

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



Análisis, valoración y optimización del Programa Juventud y Empleo,
aplicado en República Dominicana a jóvenes en situación de riesgo psicosocial.
Un diseño investigación-Acción basado en el modelo de Kirkpatrick.

TESIS DOCTORAL

Presentada

Leonardo A. Díaz García

Dirigida

Dra. Adelina Gimeno Collado

Valencia, 2015

"Quiero sentirme latinoamericano, sin perder por ello el sentido universal de todas las cosas.

Cuando se pertenece de raíz a un lugar, se pertenece a todos los lugares.

Cuando en verdad se es miembro de una cultura, se es igualmente miembro de todas las culturas."

Luis Alberto Machado

DEDICATORIA

*A una alfarera a quien la pobreza condenó a no sobrepasar de los estudios primarios, que soñó, modeló desde y con la arcilla de la pobreza un futuro para sus cinco hijos, donde el estudio y la adquisición de una profesión era una meta innegociable, y que para que sus hijos la alcanzaran no escatimó ninguna tarea. La vimos lavar, planchar para producir lo que sus hijos necesitaban para permanecer en la escuela. A esa guerrera de mil batallas: **Celina García de Díaz.***

*Gracias a ella mis hermanos: **Guillermito, César, Amarilis, Kirsis** y yo, alcanzamos una profesión y un carácter honesto y laborioso.*

*A mi otro hermano, ese gran regalo adicional que Dios me dio: **José Antonio Tejeda.***

*A mi amado hijo: **Darel Díaz Delgado***

AGRADECIMIENTOS

La solidaridad es uno de los más bellos y fundamentales valores para el desarrollo humano individual y social. Este doctorado, esta tesis es un producto de ese hermoso valor y de lo poderoso que es el trabajo en equipo: Universidad de Valencia-Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

La solidaridad se hizo palpable en cada docente del programa y se expresó con una calidez humana exquisita a través de Consuelo Cerviño, ser humano con un profundo compromiso de servir, lo que mostró a través de su valiosa enseñanza, su amplia amabilidad, ternura y cuidado, al conducir al grupo como una experta gerente, con el valioso apoyo de Evelyn Abreu.

Un pivote inicial fundamental en esta investigación, fue Amparo Matínez, su formidable energía, sus enseñanzas en investigación cualitativa, su entrega sin reservas a darse plenamente, la llevó a trascender del eficaz apoyo de la excelente profesional a la tutora-amiga, a la amiga-colega, a la amiga-amiga.

Pero cuando malestares de salud no le permitieron a Amparo continuar, y surge la incertidumbre, el desequilibrio; y es entonces que Consuelo Cerviño, hace el llamado para llenar el vacío, y respondió Adelina como Isaías, heme aquí, y asumió y se dio completamente, mostrándose tal cual es, un ser con una calidad humana y profesional extraordinaria.

Y para completar la vuelta al equilibrio, Amparo vía telefónica, me llamó y testimonió de las bondades de Adelina, y me dijo: a partir de ahora ella es tu tutora, haced todo lo que ella os mande. Y no se equivocó, porque de que manda manda, pero a través de un trato tan especial, y aportando tanto y tanto ella, y mostrándose tal cual es: una dama de damas, por lo cual todo resultó en ganancia, convirtiéndose Adelina, gracias a su dedicación y calificada labor en la piedra angular de la segunda fase de la investigación y de esta exitosa culminación.

Nueva vez, gracias del alma: Amparo, Consuelo, Adelina.

IMPLICACION PERSONAL

Quien realiza esta investigación, tiene una implicación personal con el tema, muy fuerte. La pobreza fue su compañera durante unos 23 años.

Los siguientes eventos todos se sitúan en un pueblo sureño de la República Dominicana, distante 30 kilómetros de Santo Domingo (ciudad capital).

Durante cursaba la primaria (1960-1968), para ese entonces la mejor educación era la pública, así que los hijos de los ricos que valoraban la buena preparación de sus hijos no los inscribían en los pocos colegios existentes sino en las escuelas públicas, todavía durante el bachillerato fue así (1968-1972). Pobres y ricos vestían el mismo color de uniforme, pero la calidad de las telas eran muy diferentes, pero la mayor diferencia era a la hora del recreo, y a la salida de la escuela, era evidente los que podían comprar y los que no. Mi frustración y dolor por no contar con algo de dinero para comprar algo en el recreo me llevó a decidir no salir a recreo. La pobreza en un niño, en un jovencito, que ve disfrutando a otros pares de lo que quiere y no puede, duele demasiado, créanme, duele demasiado, es una carga inmensa de frustración para un tierno ser en desarrollo, que no puede entender el por qué de tanta desigualdad. Y agréguele a lo anterior, que muchos de los chicos y chicas pobres éramos tan buenos y hasta mejores estudiantes que muchos de los riquitos, ¿y entonces por qué, por qué esa dolorosa desigualdad?

Pero la cosa no se quedaba en lo anterior, fuera de la escuela la desigualdad se agigantaba, las niñas, los niños ricos, nuestros compañeros y compañeras de clases asistían a las fiestas de los clubes de la alta sociedad, ellos y ellas formaban parte de la membrecía de los clubes privados, y creo que eso nos llevaba a envidiarlos, a sentir rencor contra ellos (hoy se que ellos no eran los culpables de tener, y de mi no tener); pero cómo no sentir emociones negativas contra ellos si vimos reiteradamente como ultrajaban a los jóvenes pobres cuando querían colarse a los salones donde ellos y ellas (algunos nuestros compañeritos y compañeritas de aula), los riquitos hacían sus fiestas (carnaval, navideñas, etc.), ¡cuánto me dolía ver ese trato! Desde entonces me dispuse a trabajar a favor de los pobres, ya fueren del campo o de la ciudad, y con la firme decisión de que debía desalojar de mi vida a esa desagradable inquilina.

La amiga indeseada que es la pobreza, se acostaba, se levantaba y me acompañaba durante todo el día, cada día; estaba en mis rotos zapatos, en mi zurcido pantalón en mis vacíos bolsillos; por suerte creí lo que se me dijo: que estudiando dejaría de ser pobre y estudiaba tanto y tanto que mi madre pensaba que iba a perder la razón, pues había una historia (Juanico el loco) en mi

pueblo natal (San Cristóbal) de un "loco", que supuestamente había logrado ese estado porque trabajó en varios sitios que había bibliotecas y su afición a la lectura lo llevó a leer tanto que "perdió el juicio", mi madre al verme tan entregado al estudio, siempre con un libro abierto, muy preocupada me recriminó varias veces por estudiar tanto, temía que yo corriera la misma suerte de Juanico, y con firmeza y le dije a mi madre que me dejara tranquilo, que yo sabía lo que hacía y por la gracia de Dios lo único que perdí por estudiar fue la pobreza. Lo que mi madre no sabía que muchas veces el libro estaba abierto, pero lo que veía mi mente era la herida abierta de la pobreza que me azotaba, que me dolía y dolía, y para aliviar ese dolor, me veía disfrutando todo aquello que anhelaba y no tenía, y de repente despertaba de ese soñar despierto y descubría el libro en la mano, y me decía es aquí el instrumento que hará realidad esos sueños, pero no estaba seguro de ello, porque además mi madre me agregó, me inculcó, que debía ser honesto y decente; pero sin más esperanza, al estudio me aferré, y hoy soy un testimonio de que lo que me dijeron del estudio cierto fue.

Por esa vivencia personal, la cual también constaté en muchos amigos pobres; es que creo en el estudio como poderosa herramienta de progreso y desarrollo humano, y me esfuerzo por contribuir a que todos y todas tengan acceso al estudio.

Termino estas pinceladas de mi implicación personal con un fragmento de unos versos que escribí, donde hacía una especie de mini biografía del papel impulsador de la pobreza hacia el desarrollo humano en mi caso (creo que esto operó y opera en un amplio segmento de los jóvenes pobres):

**... vivía de sobre salto en pavor
de pesadilla en desvelos
de amarguras en sueños
de sueños en frustraciones
revolcándome en necesidades insatisfechas, pero
arrebátandole a lo poco lo necesario
para estudiar, para sobrevivir
arrebátandole a lo insuficiente
lo imprescindible para seguir adelante
arrebátandole a la pobreza
la fuerza para salir de ella sano, bueno, útil....**

Índice

DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTOS	vi
IMPLICACION PERSONAL.....	viii
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	11
CAPÍTULO 1: LA POBREZA COMO CONTEXTO DE RIESGO	13
1.1. Globalización neoliberal.	15
1.2. La sociedad de consumo.	28
1.3. Pobreza y desigualdad; el caso de los jóvenes.	35
1.3.1 Pobreza en el contexto global y regional.	35
1.3.2 La desigualdad en el contexto global y regional. La heredabilidad de la pobreza y la desigualdad.	57
1.3.2.1 La desigualdad en el contexto global y regional.....	57
1.3.2.2 Heredabilidad de la pobreza y la desigualdad.	70
1.3.3 Contexto Local: pobreza y desigualdad, su heredabilidad y cómo enfrentarlas.	79
1.3.3.1 Pobreza en el contexto local.	79
1.3.3.2 Perfil del pobre urbano en República Dominicana.	106
1.3.3.3 Pobreza, desigualdad y su heredabilidad: el caso dominicano.	116
1.4 Factores de riesgo y de protección.	126
1.4.1 Introducción.....	126
1.4.2 Factores de riesgo	131
1.4.3 Opciones para superar la pobreza.	163
1.4.4 La formación: un poderoso factor de protección.	170
CAPÍTULO 2. DESARROLLO HUMANO	193
2.1 Introducción	195
2.2 Perspectiva del Ciclo vital.....	197
2.3 Las necesidades humanas como motivación para el desarrollo	200
2.4. Los procesos cognitivos en el proceso enseñanza-aprendizaje.	206
2.4.1. El desarrollo cognitivo del adolescente y del adulto joven como variable meta y como variable mediadora en el proceso enseñanza-aprendizaje.	206
2.4.2. Aportaciones del constructivismo a la metodología de enseñanza.	210
2.5. Los procesos emocionales y la personalidad en el proceso enseñanza-aprendizaje	219
2.5.1. Personalidad y autonomía personal	219
2.5.2. La autonomía personal y autoestima.	222
2.5.3. Identidad personal, revisando el concepto y sus elementos.....	228
2.5.4. La sociedad y la conquista de la identidad.	230
2.5.5. Opciones en el logro de la identidad. El caso de los jóvenes pobres.	232
2.5.6. Riesgos en el logro de la identidad en la adolescencia.	235
2.5.7. Dificultades en el logro de la identidad laboral en los adolescentes vulnerados por la pobreza.	238
2.6. Desarrollo humano: perspectiva económica.	239
2.6.1. Economía: su propósito social.	239
2.6.2. Desarrollo económico.	240
2.6.3. Desarrollo humano. Punto de vista de la economía.	242
2.6.4. Algunos requerimientos para que se materialice el desarrollo humano: económicos, administrativos, políticos y psicológicos.	246

CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL	255
3.1 La calidad y su operativización para la evaluación de programas de formación	257
3.2 Evaluación de programas de capacitación.	267
3.2.1 Evaluación de programas: aspectos conceptuales.	267
3.2.2 Bases para justificar evaluación de programas con modelos de diseño propio.	268
3.2.3 La sistematización en las evaluaciones.....	273
3.3 Niveles del modelo de Kirkpatrick	280
CAPÍTULO 4: EL PROGRAMA JUVENTUD Y EMPLEO (PJE).....	285
4.1 Introducción	287
4.2 Breve historia del PJE	289
4.2.1 Preámbulo	289
4.2.2 El PJE	293
4.3 Génesis de esta investigación.....	312
4.4 Por qué se evaluó el PJE como se hizo.	316
4.5 Etapas del Programa Juventud y Empleo (PJE) en República Dominicana.	318
CAPÍTULO 5: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	327
5.1. Primera fase de la investigación: Objetivos específicos.	329
5.2. Segunda fase de la investigación: Objetivos específicos.	331
SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO.	333
CAPITULO 1. Método de la investigación.	335
1.1 Diseño metodológico del trabajo	337
1.2. Paradigma.	338
1.3. Diseño: investigación-acción (I-A).....	339
CAPÍTULO 2. POBLACIÓN Y PARTICIPANTES.....	341
CAPÍTULO 3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	347
3.1 Técnicas e instrumentos para el levantamiento de información.	349
3.2 Instrumentos para el análisis de la información.	351
CAPITULO 4. PROCEDIMIENTO.	357
4.1.- Relación de tareas y actuaciones en las dos fases de la investigación.....	359
4.2 Procedimiento en el análisis de la Información.	362
4.2.1. Fundamentación del procedimiento de análisis de datos.....	362
4.2.2.- Procedimiento de análisis de la Información mediante el software Atlas.ti. 5.0.....	364
4.2.2.1.- Análisis cualitativo	364
4.2.2.2 Validez.....	369
4.2.2.3 Cuidados Metodológicos Fundamentales	371
4.2.2.4 Criterios empíricos aplicados y fiabilidad.	382
4.2.2.5 Aplicación de Factores Empíricos Claves	387
4.2.2.6 Control de Calidad del Procesamiento de Datos	406
4.2.2.7 Operacionalización para la Obtención de Resultados y Prueba de Validación Experimental del Sistema de Categorías.	409
4.2.2.8 Pasos en el Análisis de los datos.....	413

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.....	415
5.1 Resultados de la Primera Evaluación del Programa PJE (PJE-1).....	417
5.1.1 Conclusiones por cada patrón de la Primera Evaluación del programa (PJE-1)	418
5.1.2 Aproximación a la determinación del nivel de calidad de los cursos y del estatus de la autoestima- identidad.	425
5.1.3 Conclusiones por código-patrón de la Primera Evaluación del Programa (PJE-1).....	428
5.2 Resultados de la Segunda Evaluación del Programa Juventud y Empleo. Versión PJE-2.	450
5.2.1 Valoración de egresados y docentes en la dimensión Reacción.....	451
5.2.2 Valoración de egresados y docentes de la dimensión Aprendizaje.....	459
5.2.3 Valoraciones sobre la dimensión de Transferencia.....	469
5.2.4 Valoraciones sobre la dimensión Impacto.....	475
5.2.5 Los resultados de la Segunda Evaluación del Programa Juventud y Empleo vistos a través de los mapas resultantes de las declaraciones de egresados, docentes y empresarios.....	482
 CAPÍTULO 6: Conclusiones, Discusión y Prospectiva.....	493
6.0 Conclusiones.....	495
6.1 Conclusiones primera fase de la investigación.....	496
6.2. Valoración externa y transferencia del conocimiento.....	505
6.3. Conclusiones de la segunda fase de la investigación.....	510
6.4. Aportes de la segunda sobre la primera fase de la investigación.....	524
6.5. Vinculación de los resultados con otras investigaciones.....	528
6.6. Vinculación de los resultados con teorías trabajadas.....	533
6.7.- Prospectiva.....	534
 REFERENCIAS.....	539

ANEXOS

- Anexo # 1: Guía De Discusión De Grupos Focales (primera fase investigación)
- Anexo # 2: Guía de preguntas (primera fase investigación)
- Anexo # 3: Instrumentos Segunda fase Investigación
- Anexo #4: Patrones y su contenido (primera fase investigación).
- Anexo #5: Códigos utilizados en la primera fase de la investigación.**
- Anexo # 6: Matriz de Agrupamiento y Análisis
- Anexo # 7: Cronograma de la discusión de grupos focales (Primera investigación)
- Anexo # 8: Sistema de categorías (**segunda fase**)
- Anexo # 9 Distribución de grupos focales (segunda fase)
- Anexo #10: Mapa de República Dominicana con Indicación donde ICAP ofreciendo cursos.
- Anexo # 11: Mapa de la República Dominicana con Indicación donde se realizó la investigación.
- Anexo #12: Fotos de la Investigación.
- Anexo #13: Vinculación de los Resultados con Teorías Trabajadas.
- Anexo #14: Texto Investigación (segunda fase).
- Anexo #15: Unidad Hermenéutica.
- Anexo #16: Elementos de la Calidad (primera fase).
- Anexo #17: Estatus de logro de la identidad (primera fase).
- Anexo #18: Estatus de la autoestima (primera fase).
- Anexo #19: Ausencia/Quejas 2da. Fase con Relación a Primera Fase.

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Tasas de ocupación y desempleo de jóvenes y adultos 2005 - 2011 (Porcentajes)	48
Tabla 2: América Latina (18 países): jóvenes que no estudian ni trabajan, 2011 (Porcentajes)	50
Tabla 3: América Latina (18 países): jóvenes de 15 a 24 años que ni trabajan ni estudian 2005 - 2011 (Porcentajes NI-NI).....	53
Tabla 4: América Latina y El Caribe (18 Países), ¿Cómo la Educación de los Padres Afecta la Educación que alcanzan los hijos? 2005(%).....	76
Tabla 5: Estimaciones y proyecciones de la población dominicana total por año calendario, según sexo y grupos de edad, 2010-2015	80
Tabla 6: Pobreza e indigencia en República Dominicana.....	95
Tabla 7: Composición porcentual de la población dominicana de 5 años y más de edad, por años de estudios aprobados, según características geográficas y grupos de edades, ENHOGAR-2013 (Porcentaje de personas de 5 años y más)	101
Tabla 8: Población dominicana en Edad de Trabajar (PET), ocupados y tasa de ocupación por año, según nivel de educación, 2009-2013	102
Tabla 9: República Dominicana. Total absoluto y distribución porcentual de la población de tres años y más, que asistió a la escuela o colegio, según nivel más alto aprobado	117
Tabla 10: Relación entre el nivel de educación del jefe del hogar y decil al que se pertenece.	120
Tabla 11: Hogares de jefes con nivel educativo de la secundaria y con hijos de 14 años y más, que tienen por lo menos un hijo con nivel educativo superior a la secundaria (en porcentaje por quintil).....	123
Tabla 12: Causas de muertes juveniles (12-35 años de edad) del 2006 al 2008 en República Dominicana	148
Tabla 13. Factores macro y micro que dificultan el desarrollo humano de los jóvenes.	152
Tabla 14: Cantidad de estudiantes nivel medio matriculados por sexo, según sector y modalidad. 2010-2011	177
Tabla 15.- Problemas en el desarrollo de identidad según Erikson	237
Tabla 16: Beneficiarios del PJE al 2009, por año según sexo	298
Tabla 17: Beneficiarios del PJE al 2006, por año según sexo	343
Tabla 18: Sistema de categorías del Modelo de Kirkpatrick-Desarrollado. Instrumento para el análisis de la información.	353
Tabla 19. Descripción Operadores Booleanos	367

Tabla 20. Operadores booleanos no aplicados en la investigación	368
Tabla 21. Operadores booleanos aplicados en la investigación	369
Tabla 22. Aspectos del Equilibrio Temático.....	390
Tabla 23. Resultados de los Aspectos de Equilibrio Temático	395
Tabla 24. Citas egresados	402
Tabla 25. Citas docentes	403
Tabla 26. Citas empresarios.....	404
Tabla 27. Citas totales por sujeto en valores absoluto y porcentaje.....	405
Tabla 28. Cantidad DGF-Entrevistas	407
Tabla 29. Prueba de validación experimental (comparando la del investigador original, y la del investigador testigo-independiente)	411
Tabla 30. Satisfacción de los egresados con el curso recibido	452
Tabla 31. Nivel de Aprendizaje de los egresados, según los propios egresados, los docentes y los empresarios, visto a partir de las frecuencias (Frec.) y los porcentajes.	460
Tabla 32. Transferencia de los aprendizajes	470
Tabla 33. Frecuencias y porcentajes del reporte de los niveles de Aprendizaje (Desarrollo: Personal, Social y Laboral), y de Transferencia (vida personal, social y laboral), según docentes y egresados.	471
Tabla 34. Frecuencias y porcentajes del total de las declaraciones de los empresarios.	477
Tabla 35. Impacto de los aprendizajes en la empresa y la vida de los egresados (en frecuencia y porcentaje).....	478

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.- Comparación Desempleados por Rango de Edad	49
Figura 2: Jóvenes de América Latina que no estudian ni trabajan (en porcentaje, 2011).....	51
Figura 3.- Jóvenes NINI en República Dominicana.....	52
Figura 4: Comparación tasa desempleo en jóvenes quintil más pobre 2005 y 2011	54
Figura 5 Distancia entre los niveles de desempleo registrados en los quintiles de menores ingresos y los de mayores ingresos.	55
Figura 6: Impacto de la educación de los padres en la educación de los hijos (eje horizontal es el nivel educativo de los padres y el vertical el nivel educativo que alcanzan los hijos).	76
Figura 7: Pobreza, extrema y desigualdad en la distribución del ingreso en República Dominicana	83
Figura 8. Tasa de ocupación en porcentaje por nivel de instrucción para el 2013	102
Figura 9: Porcentaje de la población asistió a la escuela o colegio (año 2007)	117
Figura 10: Porcentaje de hogares pertenecientes al decil primero y décimo cuyo jefe del hogar tiene un nivel de educación inferior a la secundaria.	121
Figura 11. Porcentaje de hogares de jefes con nivel educativo de la secundaria y con hijos de 14 años y más, que tienen por lo menos un hijo con nivel educativo superior a la secundaria (quintil primero y quinto).	123
Figura 12. Causas de muertes juveniles (12-35 años de edad) del 2006 al 2008 en República Dominicana.....	148
Figura 13. Mostrando lo limitada de la oferta de educación técnica.....	177
Figura 14: Estrategia de logro de identidad mejorando la autoestima (propuesta nuestra).	226
Figura 15. Estadios de desarrollo según grado de Compromiso y Exploración.....	233
Figura 16. Relación Beneficiarios (2003-2011) con demandantes potenciales del PJE al 2006.....	310
Figura 17. Relación Beneficiarios (2003-2011) con demandantes potenciales del PJE al 2006.....	311
Figura 18. Constantes predictivas en los egresados.....	398
Figura 19. Constantes predictivas en docentes.....	398

Figura 20. Constantes predictivas en los empresarios.....	399
Figura 21. Cantidad de citas por sujeto en porcentaje.....	405
Figura 22. Niveles de satisfacción de los egresados con los cursos (en porcentaje).....	452
Figura 23. Declaraciones de nivel de aprendizaje.....	460
Figura 24. Nivel de transferencia logrado	470
Figura 25. Niveles de aprendizaje y de transferencia según egresados y docentes.....	472
Figuras 26. Impacto del curso en la empresa y la vida de los egresados (en frecuencias).....	478
Figura 27. Mapa conceptual basado en las declaraciones de los egresados.....	486
Figura 28. Mapa conceptual basado en las declaraciones de los docentes.....	487
Figura 29. Mapa conceptual basado en las declaraciones de los empresarios.....	490

INTRODUCCIÓN

El modelo neoliberal imperante es un modelo económico global que fomenta la desigualdad, disminuye el nivel de vida de sectores de clase media, convirtiendo en pobres a no pobres, empobreciendo más a los que ya eran pobres, y provocando que pequeños segmentos de ricos sean más ricos.

Este modelo se empeña en forzar un capitalismo global bajo el yugo de unos centros hegemónicos, orientado a beneficiar fundamentalmente a unos poderes globales cimentados en la revolución científico-técnica y en su poderío militar. Evidenciándose una creciente disparidad económica, entre países y al interior de cada país, quedando manifiesto que el neoliberalismo es un fenómeno de extrema gravedad en el mundo contemporáneo.

Hoy la humanidad vive en un mundo de ricos y pobres, con una gran desigualdad en la distribución del ingreso mundial, que favorece ampliamente a los habitantes de los países ricos. La principal injusticia que vive hoy la humanidad es la desigualdad económica entre países, y al interior de ellos, ya sea del norte o del sur, la gran desigualdad en la distribución del ingreso nacional, desigualdad mucho más marcada en los países del sur, llamados también países del tercer mundo, subdesarrollados, del capitalismo subdesarrollado, también del capitalismo tardío o atrasado. Términos que propiamente no son sinónimos, pero muchos autores lo usan como intercambiables, y para este trabajo se asumirán así. En estos países de forma ancestral ha anidado la pobreza en amplios segmentos de la población.

El desarrollo humano, desde el punto de vista económico, es el desarrollo que prioriza al ser humano, es el desarrollo que a partir de los recursos escasos, que tienen usos alternativos (quizás es más propio decir usos excluyentes), ha de buscar la forma de satisfacer, lo más plenamente posible, las necesidades de las personas.

La pobreza bloquea y dificulta la satisfacción adecuada de las necesidades de las personas que la padecen. Es un problema que afecta muy directa y especialmente a niños, niñas y jóvenes. Es urgente potenciar políticas de desarrollo humano para elevar el nivel de vida de las

grandes mayorías; cerrar la brecha entre ricos y pobres, avanzando hacia la igualación de las oportunidades económicas, políticas, sociales y culturales.

En una economía capitalista, donde las grandes mayorías al no poseer medios de producción propios, de lo que disponen para sobrevivir es de su fuerza física y mental, se impone la necesidad de calificar esa mano de obra para que puedan acceder al empleo o al autoempleo decente.

En los países subdesarrollados el nivel educativo promedio de la población es bajo, por lo general no sobrepasa el nivel primario (ocho o menos años de escolaridad), son altas las tasas de deserción escolar, escasea en consecuencia la formación ya sea laboral, ya sea universitaria en amplios segmentos de la población. Ello explica que gran parte de la población no posea ni siquiera las competencias laborales, personales, sociales mínimas para acceder a muchos de los empleos que caracterizan a la economía actual. Con esa baja calificación se dificulta la empleabilidad y si acaso solo se acceden a precarios empleos, a ocupaciones informales, con reducidas remuneraciones y ausentes mecanismos de seguridad social. Así la pobreza se fortalece, crece, acompaña a los sujetos a lo largo de su existencia, se recrudece en la etapa de vejez y se hace intergeneracional. Esos pobres, paren pobres.

Una de las formas más significativas, en los países del sur dada la baja escolaridad de la población y la heredabilidad de la pobreza, para mejorar el nivel de vida de esa gran franja de población pobre, debe centrarse en la creación de mecanismos para que la juventud se forme, estudie, y con esa calificación se inserte productivamente a la sociedad. Se requieren programas de formación que además de proveer calificaciones técnicas para desempeñar un oficio, incrementen las competencias psicosociales de los y las jóvenes.

La realidad dominicana está muy lejos del desarrollo humano. Realidad que afecta significativamente a jóvenes, muchos de los cuales son desertores escolares, para tratar de obtener un trabajo que la mayoría no consigue por los altos niveles de desempleo del país y/o porque los pocos empleos disponibles requieren una formación que los y las jóvenes pobres no

tienen. Tampoco tienen la alternativa eficaz del autoempleo por falta de preparación y de los recursos económicos necesarios.

Jóvenes con una escolaridad que no completaron el nivel primario, son mano de obra no calificada, sin experiencia laboral y poseen limitadas habilidades personales y sociales; todo lo cual les bloquea el acceso a una vía de desarrollo personal y social, dando como resultado que miles de jóvenes no se constituyan en capital humano, no puedan lograr la integración social de forma digna y productiva.

En esta situación miles de jóvenes dominicanos, sobreviven delinquiendo, prostituidos (as), o mendigando, o bien malviviendo en subempleos, en el sector informal; la mayoría, sobreviven desperdiciando sus vidas. Por otra parte la sociedad también desperdicia la riqueza que podría tener con una población de jóvenes productivos, no aprovechados. Y peor aún, la situación de pobreza, de riesgo en que viven muchos, unido al consumismo inculcado, al enfrentar la realidad de tantas carencias, se ven empujados muchos jóvenes de ambos sexos a delinquir, llevando a la sociedad a caracterizarse por la inseguridad: robos, atracos, agresiones físicas, asesinatos, negocios ilícitos. Ese estado de cosas provoca que el Estado, que las personas para protegerse tengan que hacer grandes inversiones, unas preventivas, otras para reparar los daños, otras en aspectos para controlar y castigar el delito. Es muy costoso a cada país esos contingentes de pobres.

La pobreza, la indigencia, produce jóvenes con problemas de identidad, con problemas de autoestima, con poco dominio de habilidades personales y sociales, que sumado a su bajo nivel de instrucción, da como resultado un penoso drama humano de incalculables dimensiones para la actual generación y las por venir. Drama que contrasta con la opulencia y grandes riquezas de una minoría criolla.

Lo anterior, sumado al clamor de los mismos jóvenes, ellos y ellas solicitan encarecidamente se les provean competencias laborales, personales y sociales; y empleos, para vivir su cotidianidad de forma más adecuada; más que cimenta la importancia y justificación, de esta investigación.

Gran parte de las y los jóvenes pobres siguen siendo pobres porque no se le ha brindado la formación humana, académica, laboral que precisan para convertirse en seres productivos dentro del sistema capitalista. Formación que la escuela, el hogar, la sociedad en general y la pobreza en particular les negaron y les niegan. Esto da como resultado que grandes contingentes humanos, en sus etapas biológicas más productivas estén al margen del aparato productivo, envueltos en la miseria, excluidos del sistema escolar, al margen de la distribución del ingreso y sumidos en la pobreza.

De la pobreza nacen diversidad de seres desvalidos, disminuidos, que claman por ayudas unos, otros se hacen expertos arrebatando (atracadores) lo que los medios de comunicación les dicen que merecen y necesitan para ser felices. Pero unos y otros repletos de carencias, de sueños, de anhelos, de utopías, de cantidad de talentos; que si se les prodiga el apoyo adecuado se realizarían muchos milagros de la transformación de desesperanza en laboriosidad y generatividad, en paso del egocentrismo del adolescente al joven a la joven funcionando con niveles de pensamiento formal y post formal; pasando de confusión, de identidad embargada a la moratoria sana, a la exploración, al logro de identidad. Una de las formas de hacer esto es brindando una buena capacitación laboral, personal y social y alternativas de fuentes de empleo. Es lo menos que se le debe pedir al capitalismo y a los poderes globales, regionales y locales que lo administran e imponen.

En ese contexto diversos Organismos Internacionales diseñan programas para combatir la pobreza, destacándose entre ellos los orientados a la capacitación laboral de los y las jóvenes, como es el caso del Programa Juventud y Empleo (PJE) que con el apoyo técnico y financiero del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y del Banco Mundial (BM); se ejecuta la segunda etapa en la República Dominicana, bajo la dirección del Ministerio de Trabajo (MT) y del Instituto de Formación Técnico Profesional (INFOTEP). Este es un programa regional del BID y del BM, que se ha implementado en otros países (Chile, Colombia, Perú, Honduras, etc.). Estas iniciativas pretenden desarrollar políticas de inclusión social sobre todo para la población de jóvenes en situación de pobreza.

El conocimiento de la problemática de los y las jóvenes pobres, en situación de riesgo social, y la implicación personal en el tema del autor de esta tesis; dado que durante su niñez y adolescencia, fue muy pobre y gracias al estudio su situación financiera cambió. Lo anterior unido a que por tres años laboró en el Programa Juventud y Empleo (PJE) así pudo captar sus fortalezas y debilidades para ser una acción social poderosa a favor de los jóvenes pobres. Esa labor en el PJE fue concomitante al momento que manejaba los contenidos de las asignaturas del Programa de Doctorado en Psicología Educativa y Desarrollo Humano. Estudiando en las asignaturas el tema del desarrollo humano y mirando el drama humano de los jóvenes, y recordando lo que el estudio hizo en su vida, ello potenció su interés personal de aportar en la búsqueda de mitigar ese gran drama humano de la juventud dominicana y regional, pues cualquier mejora en el PJE, por su condición de regional impactaría a millones de jóvenes de los países del sur.

Lo anterior, provocó la reflexión, y la convicción de que se podían hacer aportes que mejoren la calidad de los cursos, de modo que fuesen más eficaces y eficientes tanto desde la perspectiva empresarial como, muy especialmente desde el punto de vista humano. La inicial reflexión arrancó desde que se vió la estructura del curso, fundamentalmente compuesto por dos módulos con una abismal diferencia de contenido y horas. Eran cursos de formación laboral, así que quien los definió estableció una razón 1 a 10. Unas 20 horas para impartir el módulo de formación humana unas 200 o más horas para el módulo de formación laboral, posterior a la cual el joven iba a una empresa a realizar una pasantía (a aplicar lo aprendido). El joven debía salir del curso siendo una mano de obra semicalificada y con una experiencia laboral. Este es un diseño bueno, muy bueno, perfectamente lógico técnicamente (para sus diseñadores).

Pero para el autor de esta tesis, que conoce bien la pobreza y que una de las pobreza más grandes de los y las jóvenes pobres, se concreta en sus escasas competencias personales y sociales, además de la falta de conocimiento y experiencia laboral, al ver la estructura del curso se dijo, esto resuelve mínimamente una sola de las carencias (lo laboral), pero no la otra y si esa persiste, aunque la joven, aunque el joven logre conocer una ocupación es difícil que pueda conservar un empleo, es difícil que logre su desarrollo humano.

Se intuía también que además de una mano de obra técnicamente calificada (aspecto en que se centraba el PJE en su primera etapa); otros de los saberes claves para el desarrollo de los y las jóvenes es el dominio de habilidades personales y sociales; y se suponía que los empleadores en el momento actual necesitan jóvenes con calificación técnica, pero a la vez con dominio de habilidades personales y sociales. Por lo anterior, surgió como pensamiento, como anhelo, como aspiración: si estos cursos que se imparten básicamente para preparar mano de obra semicalificada en lo técnico, además fueran más aprovechados para elevar la formación humana; tanto los empleadores como los jóvenes que participan en estos cursos, lo agradecerían.

Ese proceso reflexivo, se convirtió en convencimiento de que había una miopía, se veía al PJE fundamentalmente como un medio de proveerles a los y las jóvenes una preparación técnica para aumentar las probabilidades de ocupación (mano de obra semicalificada en los aspectos técnicos de la ocupación), a esto llamaban pertinencia laboral, pero no se veía como parte de ésta la formación humana que requiere el cargo y mucho menos se tomaba en cuenta la pertinencia humana, es decir, tener en cuenta las necesidades de formación personal y social, que precisaban estos jóvenes pobres. Se precisaba entonces mejorar, corregir.

Surgió la convicción de que se estaban cometiendo dos errores: se veía a los y las jóvenes solo como una materia prima que debía ser convertida en un producto y ese producto no satisfacía la pertinencia humana (necesidad de formación humana de los jóvenes), ni satisfacía plenamente la pertinencia laboral; pues los empresarios querían no solo mano de obra semicalificada en aspectos técnicos, sino empleados con una determinada formación humana, con determinadas actitudes, hábitos y valores; acordes al puesto, a la organización. Y resulta que mucho de estos dominios son las grandes necesidades de los jóvenes pobres (pertinencia humana) y que quizás la única oportunidad que la vida iba a dar a todos los involucrados en el PJE (Institutos de Capacitación-ICAP-, Ministerio de Trabajo-MT, Instituto de Formación Profesional-INFOTEP, Banco Interamericano de Desarrollo-BID, Banco Mundial- BM, a los técnicos-consultores del PJE) de contribuir a satisfacerlas era durante ese curso, ese convencimiento llevó a proponer que se aumentara el contenido y las horas del módulo de formación humana, pero al ver que a pesar de que se hizo la propuesta reiteradamente, fue rechazada, por lo anterior se diseñó e implementó esta investigación sobre el impacto de los

cursos en esos jóvenes y un levantamiento de información sobre el módulo de formación humana, sobre su importancia y deficiencias de cara a la pertinencia humana; para con los resultados de la investigación insistir en la propuesta de mejorar el PJE, y transitando ese camino es esta tesis doctoral, que se realizó en base a una investigación-acción en dos fases.

Favorablemente ya se admite la necesidad de la formación humana con cierta amplitud en los cursos de formación laboral, y sin dudas esta investigación en su primera fase jugó un importante papel en ese cambio de actitud. La inclinación a favorecer un buen módulo de formación humana ya es palpable en muchos de los investigadores del tema, aunque restan importantes batallas en pos de afianzar ese adelanto en instancias formuladoras y ejecutoras de esos programas, por ello también esta investigación.

En la primera fase de la investigación solo se levantó información primaria de jóvenes egresados. Los y las jóvenes reportaron que el módulo que más les había beneficiado era el de formación humana y era a la vez del que más pedían se le agregaran temas y tiempo, para una mayor profundización y reflexión sobre los contenidos. Entre otras cosas, los y las jóvenes, solicitaron ser instruidos en habilidades personales, sociales, ser reforzados en su autoestima, en su dimensión espiritual, y emocional; así como en proveerles herramientas para conquistar su identidad, adquirir buenas actitudes, hábitos y valores. Esta información se juntó con la obtenida de estudios sobre dichos jóvenes, sobre sus características, su perfil; ello permitió hacer varias propuestas de adecuaciones al PJE, muchas de las cuales fueron acogidas e implementadas durante la segunda etapa del PJE, con el propósito de dar una respuesta más pertinente a las solicitudes de este importante cliente, que además es materia prima en el PJE. Otra área clave donde la primera fase de la investigación hizo hallazgos importantes para mejorar el PJE, fue en la pasantía.

Con los resultados de la primera fase de la investigación se logró que se ampliara en contenido y aumentaran las horas al módulo de formación humana, se requiriese que el docente del módulo de formación humana fuese una persona certificada (lo que se exigía para el módulo de la formación técnica) y que el centro de estudios le diera seguimiento a los jóvenes durante la pasantía (ya sea para conocer sus debilidades de formación y ejecutar acciones remediales, ya

sea para conocer sus opiniones sobre la pasantía y realizar los ajustes necesarios con la empresa para lograr los mejores resultados posibles. Además se prepararon sendos manuales para impartir el módulo de formación humana (uno para el docente, otro para los jóvenes). Así que el programa de formación de la segunda etapa del PJE (PJE-2) recibió modificaciones acogiendo recomendaciones de la primera fase de esta investigación.

Dado lo anterior, ya transcurrido varios años de ejecución de la segunda etapa del PJE-MODIFICADO (PJE-2), se consideró conveniente realizar una segunda fase de esta investigación (investigación-acción), sobre este ya modificado PJE, para ver lo que opinan los y las jóvenes egresados del curso realizado y recoger sus percepciones y recomendaciones para seguir apoyando al PJE en un proceso de mejora continua. En la primera fase de la investigación solo se consultó a jóvenes y a fuentes secundarias, en la segunda fase de la investigación además se indagó en docentes del programa y a empresarios de las organizaciones que dan las pasantías.

En la primera fase de la investigación, los y las egresadas reportaron inconformidades tales como: centros de capacitación con ambientes no adecuados para la impartición del curso, deficientes pasantías, el módulo de formación humana no satisfacía plenamente sus expectativas (solicitan más contenido y más duración), la falta de obtener empleo. Entre otras, y para cada área los encuestados sugirieron los ajustes y mejoras a ser realizados.

Muchas de las insatisfacciones manifestadas por los y las egresados (as) en la primera fase de la investigación prácticamente desaparecieron en los resultados de la evaluación de la segunda etapa, pero se mantienen algunas que dificultan el desarrollo humano de los jóvenes y surgen nuevos aspectos susceptibles de ser mejorados y reforzados. Además se hace evidente que la problemática de la juventud pobre y en situación de riesgo se ha recrudecido por lo cual las intervenciones sociales tipo PJE deberían multiplicarse, ampliarse, fortalecerse y mejorarse continuamente. Se hace evidente además que la población atendida por el PJE ha sido mínima con relación a la demanda de los y las jóvenes necesitados de lo que ofrece el PJE. Por lo cual, nueva vez se formulan recomendaciones para lograr la más alta eficacia y eficiencia posible en esas intervenciones sociales a favor de los jóvenes pobres y en situación de riesgo.

El informe de esta investigación acción está en detalle a continuación, con un buen soporte teórico, estadístico y empírico, producto de una adecuada metodología de investigación científica.

Como la pobreza está conectada a la formación social actual y a su modo de producción dominante, el capitalismo en su actual fase de globalización neoliberal, en el capítulo uno se aborda la pobreza como contexto de riesgo. Se tratan en este capítulo aspectos tan relevantes como: la globalización neoliberal, el consumismo, la pobreza, la desigualdad y la heredabilidad de esos males. Esos análisis abarcan el contexto global, regional y local. Ese capítulo concluye con un análisis de los factores de riesgo y de protección, y se identifica que un poderoso factor de protección es brindar a los jóvenes una buena formación.

Como el mayor aporte a que se abocó esta investigación fue a mejorar el módulo de formación humana del programa, y como no existía un manual de formación del docente y del alumno, esta investigación abordó con profundidad el tema de la formación humana más pertinente para el sujeto diana de esta investigación y para la formación del docente de ese módulo. Esto se estudia en el capítulo dos, el cual se adentra en descifrar las claves del desarrollo humano desde la perspectiva psicológica y económica; extrayendo además aspectos de otras áreas del conocimiento.

Fue necesario tratar aspectos referidos a la evaluación de programas de formación, a hurgar pistas para el logro de la calidad en las acciones de formación (capítulo tres), y como es lógico se analizó el PJE en su primera y segunda etapa (capítulo cuatro). En el capítulo cinco se precisan los objetivos de la investigación, y del capítulo seis al nueve se tratan los aspectos: método de la investigación, población y participantes, técnicas e instrumentos y el procedimiento. En la primera fase de la investigación la evaluación se realizó con un modelo de evaluación de diseño propio, pero en la segunda fase se aplicó el modelo de Kirkpatrick, el cual es uno de los más reconocidos y aplicados modelos para la evaluación de la formación, pero ese modelo fue modificado para aplicarlo en esta investigación. Lo cual proveyó una muy buena herramienta de evaluación que produjo valiosos hallazgos y resultados (capítulo diez). El informe concluye con

la presentación de las conclusiones, la discusión, las recomendaciones y la prospectiva (capítulo once).

El arduo trabajo y los sacrificios que conllevó la presente tesis, la cual se realizó sin financiamiento, se explica por un propósito fundamental de sus realizadores, que da sentido y significado al trabajo y que es contribuir a que los y las jóvenes en situación de riesgo debido a los altos índices de pobreza de ellos y de sus familias, puedan mejorar su competencia laboral y su desarrollo personal, para que mejore su calidad de vida y su bienestar. Aunque se es consciente de que estos resultados a largo plazo van más allá de los resultados que puede mostrar esta investigación

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1: LA POBREZA COMO CONTEXTO DE RIESGO	13
1.1. Globalización neoliberal	15
1.2. La sociedad de consumo	28
1.3. Pobreza y desigualdad; el caso de los jóvenes	35
1.3.1 Pobreza en el contexto global y regional	35
1.3.2 La desigualdad en el contexto global y regional. La heredabilidad de la pobreza y la desigualdad.	57
1.3.2.1 La desigualdad en el contexto global y regional.....	57
1.3.2.2 Heredabilidad de la pobreza y la desigualdad	70
1.3.3 Contexto Local: pobreza y desigualdad, su heredabilidad y cómo enfrentarlas	79
1.3.3.1 Pobreza en el contexto local	79
1.3.3.2 Perfil del pobre urbano en República Dominicana	106
1.3.3.3 Pobreza, desigualdad y su heredabilidad: el caso dominicano	116
1.4 Factores de riesgo y de protección	126
1.4.1 Introducción.....	126
1.4.2 Factores de riesgo	13129
1.4.3 Opciones para superar la pobreza	163
1.4.4 La formación: un poderoso factor de protección.....	168

CAPÍTULO 1: LA POBREZA COMO CONTEXTO DE RIESGO.

1.1. Globalización neoliberal.

Cuando se habla de desarrollo humano se debe tener muy claro que en quienes se da el desarrollo humano es en las personas y que estas viven en un contexto específico y que ese contexto juega un rol de primer orden en lo relativo a viabilizar u obstaculizar dicho desarrollo humano.

Cada sociedad enfrenta el problema de cómo satisfacer las necesidades de sus pobladores a partir de recursos que son escasos. A esto se añade el surgimiento sistemático de nuevas necesidades, que unido al permanente proceso de satisfacción-insatisfacción (se sacia el hambre pero vuelve a surgir el hambre) aboca a las sociedades a buscar cómo resolver lo que se llama problema económico: recursos escasos frente a necesidades ilimitadas (Leftwich, 1978; Parkin, 2009).

La humanidad ha resuelto el problema económico adoptando uno u otro modo de producción, en los cuales se pueden identificar diferentes clases sociales, donde una es dominante, y ejerce los mecanismos de poder en base a su ideología. Nunca una sociedad ha tenido un modo puro de producción (esclavismo, feudalismo, capitalismo, socialismo), siempre al interior de dicha sociedad sobreviven prácticas del o los superados, y pudiesen atisbarse rasgos del que vendrá.

El concepto de modo de producción es un concepto abstracto, se considera por ello que un concepto más apegado a la realidad es el de formación social. Una formación social queda definida por las instancias: económica, política e ideológica. Las sociedades históricas son formaciones sociales en las que generalmente cohabitan rasgos de más de un modo de producción, pero donde uno de estos es el predominante (Amin, 1975). Las formaciones sociales, nacen, crecen, se desarrollan y pueden llegar a desaparecer. Al interior de cada formación social, con su modo de producción dominante se pueden dar (dentro de esa unidad) diferentes matices en lo ideológico, en lo económico, en lo político; ejemplos de esto en el capitalismo son el keynesianismo, monetarismo (instancia económica); en lo referido a las instancias político-

ideológica, podemos hablar de democracia, dictadura, liberalismo, partidos políticos más defensores de una que otra clase social dentro de la formación social sin negarla, ni tener propósito de cambiarla y grupos que luchan por el surgimiento de otra formación social, de otro modo de producción dominante.

Es difícil señalar límites entre la economía y otras disciplinas o campos del conocimiento, sin embargo existe acuerdo sobre su contenido, la economía se relaciona con el bienestar del ser humano, por ello tiene que ver con la organización social relacionada con la asignación de recursos escasos entre necesidades alternativas y el uso de dichos recursos para satisfacerlas del mejor modo posible, ello nos lleva a que los elementos básicos de la actividad económica son: necesidades humanas, recursos y técnicas de producción. Las técnicas de producción conjuntamente con la calidad y la cantidad de los recursos existentes, limitan el nivel deseado de satisfacción que puede lograr una economía. Las técnicas de producción son los conocimientos y los medios físicos que permiten transformar los recursos en elementos (bienes, servicios) que satisfacen necesidades. Para muchos fines no es oportuno juzgar la actuación de una economía basándose en si proporciona un nivel de vida "satisfactorio". Es más relevante preguntar si proporciona el nivel de vida más alto que sus recursos y técnicas permiten (Leftwich, 1978). Y se debería agregar, si lo anterior lo logran con justicia y de forma sostenible.

Esta tesis se realiza en un país inmerso en una formación social donde predomina el capitalismo, que actualmente está en la fase de globalización neoliberal. En cualquier formación social, la economía sigue teniendo como propósito: qué, cómo y para quién producir; y cómo conciliar el interés personal y el social. Para resolver el problema económico se cuenta con los recursos naturales, con el trabajo, el capital. El trabajo se puede ver en dos niveles: a nivel del operario-del técnico, y a nivel gerencial. La eficacia y eficiencia del trabajo tiene mucho que ver con la educación. La calidad del trabajo depende del capital humano, el cual se forma gracias al conocimiento, las habilidades-aptitudes que la gente obtiene vía la educación y la experiencia laboral (Parkin, 2009). A esto se le llama fuerza mental. Los pobres para dejar de ser pobres, cuentan con la fuerza física, que se la provee lo que ingieren (la pobreza opera en contra de esta fuerza), y con la fuerza mental, que fundamentalmente la adquieren vía la formación, y la pobreza conspira en contra, dificulta la conquista de esa fuerza.

Hay relación entre formación social y pobreza. Lo económico, lo político, lo ideológico; en función del modo de producción dominante de una formación social tiene consecuencias diferentes en aspectos como son la pobreza, la desigualdad y además, genera respuestas diferentes en lo concerniente a acciones de política económica para manejar dichas categorías.

El mundo occidental se caracteriza en la actualidad por una formación social donde predomina el capitalismo que actualmente está en la fase llamada globalización, la cual se caracteriza en el presente por una política económica neoliberal. El liberalismo surgió como una necesidad de la burguesía naciente en las entrañas del feudalismo que veía sus posibilidades de desarrollo fuertemente limitadas por la política feudal de control estatal al comercio y la producción, y que con dicho control parte significativa de las ganancias de los comerciantes, de los artesanos/industriales; les eran arrebatadas por el estado feudal; se vio pues la necesidad de que para el desarrollo del comercio y de la producción, y con ello del crecimiento económico, requería de un entorno liberal (eliminación, por ejemplo, de trabas como altos impuestos, impedimentos-restricciones al libre movimiento de las mercancías).

El liberalismo, en la etapa actual del capitalismo, llamado neoliberalismo, debido a la ideología que le es propia, tiene importantes consecuencias en lo relativo a la pobreza y la desigualdad, y estas dos son grandes limitantes del desarrollo humano. La pobreza explica en mucho el bajo nivel de escolaridad, y este explica en mucho la pobreza.

La globalización neoliberal se empeña en forzar un capitalismo global bajo el yugo de unos centros hegemónicos, orientado a beneficiar fundamentalmente a unos poderes globales cimentados en la revolución científico-técnica, que les provee una capacidad de producción extraordinaria, que cuenta con la revolución de los transportes (trasladar a cualquier parte del mundo lo que sea de forma rápida y barata), además se agenciaron estos sectores de poder, el dominio de organismos internacionales, instituciones que fungen como intelectuales orgánicos y fuerza económica-represiva al servicio de los intereses de los propulsores de la globalización, que funciona como una gran aspiradora de las riquezas nacionales y de activos del Estado.

Con relación al párrafo anterior, dice Naomi Klein, que la Escuela de Chicago sentó las bases para la implantación política de una economía basada en el *laissez-faire* más absoluto, una radical interpretación del capitalismo de libre mercado; las claves de esta política económica son: en primer lugar los gobiernos deben eliminar todas las reglamentaciones y regulaciones que dificulten la acumulación de beneficios; en segundo lugar deben vender todo activo que posean que pudiera ser operado por una empresa privada y dar beneficios; en tercer lugar deben recortar drásticamente los fondos asignados a programas sociales (Klein, 2007).

Y a pesar de sus evidentes resultados negativos con relación a desigualdad y pobreza, al ser a la vez (la globalización neoliberal) un poderoso instrumento de apropiación de recursos de sectores de mucho poder en el mundo, y que a través de ella continúan acumulando más poder; ha seguido (la globalización) su vertiginoso crecimiento, apoyado en los globales medios de comunicación que han hecho del mundo una aldea, y en muchas ocasiones, también apoyados en su poderío militar y la vocación imperialista, de países donde esa casta rica tiene el control. Lo anterior da como consecuencia que se profundiza y se incrementa la desigual apropiación de los recursos de todo tipo: naturales, ambientales, monetarios y financieros; entre bloques, entre países y entre las clases sociales al interior de los países.

A continuación lo que se puede llamar una afirmación profética, dado que fue dicha hace más de 14 años, y encaja en mucho con la situación actual. Para Martin y Schumann (2000), un cambio de época de dimensiones globales ha comenzado, dado que ya no son el ascenso y el bienestar, sino la decadencia, la destrucción ecológica y la degeneración cultural las que determinan la vida cotidiana de la mayoría de la humanidad. El cambio climático ya no se puede detener, en todo caso atenuar, y se cobrará enormes víctimas.

Entre 1950 y 2000, la curva del crecimiento del PIB per cápita fue casi continua para muchos países desarrollados. Sin embargo, el Producto Interno Neto tiene una curva que no lo es, puesto que hay que sustraer los costos de compensación y de reparación, hay que reparar al hombre, compensar el estrés, las depresiones y el entorno destruido (Latouche, 2007; Latouche, 2011a; Latouche, 2011b).

Estefanía habla de una característica fundamental de la globalización, asegura que por primera vez en su historia el capitalismo no puede mostrar más que una legitimidad restringida, como reconocen incluso los que más se benefician de ella; su condición es la de que no todo el mundo se aprovecha de la misma forma, su eficacia es limitada. Por su propia naturaleza el capitalismo siempre fue así, pero ese resultado que no ha sido aceptado nunca por los defensores del sistema; jamás tuvo tanta fuerza y tanta amplitud el hecho de la realidad de la exclusión: el pleno empleo y las ofertas de igualdad por una parte, y el desarrollo integral por la otra, están muy lejos del alcance del funcionamiento natural del capitalismo. Y lo que es más significativo: muy lejos de las intenciones del mismo (Estefanía, 2001). Una afirmación de hace 14 años, retrata fielmente lo que se vive hoy.

En la misma línea anterior, se expresa Martínez Sánchez (2005), quien sostiene que la economía global actual es destructiva e insostenible, desde un punto de vista ambiental, financiero y humano; afirma que en el capitalismo actual, prima lo financiero y la especulación, sobre el trabajo y la producción. La crisis no solo es financiera, es social. Es el resultado de la especulación y del casino económico, junto al empobrecimiento paulatino y generalizado de las clases populares de las potencias centrales, en especial los Estados Unidos (EE.UU.) y la Unión Europea.

La sociedad actual se caracteriza por la escasez de referentes de esperanza, el milagro americano necesita de un milagro para reponerse, la solidez del bloque europeo se está descongelando; y los países que en la actualidad exhiben fortalezas en sus economías, ante la crisis de muchos de sus socios, su fortaleza peligra. La incertidumbre se agiganta. La globalización después de empujar el crecimiento económico de múltiples economías, amenaza con arrastrar en camino inverso no solo a economías manejadas con desaciertos. La globalización incrementó significativamente el crecimiento del comercio mundial a costa de elevar la desigualdad, no solo norte-sur; sino además al interior de los países de cada bloque. La desigualdad se ha convertido en un cáncer que ataca a muchas economías, lo cual ha infectado el torrente sanguíneo de la economía global.

Se precisa que la humanidad, y dentro de esta los que tienen en sus manos la conducción del mundo (en lo académico, económico, gerencial, lo político, lo religioso, etc.) reflexionen profundamente sobre el mundo que se ha creado, donde la incertidumbre ya no solo habita en los pobres. La inestabilidad, el deterioro, la destrucción de ecosistemas naturales, las crisis, el aumento de la desigualdad y de la pobreza, la desaceleración del crecimiento, son noticias cotidianas. Un mundo donde la anemia (propiedad otrora casi exclusiva de los pobres), está invadiendo las grandes economías.

Asegura Latouche que lo que se está viviendo desde septiembre de 2008, es crisis, recesión, depresión, es decir, una sociedad de crecimiento sin crecimiento; al respecto plantea que, no hay nada peor que una sociedad basada en el empleo con millones de desempleados, lo cual, es absolutamente traumático. Al respecto asegura, que hay gente que no tiene recursos y el Estado tampoco. Los presupuestos públicos ya no bastan para financiar el funcionamiento de las universidades y los hospitales. ¿Qué les queda a los pobres? Nada más les queda reventar y morir. Ya no hay manera de sostener la vida civil. Lo que condena a la barbarie. Una sociedad de crecimiento sin crecimiento no puede ser más que una sociedad bárbara (Latouche, 2007; Latouche, 2011a; Latouche, 2011b).

Y Amparo Martínez en su artículo: Un nuevo orden mundial, una ética universal, una nueva educación dice que cada vez más personas, pueblos y culturas van a parar a la periferia, al mundo de “los excluidos”. Asegura esta autora que: el llamado tercer mundo ya no está en las tradicionales zonas pobres de la tierra, sino que se concentra en amplias zonas de población dentro de los países ricos altamente industrializados, de modo que se puede decir que el “Tercer Mundo” se concentra en “los bajos fondos” del oligárquico orden mundial (Martínez Sánchez, 2005).

Pero hay opiniones favorables sobre la globalización, a continuación algunas de ellas. El debate sobre los efectos distributivos de la globalización suele enfocarse desde dos puntos de vista opuestos. Por un lado, los que creen que la globalización genera un aumento creciente de la marea del ingreso que impulsa al alza a todos los sectores, de forma que hasta los grupos de bajo ingreso se benefician de la globalización en términos absolutos. Esta visión optimista tiene

paralelismos con la hipótesis de Kuznets (citado por FMI, 2007) sobre el desarrollo, según la cual aunque la desigualdad podría aumentar en las fases iniciales del desarrollo industrial, se iría reduciendo a medida que el país concluyera la transición hacia la industrialización. Por otro lado, algunos creen que si bien la globalización puede mejorar los ingresos globales, los beneficios no son compartidos de forma equitativa por todos los ciudadanos del país, y hay perdedores claros en términos relativos y posiblemente incluso en términos absolutos.

Samuelson (2012) es abanderado de la posición de que la globalización mejora los ingresos de todos los sectores, por ello no duda en recomendar a los países emergentes que se globalicen más y más. Samuelson sostiene que, una vez que una sociedad pobre empieza a desarrollarse, se beneficia enormemente de la presencia a su alrededor de regiones de productividad más elevada. No sólo puede aspirar a importar parte de su tecnología avanzada, sino que también las leyes de la ventaja comparativa aplicadas al comercio internacional dictan que la contratación externa del mundo avanzado estimulará un crecimiento impulsado por las exportaciones y tenderá a proporcionar una tendencia ascendente de salarios reales equilibrados en la sociedad incipiente.

Pero a pesar de lo anterior que formula Samuelson, el balance después de varias décadas de la globalización neoliberal es el que se indicó: grandes niveles de pobreza, gran desigualdad entre bloques y países, un incremento de la brecha norte-sur, al interior de la mayoría de los países ha crecido la desigualdad, el desempleo y la pobreza.

El FMI (2007) al examinar la relación entre el ritmo acelerado de la globalización comercial y financiera y la creciente desigualdad del ingreso observada en la mayoría de los países en los últimos 20 años, llega a la conclusión de que el progreso tecnológico ha tenido un impacto mayor que la globalización en la desigualdad dentro de los países. El impacto de aumento de la desigualdad de la apertura comercial, sobre todo a través de la inversión extranjera directa y el progreso tecnológico parecen operar a través de canales similares al acrecentar la prima por nivel de calificación de la mano de obra más que limitar las oportunidades de desarrollo económico. Por lo tanto, la ampliación del acceso a la educación está vinculada con una distribución más equitativa del ingreso en promedio.

No obstante lo que dice el FMI, el panorama está muy lejos del anhelado desarrollo para todos y la injusticia se ha hecho más visible. La situación económica mundial es de pronósticos reservados y en muchos casos de necesidad de cuidados intensivos. Tanto en países del sur como del norte. Una explicación y comprensión de lo anterior se puede encontrar en los planteamientos de Klein (2007), quien afirma que: el capitalismo en su fase actual, nutrido por el neoliberalismo, que defiende la reducción del papel del estado en la economía y una mayor privatización (a favor de una pequeña porción del bloque dominante), movidos por la voracidad despiadada de los nuevos dueños del mundo, el conglomerado industrial, comercial y gubernamental para quien los desastres, las guerras y la inseguridad del ciudadano son el siniestro combustible de la economía del shock, la aplicación de esta política en el caso de los países del capitalismo periférico, generalmente provocó que el desempleo se disparó, los ingresos públicos se redujeron y las empresas locales se arruinaron al no ser competitivas.

Las voces alertando de las partes nefastas del capitalismo no son nuevas Veblen en el siglo XIX, según José Luis Ramos Gorostiza, lanzaba un ataque furibundo precisamente contra los grandes empresarios, financieros y capitanes de industria. Veblen (citado por Ramos Gorostiza, 2013) mantenía la tesis de que éstos no cumplían función productiva alguna, sino que parasitaban la actividad de otros, saboteando de alguna manera la eficiencia del proceso productivo para obtener sus beneficios (ya fuera obstruyendo, retardando o distorsionando el funcionamiento del sistema). Es decir, el beneficio empresarial implicaba una pérdida neta para la sociedad en su conjunto. Y es que Veblen –de modo un tanto impreciso– hacía una distinción tajante entre lo físico y lo pecuniario, entre fabricar bienes y ganar dinero, o entre producción (ligada a lo técnico y lo ingenieril) y especulación (asociada a lo comercial y lo financiero). La cuestión era que en los tiempos modernos lo pecuniario primaba sobre lo físico y el absoluto protagonista de la producción había llegado a ser el hombre de negocios "parásito", cuyas ganancias estaban relacionadas no con el bienestar de la comunidad, sino con el aprovechamiento de las frecuentes perturbaciones que se producían en el sistema (pues los ciclos eran endógenos al capitalismo) o que él mismo contribuía a generar con sus estratagemas interesadas (alimentando la inestabilidad y la incertidumbre).

Es interesante contrastar las dos opiniones anteriores, con una que se puede ubicar como intermedia entre estas; la del Banco Mundial, que sostiene que la globalización, conlleva a la liberación comercial, y se espera que esta funcione promoviendo un desplazamiento de la mano de obra y del capital desde los sectores que compiten con las importaciones a sectores exportadores en expansión y de reciente competitividad. El desempleo originado por la apertura comercial es, en la mayoría de los casos, temporal, ya que es compensado por la creación de empleos en otros sectores de la economía. La pérdida de producción debido a este desempleo transitorio (llamado costo de adaptación social de la apertura comercial) también suele ser pequeña en relación con las ganancias a largo plazo en los ingresos nacionales debido a la apertura. O bien, visto de otro modo, se espera que estos costos de adaptación sean pequeños en comparación con los costos del estancamiento económico continuo y de la aislación relacionados con el mantenerse cerrados al mundo (BM, 2012a).

Pero la fórmula neoliberal originaria (postura de Samuelson y lo insertado hasta ahora de lo planteado por el Banco Mundial) no alcanzó los resultados esperados en términos de superación de la pobreza y las desventajas sociales, ni se comportó con el dinamismo deseado, ello forzó a los organismos internacionales a modificar, dentro de ciertos límites que no alteraron las esencias de sus postulados iniciales de concepción de la pobreza casi exclusivamente en términos de gastos e ingresos y cuya solución permanece atada al incremento sostenido del PIB, hacia una postura que reconoce la insuficiencia del crecimiento económico para garantizar la reducción de la pobreza y la necesidad de introducir mecanismos que aseguren ciertos grados de equidad distributiva y que opera, sobre todo, a través de la intervención pública reguladora en el mercado laboral y de instrumentos y mecanismos preventivos orientados a manejar el impacto de eventualidades riesgosas en grupos vulnerables (Valdéz y Espina, 2011). Al respecto de este planteamiento se continúa revisando planteamientos adicionales del Banco Mundial.

Lo planteado hasta ahora por el Banco Mundial está en armonía con la declaración de Samuelson, pero el Banco Mundial dice algo con relación a las economías emergentes que no lo dice Samuelson. Según el Banco Mundial, aunque los costos de adaptación suelen ser pequeños en términos relativos, podrían convertirse en un problema grave para muchos países debido a que generalmente se concentran en un área geográfica o en unos pocos sectores y también suelen

sentirse compelidos a responder de forma inmediata a los trastornos causados en los sectores deprimidos, mientras que los beneficios si es que se presentan será repartidos en el futuro (BM, 2012 a).

Ante lo anterior se debe reflexionar sobre la frase ‘podría convertirse en un problema grave’, y esa es una gran realidad, muy presente en muchas de las economías emergentes. Esto provocó lo indicado por Valdéz y Espina (2011); que los organismos internacionales tuviesen que enmendar su receta para el manejo del shock modernizador a lo neoliberal.

Lo anterior se agrava por la alta corrupción política, muy extendida en el manejo de la cosa pública en los países subdesarrollados (pero este es un tema que aunque relevante, no se aborda en la tesis de forma detallada).

La globalización neoliberal en muchos países crea problemas a tal punto que, hay que recurrir a hacer lo que recomienda el Banco Mundial, dado los graves problemas inmediatos que crea navegar en los mares de la globalización, los gobiernos deben crear redes de protección social bien diseñadas y programas educacionales o de capacitación que ayuden a los grupos afectados más vulnerables. Y añade el Banco Mundial, que en muchos casos, estas acciones son un complemento importante de las reformas comerciales (BM, 2012a).

A pesar de lo anterior, para el Banco Mundial, la solución no está clara, pero tienen muy claro que dicha solución hay que buscarla sin negar el capitalismo, ni mermar el comercio exterior y la inversión, porque de hacer esto consideran que sería una manera muy costosa de prestar asistencia a los trabajadores afectados. En este sentido, sostienen que es preferible recurrir a formas más directas de asistencia que ayuden a los afectados a adaptarse a los cambios en las condiciones de trabajo y con ello a adquirir habilidades nuevas, lo que implica facilitar esta transición a través de un acceso permanente a la educación, capacitación y perfeccionamiento de todos los trabajadores. Afirman que es necesario empoderar a los trabajadores para que se adapten al constante cambio en las condiciones económicas, a tener éxito en múltiples instancias profesionales y a escoger períodos de empleo independiente. Las autoridades deben propiciar el crecimiento de la productividad como el motor principal del

aumento de los salarios y entre las políticas adecuadas que pueden aplicar están la inversión en investigación y desarrollo, y mayores niveles de educación y capacitación (BM, 2012b).

Véase la insistencia en recurrir a la educación, a la capacitación para que ayuden a los grupos afectados más vulnerables, dado que estas acciones son un complemento importante de las reformas comerciales. Con estas acciones educativas se prepara a las personas para el empleo, el multiempleo, para el autoempleo, y así ser menos vulnerables a los efectos negativos de la globalización. Pero porque sea una recomendación del BM, no necesariamente, será fácil implementarla, se necesitará un Estado fuerte, con vocación a impulsar el desarrollo humano; y que esté compelido, presionado y casi obligado por una ciudadanía local y global, bien organizada y empoderada. Se afirma lo anterior debido a lo que es el neoliberalismo. Y lo reitera Klein (2007), quien afirma que la mejor manera de entender el movimiento que engendró Milton Friedman, es concibiéndolo como una ofensiva del capital multinacional destinada a reconquistar la "frontera" colonial, aunque imprimiéndole un nuevo giro. El nuevo movimiento se fijó como propósito el desmantelamiento sistemático de las leyes y las regulaciones existentes, para implantar así una economía de mercado sin restricciones. Por ello las multinacionales actuales consideran territorio a conquistar (a apropiárselo) toda una serie de programas estatales, activos públicos y bienes y servicios que no estén todavía en venta, tales como los servicios postales, los parques nacionales, las escuelas, la seguridad social, la ayuda para los damnificados en los desastres y cualquier otro ámbito que pueda estar administrado públicamente.

Es oportuno resaltar que no se ha tenido que recurrir a autores oriundos de los países socialistas-comunistas para retratar el lado perverso de capitalismo. Recuérdese lo que advertía Veblen en el siglo XIX sobre el capitalismo, este autor (citado por Ramos Gorostiza, 2013) sostenía que, los hombres de negocios, a través de manipulaciones e interferencias, tendían por ejemplo a obstaculizar el progreso técnico o a entorpecer la introducción de innovaciones, y a veces incluso impedían o promovían por pura conveniencia personal la formación de concentraciones industriales, aunque éstas vinieran aconsejadas o desaconsejadas por la propia dinámica del desarrollo técnico y científico, además, la mayoría de esos hombres de negocios tenía cierto poder de fijación de precios y hacían uso de la publicidad para reforzar sus posiciones de mercado y mejorar así sus ganancias; es decir, los capitanes de la industria

restringían la producción a través de su poder monopolístico para aumentar sus propios rendimientos pecuniarios e incluso la regulación pública a menudo iba dirigida simplemente a proteger intereses creados a costa del interés público.

Se hace evidente que lo que hoy está en superlativo en el neoliberalismo, es parte del capitalismo y viene de antaño. Es algo que se fue haciendo más y más evidente con los procesos de concentración y centralización, lo que los marxistas llaman la fase imperialista del capitalismo.

Volviendo a la actualidad, se puede considerar que esa ofensiva neoliberal, pudiese adueñarse de los centros docentes que deberían diseñar e implementar, esos programas educativos que propugna el Banco Mundial, lo cual hace suponer que sería contraproducente para el logro de lo que propugna el Banco Mundial.

Para los que nacieron y se criaron en el tercer mundo, pueden decir por experiencia, que las élites del capitalismo mundial, nunca fueron buenos vecinos de los países del sur, todo lo contrario, cuando ya el norte había salido de la barbarie, de la esclavitud, de la servidumbre, el norte impuso eso en muchos de los territorios del sur. El norte durante la época de la conquista y de la colonización muestra toda una despiadada vocación de enriquecerse a costa de lo que sea, ya sea quitarles la libertad, el fruto del trabajo, el pan, el sosiego, el empleo, la esperanza, la vida. En la época republicana de los países del sur tampoco esas élites han sido buenos vecinos, el robo, el pillaje se transforma en intercambio desigual, que sigue siendo pillaje. También imponiendo regímenes gobernantes complacientes a los intereses del capital transnacional, y cuando esto no era posible por la vía "pacífica", recurriendo a los asesinatos, la represión, la bestialidad militar, irrespetando la soberanía de los pueblos. Claro, esto lo pudieron hacer por contar con sectores de poder criollos que se beneficiaban de tal trato.

Pero volviendo a esas élites globales, cuando se creía que ya se había visto todo lo que el afán desmedido por ganancia podía exhibir, se ve ahora cómo, esas mismas fuerzas, no se han saciado con la sempiterna opresión de los países del sur, ahora se ensañan contra la gente de su casa: los norteños aniquilan norteños. Y no fue que en alguna época fueran buenos con alguien,

ni vecinos, ni familiares, pero por lo menos no llegaban con los suyos a donde llegan ahora. La descripción de esto último está bien reseñado en el texto de Naomi Klein: La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre. Klein (2007) afirma que: el legado neoliberal es la desigualdad masiva y la aniquilación de la clase media, por eso, la reconstrucción pasa por abordar la desigualdad.

Esa desigualdad creciente, expresión de la voracidad de las élites neoliberales, está provocando un gran despertar global y la búsqueda de formas de una lucha global contra el neoliberalismo, la cual se convierte en una lucha por la vida, por la preservación del planeta y por la reconquista en unos casos de derechos conculcados, en otros, la conquista del derecho a sobrevivir con cierta dignidad. Las distancias entre el Norte y el Sur, desde el siglo XVIII, han crecido enormemente. Había desfases que eran de 1 a 2 o 1 a 3, luego pasó de 1 a 30, ahora está entre 1 y 100 (Latouche, 2007; Latouche, 2011a; Latouche, 2011b).

La situación a la que el neoliberalismo está llevando al mundo es de tal crisis, que ya tiene que admitirlo el Fondo Monetario Internacional (FMI).

Según el FMI (2011) en su informe sobre las perspectivas de la economía mundial, dice que ésta se encuentra en una nueva fase peligrosa. La actividad mundial es ahora más débil y desigual; y que la confianza se ha deteriorado de manera drástica y los riesgos a la baja se están agudizando. Y detalla al respecto lo siguiente. Los problemas estructurales que afrontan las economías avanzadas golpeadas por la crisis han resultado ser inesperadamente difíciles de corregir, y el proceso de elaborar y ejecutar reformas, aún más complicado. Por ende, las perspectivas para estas economías apuntan a una expansión ininterrumpida, pero débil y con sobresaltos. Con relación a las economías emergentes, la incertidumbre en torno a las perspectivas de la economía se ha agudizado nuevamente, aunque se prevé que el crecimiento siga siendo más bien vigoroso. Pero los indicios de sobrecalentamiento aún merecen cuidadosa atención, así como, los riesgos vinculados a los precios de las materias primas y los disturbios sociopolíticos que en algunas partes del mundo continúan preponderando. Ocampo (2002), afirma que los rezagos sociales que persisten en la región se han hecho más evidentes en esta nueva fase, dado que merman las opciones de desarrollo y exacerbaban la vulnerabilidad.

Y sabiendo la línea ideológica del FMI, de defensa irrestricta al capitalismo y a la globalización, es evidencia muy preocupante que salgan de este organismo juicios como los anteriores y el siguiente. Indica el FMI (2011) que la situación de la economía mundial es delicada, pues el carácter desigual de la expansión y los numerosos riesgos que rodean a la actividad son sintomáticos de una economía mundial que continúa luchando por lograr reequilibrarse.

Lo anterior, es para convencer a cualquiera de la grave crisis que afecta al mundo. No obstante, amplios sectores de poder, siguen "sordos y ciegos", alentando un estilo de vida que la realidad actual reclama se revise y modifique. Una gran evidencia de ello es el consumismo, fuente de riqueza y poder para una minoría que genera hábitos esclavizantes en grandes mayorías y va matando la naturaleza.

1.2. La sociedad de consumo.

Se está viviendo en la sociedad de consumo, el que tiene dinero, todo lo que desea el mercado se lo provee. Pero el segmento de la población que lo que posee es su fuerza física y mental (muchos solo fuerza física disminuida por el hambre), para sobrevivir, para tener capacidad de compra, necesitan un empleo, sin empleo no tienen acceso al consumo, y muchas veces, a los desempleados les explica que por falta de consumo no hay más ofertas de empleo. Y muchos de los obreros lo que les pagan no alcanza para adquirir los bienes y servicios fundamentales para vivir.

Dice Funes (1977) refiriéndose a lo dislocado del modelo económico actual, que si se quisiera dar a cada individuo (algo vital): un puesto de trabajo, habría que montar la sociedad sobre el consumo de masa de lo superfluo. Si hay paro, es porque aún no se ha logrado la gran sociedad de consumo, hace falta que esa sociedad ofrezca más alienación, más publicidad, más superficialidad. Se ofrecen cosas cada vez más perfectas, aunque cada vez menos útiles. Pero la necesidad de fabricación de eso cada vez menos útil es y será cada vez más necesario.

Dado que tantos desean lograr posicionarse en niveles altos de consumo, y los que están desean más y más, eso adentra a las personas en una dinámica competitiva voraz, donde impera la ley de la selva. La meta es crecer, producir más y más, convencer a las personas de tirar lo usado y adquirir lo acabado de salir, aunque lo usado sigue siendo más que funcional. Las personas actúan como borregos, son marionetas. Y ese desperdicio, ese despilfarro, supone una explotación excesiva del planeta y del ser humano que vive de trabajar. El consumismo corroe lo más sano de los seres humanos y socava el planeta.

Serge Latouche dice que la economía del crecimiento se basa en el consumismo, no en satisfacer las necesidades reales de la población. Hay que producir sin parar y generar necesidades nuevas. Lo anterior representa una excesiva y despilfarradora manera de explotar los recursos del planeta, lo que pone en serio peligro la continuidad futura de las condiciones de vida en el planeta. Plantea que ese irracional sistema se mantiene a través de las siguientes herramientas. La publicidad, que hace desear lo que no se tiene, lo cual deja a las personas siempre insatisfechas, siempre queriendo más, ese es un elemento fundamental del sistema. Otro elemento es el crédito que permite seguir consumiendo cuando ya no se tienen medios. Mientras la publicidad incita a consumir, el crédito permite, incluso estando desempleado, seguir consumiendo y endeudándose hasta que los préstamos se desmoronen. En consecuencia, no se puede decir que la sociedad de consumo sea una sociedad feliz, es una sociedad de frustración. Se requiere que siempre estén frustrados para desear siempre más. Aunque se acabe de comprar algo con muchos ahorros y esfuerzo, no basta, hay que consumir más, consumir el nuevo producto, y se va a querer otra cosa. La tercera estrategia de este sistema consumista es la obsolescencia programada (Latouche, 2007; Latouche, 2011a; Latouche, 2011b).

Mucho antes que Serge Latouche, Galbraith, citado por Funes (1977), sienta la gran tesis de que la soberanía del consumidor es un mito, que la verdad es que las necesidades son creadas por el aparato encargado de satisfacerlas, a través de gigantescas campañas publicitarias que, con los nuevos medios de difusión, tienen un efecto incalculable e imprevisto. La sociedad de consumo es lo contrario de la sociedad dirigida por el consumidor: es la sociedad que consume lo que quiere el productor. Esa abundante oferta, lo cual implica una explotación excesiva de los recursos del planeta, y que el ser humano en vez de estar disfrutando la vida debe estar

trabajando, ya sea para producir cantidad de cosas innecesarias, o para producir dinero para comprar cantidad de cosas que realmente no necesita.

Cuanto más se aleja el ser humano de tener una clara conciencia de sus reales necesidades más marioneta es del capitalismo neoliberal. Al respecto dice Funes (1977), que son las grandes empresas las que toman la decisión de lo que la sociedad debe producir y debe consumir; y que debido a eso, aumenta el consumo privado de cosas poco útiles.

Los capitalistas con el marketing, la publicidad, han tenido un éxito extraordinario posicionando en la mente de las personas (los consumidores) el amor, el anhelo por el consumismo como medio (creen los consumidores) para ser felices, para vivir bien. Esta realidad ha provocado que mentes preocupadas por el destino del mundo y de la humanidad levanten sus voces. El mayor ataque, al estado actual de las cosas, dice Funes (1977; pp.59 y 60), viene de los filósofos:

“Las grandes empresas controlan la economía y el gobierno las apoya (...) Aparece entonces el despilfarro organizado apoyado en la publicidad, nacen productos socialmente inútiles, pero el confort y la buena vida bloquean toda tentación de reaccionar contra la dominación. Los valores culturales son también dominados por la técnica. Todo ello engendra un nuevo conformismo: el comportamiento social influenciado por la racionalidad tecnológica. La manipulación sistemática del público (informativa, publicitaria, económica y política) refuerza al sistema en su base (...) el consumo se ha convertido en el único criterio de la felicidad. Y esto es el gran logro de los capitalistas, pues el consumo es el fundamento del beneficio y por tanto de la riqueza y del poder”.

Gran parte de la solución del problema a nivel macro está en un cambio micro, al interior de cada sujeto.

Hay que revisar la visión que se tiene de las necesidades. Se admite que hay que buscar el medio de que el individuo la satisfaga sus necesidades sin perjudicar a otros, a lo que Marcuse añade: hay que buscar el camino de que la satisfaga sin perjudicarse así mismo, sin reproducir a través de sus aspiraciones y satisfacciones, su dependencia de un aparato explotador que al satisfacer sus necesidades, perpetúa su servidumbre. Un cambio cualitativo solo puede hacerse en nuestra sociedad transformando esas necesidades (Funes, 1977).

Al respecto Carlos Martínez dice que ya nadie serio cree en el crecimiento continuo e ilimitado. Las energías fósiles son finitas, el agua es un bien escaso y el cambio climático una amenaza tan real como tangible. El desarrollo sin límite y el crecimiento son un mito. A la gente se le está engañando. Y sostiene que hay soluciones humanas y humanistas; al respecto sostiene que se precisa la búsqueda de una amplia alianza ciudadana, la cual no solo es necesaria, es obligatoria, a escala global, pero también en Europa (Martínez, 2010).

Cuando las situaciones llegan al grado de la crisis actual, la parte de la humanidad que ama y defiende lo humano levanta su voz, asume el mandato de ser sal y luz. Y ello está produciendo planteamientos desafiantes en pro de recuperar el sentido de lo humano, de lo justo.

Amparo Martínez Sánchez dice que cabe preguntar qué se puede hacer ante un problema tan difícil y complejo, y al respecto sugiere, que hay que reflexionar sobre la responsabilidad de todos en estos temas, y recuperar el sentido de lo humano, recuperar los valores de la solidaridad humana, la necesidad de nuevas formas de convivencia y de relación entre las personas y los pueblos y de redistribución de los recursos, bienes y servicios; y a partir de ahí plantear respuestas que conduzcan a una nueva forma de globalización, en lo económico, político, ecológico y cultural. Recordando el concepto de formación social, se puede decir al respecto de la recomendación de Martínez Sánchez (2005), que hay dos grandes opciones, o cambiar el modo de producción dominante de la formación social, escogiendo uno que responda a sus recomendaciones, o cambiando la ideología de la formación actual, por una que esté acorde a esa nueva forma de globalización, y desde esa ideología, y apegado a ella, diseñar las políticas económicas pertinentes y un ejercicio del poder a favor y sustentado en valores de solidaridad humana, de justicia y respeto a la dignidad humana.

Pero, también se debe decir, que existen propuestas y acciones en marcha coincidentes con lo planteado por la autora. Tales como la propuesta del decrecimiento, la de la economía del bien común.

Latoche dirá que afortunadamente existe la alternativa del proyecto del decrecimiento, el de la sobriedad elegida. Afirma el autor que hay que decidir consumir menos, que es posible

vivir mucho mejor con mucho menos. Y sostiene que uno de los principales problemas del modelo económico son los desperdicios, cosas que no se necesitan. Recomienda cambiar hábitos para acabar con un sistema absurdo e injusto, en el que se tira a la basura el 40 por ciento de lo que se ofrece en un supermercado. El propio supermercado tira el 20 por ciento de la comida, y el otro 20 por ciento lo hace la gente en su casa. La lógica indica entonces que se precisa un modelo económico de decrecimiento (Latouche, 2007; Latouche, 2011a; Latouche, 2011b).

Según Latouche, el decrecimiento, es un proyecto de prosperidad sin crecimiento, o bien de abundancia frugal. Hay que auto limitar el consumo y la explotación medioambiental; para equilibrar el consumo de los recursos a su regeneración. Además hay que reducir los horarios laborales, compartir el trabajo, crear muchos puestos de trabajo y comer mucho mejor, y más sano, cultivando productos locales, transformando la agroindustria, relocalizando la producción. Adaptando el proceso a las singularidades de cada país. Y consonante a su propuesta, este autor sugiere una revolución cultural, que debe iniciar por cambiar el propio paradigma. Sostiene que las personas deben cambiar sus conceptos tanto en lo relativo al consumo como a la producción de lo que necesitan para vivir. Es importante aclarar, enfatiza Latouche, que no se trata de volver al pasado, sino de retomar del pasado la idea de una sociedad sobria, más humana, en armonía con la naturaleza (Latouche, 2007; Latouche, 2011a; Latouche, 2011b).

También está entre otras más, la propuesta de la economía del bien común. Lo que aquí se inserta sigue fundamentalmente las ideas de Francisco Álvarez. Esta propuesta apela a que la economía instrumentalice lo que se formula como aspiración en las constituciones, respecto a que las instituciones públicas y privadas, operen comprometidas con la búsqueda del bien común. La economía del bien común es una especie de traer la economía a la ética de la virtud, del cuidado, la solidaridad, las buenas relaciones humanas y la responsabilidad, o viceversa; para que de forma sinérgica; los seres humanos empapados de esa ideología desarrollen la vida de los negocios y el desempeño del sector público.

La economía del bien común lo que hace es acoger una declaración presente en la mayoría de las constituciones, en las cuales se manifiesta como uno de los objetivos básicos la búsqueda

del bien común. Lo nuevo aquí es adaptar la economía real a las metas del bien común presente en las constituciones. Lo cual supone cambiar las dos reglas básicas del capitalismo actual: afán de lucro y la competencia, porque estas impulsan “valores”, actitudes, comportamientos que dañan las relaciones humanas. Lo que hace florecer buenas relaciones humanas son valores como la confianza, la honestidad, responsabilidad, cooperación, solidaridad, generosidad, compasión. Hay que encontrar la forma de llevar estos valores a la economía, a los negocios, y diseñar una política económica que los promueva. Hoy el éxito de las economías y de las empresas, se mide en base a dinero. Ya sea crecimiento económico, ya sea utilidades; y lo que es un grave error, pues se confunde el bienestar con estos indicadores, los cuales no informan el grado de justicia, de cuidado por ejemplo a los ecosistemas, a la cultura, a la dignidad de los seres humanos, etc. La aspiración de estos pensadores es que se logre que las empresas se guíen por la búsqueda del bien común (Álvarez, 2012, Debeljuh, 2009).

Esas ideas de esos autores al parecer no están dirigidas a la eliminación del capitalismo, sino a su humanización, aspiración que no se ve muy claro como se podrá lograr. En fin, como alternativa al capitalismo neoliberal se propone la economía del bien común, la humanización del capitalismo, una especie de irrupción de la ética de la virtud en la mente de los que detentan el poder, la economía basada en la frugalidad y el no despilfarro; el decrecimiento, la solución verde y sostenible, la soberanía alimentaria. Y que hay que luchar frente a la alienación cultural de considerar bueno el despilfarro de muchas y muchos pudientes, así como justificar su insolidaridad y su rapiña (Álvarez, 2012, Martínez Sánchez, 2005).

Se podría pensar que los anteriores planteamientos deben tratar de implementarlos a través de políticas, de intervenciones sociales dirigidas por el Estado (es uno de los sustentadores del status quo), ya sea por motus propio o compelido por una población organizada y empoderada. Lo cierto es que el proceso es complejo, pero es posible que la política social del Estado pueda emprender una o más de las propuestas que se acaban de comentar, ya sea a través de acciones compensatorias o preventivas, o de ambos tipos, encaminadas a mejorar la calidad de vida, encaminadas a mejorar el funcionamiento de las instituciones y a impregnarlas de objetivos patrióticos y humanistas. ¿Esto es posible en el capitalismo desde un Estado capitalista?

Berenice P. Ramírez López, en Valdéz y Espina (Eds.), 2011, parte de considerar entre los aspectos fundamentales que definen la política social los nexos que se establecen entre esta, las directrices de la política económica y el patrón de acumulación y reproducción social vigente. Pero a la vez asume que la política social desborda dichos nexos de subordinación y supone ella misma una intervención sobre la desigualdad, con capacidad para neutralizar o legitimar, por medio de la institucionalización, desigualdades de diversa índole (Ramírez López, 2011).

Aunque esta investigación no ha logrado, ni tampoco se lo planteó, decir cómo resolver el problema de la pobreza y el desempleo en general, y se asume en esta tesis la teoría del consenso (se explica más adelante), la cual al parecer da cierta maniobrabilidad para lograr avances significativos hacia la disminución de la pobreza y la desigualdad, dentro de la actual formación social. Porque la relación entre lo económico, lo ideológico y lo político, no es mecánica, y una instancia sin necesariamente negar a otra puede empujar acciones que corrijan ciertos grados de males sociales producidos por la formación como un todo. Una mano puede intentar lavar a la otra mano, sin eliminar la mano que está sucia, que produce suciesa, y lograr ese cometido aunque sea en parte.

Y además, desde una perspectiva histórica, todas las políticas sociales han tenido como principal objetivo paliar, revertir o prevenir la pobreza absoluta o relativa de la población aunque la superación de las condiciones y situaciones de pobreza exijan, además de las políticas sociales, cambios estructurales y un cierto grado de desarrollo socioeconómico. La lucha contra la pobreza es una prioridad de la política social, así como su superación es la prueba límite de su eficacia. Aunque ello no obvia el que toda definición de la política social deviene, se ajusta a una ideología, a una filosofía política, que limitada y potenciada por ello, propone la formación de una sociedad mejor y pretende guiar a cómo conseguirla. Ello se refiere a mejores condiciones de vida, materiales y espirituales, de todos los miembros de dicha sociedad y, particularmente, de aquellos menos beneficiados o vulnerables (Valdéz y Espina, 2011).

Se puede esperar que en la creación de ese mundo más humano, los docentes, tengan un papel decisivo. Por eso, dichos docentes y la población en general necesitan conocer con más precisión lo que es la desigualdad, la pobreza, sus consecuencias; y cómo combatirlas.

1.3. Pobreza y desigualdad; el caso de los jóvenes.

1.3.1 Pobreza en el contexto global y regional.

El concepto de pobreza se trata y se ha tratado mayormente desde una perspectiva de recursos disponibles, así que pobres son los que no disponen de ingresos suficientes para cubrir el costo de la canasta familiar, son los que no logran adquirir todos los bienes y servicios que satisfarían sus necesidades básicas.

La pobreza impide la satisfacción de necesidades físicas y la conquista de la autonomía. La pobreza material, empobrece social y psicológicamente. En esta sección, se presentan estadísticas que muestran lo extendido de la pobreza, lo grave de la situación de millones de jóvenes. La precaria situación de los jóvenes es mundial, y son ellos, la parte más grande de la población de los países de América Latina y el Caribe (ALC).

Solano (2007), dice que la pobreza es el resultado de la privación involuntaria de todos aquellos recursos; cuya privación, impiden satisfacer, al menos, un mínimo de servicios de salud, nutrición y educación. Al respecto López (2012), plantea que cuando se habla de pobreza, se está haciendo referencia a la carencia de satisfactores esenciales para la solución de necesidades humanas. Y Escámez, García y Pérez (2003), plantean que los pobres son los excluidos del intercambio, no tienen un lugar en las sociedades desarrolladas. Y agregan estos autores que pobreza es un hecho social que afecta a las personas, unas veces privándolas del derecho a la vida, otras veces produciendo enfermedades evitables, pero siempre obstaculizando el desarrollo de las capacidades humanas; por lo que la situación de pobreza y más si es pobreza extrema vulnera la dignidad de las personas.

Max-Neef (1998), sugiere no hablar de pobreza, sino de carencias, en tal sentido afirma que cualquier necesidad humana fundamental que no es adecuadamente satisfecha revela una carencia humana. Entre otras carencias están la de:

- Subsistencia, causada por alimentación y abrigo insuficientes;
- De protección, debido a sistemas de salud ineficientes, a la violencia, la carrera armamentista, etc.;

- De afecto, que surge del autoritarismo, de la opresión, de relaciones de explotación, etc.;
- De entendimiento, se explica debido a la deficiente calidad de la educación;
- De participación, causada por la marginación y discriminación de minorías;
- De identidad, debido a la imposición de valores extraños a culturas locales y regionales, emigración forzada, exilio político, etc.

Pero las pobreza no son sólo pobreza, agrega Max-Neef, son mucho más que eso. Cada pobreza genera patologías, toda vez que rebasa límites críticos de intensidad y duración. Con este tipo de enfoque, o el de pobreza multifuncional se subsana la limitación del enfoque de pobreza solo en base a nivel de ingreso. Por ejemplo una persona por nivel de ingreso puede quedar fuera del conteo de pobres, pero si vive en una vivienda no adecuada, o sufre de una enfermedad que sus gastos médicos son altos, etc., entonces el sujeto conforme al concepto pobreza funcional puede ser etiquetado como pobre.

En esta investigación mayormente se trabaja con datos de la pobreza en base a ingreso, pues se ha considerado suficiente para esta investigación, porque usar la propuesta de Max-Neef, o el concepto de pobreza multifuncional aumentaría las cifras de pobres, así que las cifras aquí dadas con relación a nivel de pobreza, no están sobrevaluadas, quizás al contrario. La pobreza y lo que ella provoca son un huésped antiquísimo. Se citan a continuación algunas cifras desde unos diez años atrás hasta el momento actual.

En los países en desarrollo, 799 millones de personas pasan hambre (aproximadamente el 18% de la población mundial). Esos altos niveles de pobreza al avanzar los años del siglo XXI no han cedido significativamente, y en la mayoría de los casos se han mantenido altos o aumentado, en el informe de pobreza del Banco Mundial (BM-BID, 2006), se plantea que alrededor del 25% de los habitantes de América Latina vive con menos de US\$2 al día.

La pobreza en general y particularmente la latinoamericana es un fenómeno esencialmente urbano. El 63% de los pobres se concentran en la zona urbana y el 37% en las zonas rurales (García Romero, julio-2005). Las personas que apenas pueden sobrevivir con sus exiguos

ingresos, estudiar, convertirse en mano de obra calificada, semicalificada; las probabilidades de conseguir trabajo son remotas. Las estructuras y funcionamiento de la sociedad determinan la existencia de grandes masas de pobres, sufriendo la violencia de la pobreza, al vivir en condiciones que bloquea el desarrollo humano. En cuanto a la población pobre de América Latina, dice García Romero (2005), que cabe destacar que, aproximadamente un tercio de esta población habita en viviendas hacinadas. La falta de agua potable afecta a más de 6 de cada diez personas. Un tercio de los pobres viven en hogares con una baja densidad ocupacional; es decir, la proporción de personas ocupadas por cada cuatro o más miembros del hogar es muy baja.

La sociedad actual, debería tender la mano amiga a los pobres. Millones de niños, de jóvenes así lo piden, así lo necesitan. El rostro, el lenguaje, el drama de la pobreza es el mismo de un rincón a otro del planeta.

El color, los sonidos, los dolores de la pobreza, son similares, ya sea en África, en América Latina o en las Islas del Caribe; desde siempre esa condición está estandarizada. El drama del pobre tiene un lenguaje universal, único. La pobreza bloquea la satisfacción de las necesidades existenciales, afecta seriamente las posibilidades de satisfacer las necesidades de relación y de crecimiento. Porque lo característico en la pobreza es el hambre, la falta de alimentos, la impotencia, la falta de voz, la debilidad, la dependencia, la vergüenza, la humillación (Narayan, 2000).

Los lugares donde viven los pobres se caracterizan por la falta de infraestructura o su disponibilidad es muy deficiente, tales como medios de comunicación, servicios de agua, salud, educación, lo cual limita seriamente las posibilidades de desarrollo humano. En los pobres el miedo a la enfermedad es de tal magnitud que enferma.

Narayan (2000), sostiene que el pobre no dispone de recursos para enfrentar las enfermedades y estas impiden trabajar para producir los recursos necesarios para sobrevivir y costear medicamentos, y agrega que:

A medida que entramos en el análisis de las experiencias de las personas pobres en materia de pobreza nos sorprendió reiteradamente la paradoja de la ubicación y especificidad del grupo social de la pobreza, y a la vez el carácter común de la experiencia humana con la pobreza en todos los países. Desde Georgia a Brasil y de Nigeria a Filipinas, surgieron temas básicos similares: hambre, privaciones, impotencia, atropello de la dignidad, aislamiento social, resistencia, inventiva, solidaridad, corrupción estatal, rudeza de los funcionarios locales y desigualdad por razones de sexo. Estos problemas se manifiestan de maneras considerablemente diversas, pero con frecuencia nos encontrábamos diciéndonos: esto lo vimos, lo oímos (pp.3 y 4).

La realidad anterior y el mantenimiento de la pobreza indican la ineficiencia del Estado, lo cual ha dejado a los pobres a merced de ellos mismos, por lo cual deberían organizarse, aplicar solidaridad entre ellos, crear redes de mutuo apoyo. Pero para empeorar la situación de los pobres sostiene Narayan (2000) que, por multiplicidad de factores la cultura de solidaridad se ha ido desmoronando. En ese panorama el clientelismo político, comerciantes y empresarios; aprovechan esa debilidad de los pobres, para con prebendas o salarios miserables mantener ese status quo que les resulta rentable a los negociantes (ya sean empresarios o políticos) y opresivo a los pobres.

Narayan (2000), dice que el análisis que realizó lleva a conclusiones como las siguientes. La pobreza tiene varias dimensiones interconectadas, de forma dinámica y compleja; y están arraigadas en las instituciones. Lo esencial en la pobreza es la insatisfacción de necesidades fisiológicas y psicológicas. La debilidad que genera la pobreza, hace al pobre depender en mucho del Estado. Pero las personas pobres dan cuenta de que sus interacciones con los representantes del Estado se ven teñidas por la rudeza, humillación, abuso, indiferencia y prácticas corruptas. Además la pobreza aleja al pobre del pobre. Y agrega Narayan que los hogares se están derrumbando por las presiones de la pobreza.

Ese desmoronamiento entre otras razones se debe a que el hombre o la mujer deben emigrar a otra región, a otro país (emigración por razones económicas). También se desintegran

por la sensación de fracaso, por las privaciones y frustraciones, o porque ambos progenitores deben estar en el pluriempleo.

El tejido social, el que quizás era el único seguro de las personas pobres, se está deshaciendo. Los lazos de reciprocidad y confianza se están desintegrando. Se está imponiendo la ley de la selva. Esto se debe a que los grupos más poderosos y de mayor cohesión interna refuerzan la exclusión social de algunos grupos en particular, en tanto que la cohesión social (las conexiones entre los grupos) se quiebra; y además debido a que el quebrantamiento de la economía junto a la politiquería (corruptela política) producen conflictos tanto a nivel de los hogares y las comunidades. Y sentencia Narayan (2000) que lo que está pasando con el tejido social tiene consecuencias importantes:

- Una vez que las sociedades comienzan a deshacerse, es difícil revertir el proceso,
- El quebrantamiento de la solidaridad social y de las normas sociales por las que en algún momento se regía el comportamiento público conduce a un nivel de creciente desorden, violencia y delincuencia, al cual los pobres son los más vulnerables [y dentro de este segmento, los más perjudicados son los niños, las mujeres y los jóvenes], y por último,
- Debido a que los pobres carecen de activos materiales y dependen de la seguridad social proporcionada por la solidez de sus vínculos sociales, el desmoronamiento de la solidaridad comunitaria y de las normas de reciprocidad con los vecinos y familiares afecta a los pobres más que a otros grupos.

En fin, la pobreza es un corolario del funcionamiento de la formación social imperante a nivel mundial, con el capitalismo neoliberal como modo de producción dominante, y junto a la producción de pobres, está la producción de una élite de ricos más y más ricos, configurando sociedades con grandes desigualdades, las cuales propician el mantenimiento del status quo. Recuérdese los planteamientos ya insertados sostenidos por Latouche, Funes, Martínez Sánchez, C. Martínez, Estefanía, entre otros; y salen a flote las coincidencias. Por tanto el problema es muy grave, y a continuación se muestran datos más recientes para reiterar la magnitud, además de la gravedad del problema.

Según el Banco Mundial cerca de 1200 millones de personas viven en la extrema pobreza, esto es, aproximadamente el 21% de la población del mundo en desarrollo (BM, 2013). En el resumen del Informe de desarrollo humano, 2014, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (N U, 2014) informa que:

- Pese a los progresos recientes en la esfera de la reducción de la pobreza, más de 2,200 millones de personas se encuentran en situación de pobreza multidimensional o cerca de ella.
- Al mismo tiempo, casi el 80% de la población mundial no cuenta con una protección social integral.
- Alrededor del 12 % (842 millones) de la población padece hambre crónica y casi la mitad de los trabajadores (más de 1500 millones) tienen empleos informales o precarios.
- De cada 100 niños que viven en los países en desarrollo (donde vive el 92 % de todos los niños), 7 no superarán los 5 años de edad; 50 no se registrará su nacimiento; 68 no recibirán educación en la primera infancia, 17 nunca se matricularán en la escuela primaria, 30 sufrirán retraso en el crecimiento.
- Más de uno de cada cinco niños en países en desarrollo vive en condiciones de pobreza económica absoluta y es vulnerable a la malnutrición.
- Cerca de 156 millones de niños sufren retrasos del crecimiento como consecuencia de la desnutrición y las infecciones.
- La desnutrición contribuye al 35 % de las muertes ocasionadas por el sarampión, la malaria, la neumonía y la diarrea (el mayor efecto tiene lugar cuando la escasez ocurre en la primera infancia).
- La tasa de desempleo juvenil mundial (2012) se estimaba en un 12.7 %, casi tres veces superior a la tasa relativa a los adultos.
- Alrededor del 80 % de la población mundial de personas mayores no cuenta con una pensión y depende del trabajo y la familia para recibir ingresos.

Esas estadísticas que ofrecen los organismos internacionales, muestran la fortaleza de la pobreza, fundamentalmente la pobreza extrema, que además de muy elevada, es casi

inamovible. Lo cual hace más desafiante diseñar, mejorar y ampliar los programas de apoyo a los jóvenes en situación de riesgo.

La Comisión Económica para América Latina, indica que la pobreza extrema se mantuvo sin cambios apreciables, ya que el valor observado en 2012 es apenas 0,3 puntos porcentuales inferior al de 2011 (11,6%). El número de personas pobres decreció en aproximadamente 6 millones en 2012, mientras que el número de personas indigentes prácticamente se mantuvo constante (CEPAL, 2013), y uno de esos casos es el de la República Dominicana. La CEPAL informa que los niveles de pobreza en Costa Rica, El Salvador, la República Dominicana y el Uruguay se mantuvieron constantes con respecto a la estimación previa.

Como lo muestran los datos estadísticos, la situación de amplios contingentes humanos y en particular la situación de la juventud es precaria en el mundo de hoy. La pobreza explica en mucho la inseguridad, el desempleo, la marginalidad, la exclusión que sufren amplios segmentos de jóvenes; lo que les lleva a vivir con mucha incertidumbre y pocas oportunidades de desarrollo. Son muchas las acciones planeadas, ejecutadas para solucionar esa problemática y al parecer han sido poco eficaces o quizás solo no se han ejecutado. Por ello se precisa revisar experiencias, programas para mejorar su implementación y ser creativos en nuevas soluciones, para encontrar y sugerir los qué y los cómo más viables para el desarrollo humano de dichos jóvenes.

En el año 1995 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó el Programa de Acción Mundial para los Jóvenes. Diez años después, no ha cedido ni la pobreza, ni el analfabetismo y 88 millones de jóvenes están desempleados y 10 millones de jóvenes viven con el VIH/SIDA, por ello, la Asamblea General se vio en la necesidad de adoptar un compromiso renovado con los objetivos del Programa de Acción Mundial para los Jóvenes. En el año 2007 sendos informe sobre la juventud vuelven a plantear las oportunidades y sobre todo las condiciones y necesidades de los jóvenes para su desarrollo humano. Un informe es del Banco Mundial y el segundo es de las Naciones Unidas. Se procede a reseñarlos en el orden mencionado.

El informe (BM, 2007) enfatiza que hay que consolidar la base del capital humano. Uno de los pilares claves de esta base es la capacitación adecuada y al respecto señala que para tener éxito en la economía mundial competitiva de hoy, se debe poseer aptitudes avanzadas. En tal sentido es necesario que los jóvenes se capaciten mejor. A esos grandes contingentes de jóvenes se le llama la ventana de oportunidad, que se da por la disminución de la tasa de natalidad de esos jóvenes con relación a sus padres. El informe asegura que el factor positivo es que casi todos los países en desarrollo se encuentran aún en esa ventana. El informe resaltaba la buena oportunidad que ofrece “un saliente de jóvenes” en la población, pero si esos jóvenes permanecen desempleados durante períodos prolongados, aumentará la pobreza y las perturbaciones sociales, las cuales afectarán al clima de inversión y el crecimiento económico.

El panorama socioeconómico de la región testifica que esa recomendación no fue acogida. Las perturbaciones sociales, la delincuencia, la criminalidad, el desempleo en los jóvenes es algo del diario vivir.

Esa petición del Banco Mundial en el 2007, de aprovechar esa ventana o bono demográfico sigue siendo la petición hoy. En la región hay unos 157 millones de personas que tienen entre 10 y 24 años; esto es, el 27,3% de la población total según datos de 2009. Este porcentaje es inferior al de 1995 (30,75%) y se prevé que el descenso continúe en las próximas décadas (se calcula que en el 2020 estará en torno al 23,1%). Como resultado de estas modificaciones demográficas, prácticamente todos los países de la región están transitando ya por el llamado —bono demográfico”, que se refiere al período en que las tasas de dependencia descenden y alcanzan mínimos históricos, proporcionando una oportunidad para el incremento de las tasas de ahorro y el crecimiento de las economías. Para que este bono se convierta en beneficios reales para la sociedad, se requiere que las transformaciones de la población sean acompañadas por fuertes inversiones en capital humano, en especial en las y los jóvenes (Vivo y Sarič, 2013).

Es un clamor de los organismos internacionales y principalmente de los jóvenes, están demandando políticas y acciones que satisfagan sus necesidades, es visible que donde sea que se implemente un proyecto a favor de los jóvenes la demanda de ellos por ser parte, por recibir el servicio siempre supera la oferta (es la experiencia dominicana). Así que el problema no es de

demanda, no es de falta de jóvenes dispuestos a aprovechar las oportunidades, fundamentalmente es un problema de oferta de oportunidades.

Según el Banco Mundial (BM, 2007) el mejoramiento del nivel de vida de dichos jóvenes depende de las decisiones de ellos y de sus familias, pero también de las políticas públicas y del funcionamiento de las instituciones, las cuales juegan un rol importante en:

- Ampliar las oportunidades para el desarrollo del capital humano (ampliar cantidad y calidad de los servicios de educación, salud, iniciación de una vida de trabajo, además dando la oportunidad de satisfacer la pertinencia humana de los jóvenes),
- Informando y desarrollando en los jóvenes aquellas capacidades que les permitan identificar y aprovechar las oportunidades, y
- Estableciendo un programa de segundas oportunidades que den a los jóvenes la esperanza y los incentivos necesarios para superar los bajos niveles de vida en que desenvuelven su cotidianidad los que requieren esas segundas oportunidades.

En el referido informe (BM, 2007) se importantizaba mucho la inversión en juventud, tipo programas de capacitación laboral e inserción en el mundo del trabajo, basado en el hecho de que durante el período 1965-90, la tasa de crecimiento de Asia oriental superó en más de 40% a la de América Latina, se afirma que ello obedeció al crecimiento más acelerado de la población en edad de trabajar en la primera de esas regiones y a que en ella se aplicaron políticas más acertadas para el desarrollo del comercio y del capital humano. Sentenciaba el informe que si los países no invierten en capital humano (lo que es sumamente redituable para los jóvenes), no pueden tener la esperanza de aprovechar ese dividendo demográfico. Y recomendaba que las políticas debieran centrarse no sólo en las oportunidades a los jóvenes, sino también en las capacidades que estos requerían. Manifestaba el informe que como el trabajo es el principal activo de los pobres, hacerlo más productivos es la mejor manera de reducir la pobreza.

Se puede decir que la anterior recomendación es válida para cualquiera que en el capitalismo no posea medios de producción.

El mismo año 2007, las Naciones Unidas (NU, 2007) dio a conocer su informe mundial sobre la juventud, en el cual indicaban que los jóvenes entre 15 y 24 años de edad constituían el

25% de la población en edad laboral, por lo cual era un recurso clave para el desarrollo, pero que esto se vía entorpecido porque para muchos jóvenes, la pobreza y su incapacidad para obtener un trabajo decente dificultaban su transición a la adultez, unido a la falta de acceso a los servicios públicos y a la educación de calidad. Y añaden que debido a la pobreza, y a veces por limitaciones sociales y culturales, muchos jóvenes se quedan excluidos del acceso a una educación de calidad, al trabajo decente, a los servicios de salud y otros recursos.

Al abordar los desafíos que enfrentaba la juventud en su transición hacia la vida adulta, el informe (NU, 2007) enfatizaba que los responsables de las políticas públicas debían concentrarse no sólo en desarrollar las capacidades de los jóvenes, a través de una mayor inversión en áreas como la educación, la salud y la formación, sino también priorizar las oportunidades para que los jóvenes puedan participar en el desarrollo.

Pero a pesar de tan sabias recomendaciones (Banco Mundial, Naciones Unidas, Banco Interamericano de Desarrollo, Organización Internacional del Trabajo), al juzgar por la situación actual, al parecer se aplicaron pocas, y de estas no siempre bien aplicadas, lo típico es que el Estado no provee todos los recursos necesarios. Por ello hay que seguir insistiendo en la necesidad de intervenciones sociales con la calidad y el tamaño requerido.

González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) en un estudio para el BID sostienen que en América Latina y el Caribe (ALC) los jóvenes encuentran mayores dificultades que los adultos para insertarse adecuadamente en el mercado laboral, y califican este problema como especialmente pronunciado en esta región con relación a otras regiones. Sostienen que el tratamiento de este problema demanda reformas estructurales que, por un lado, estimulen la generación de empleos formales y, por otro, garanticen que el sistema educativo dote a los jóvenes de las habilidades que el mercado demanda, y que además es fundamental la implementación de reformas orientadas a mejorar la eficiencia del mercado laboral, porque:

- a) se trata de un problema de gran magnitud que, dadas las tendencias demográficas, seguirá creciendo, en gran medida debido a la ausencia de medidas correctivas,

- b) la inadecuada inserción laboral de los jóvenes no sólo tiene impactos inmediatos sobre su calidad de vida, sino que también tiene importantes consecuencias en el mediano y el largo plazo, entre otras razones, porque hay evidencia de que el desempleo juvenil tiene efectos negativos y persistentes en la trayectoria laboral de los individuos y en sus salarios futuros, y
- c) el desempleo y la inactividad de los jóvenes en las áreas urbanas dan lugar a otro tipo de riesgos sociales, pues debido a la ausencia de alternativas en el mercado laboral, los jóvenes pueden adoptar conductas de riesgo, como el consumo de drogas y alcohol, y la criminalidad.

Es increíble (hablando racionalmente) ese desperdicio de no aprovechar ese valioso recurso que son los jóvenes, es inhumano (desde la perspectiva ética) el trato a la juventud pobre en ALC, pero desde la lógica del capitalismo neoliberal, es entendible ese estado de cosas que afecta a la juventud.

La Organización Mundial del Trabajo (OIT), indica que hoy la juventud tiene que ser vista como uno de los principales valores del capital social de la región y debe dejar de ser pensada como algo lejano, ubicado en el porvenir. Para los jóvenes, el futuro comienza todos los días, y que no hay excusas válidas para no verlos y tratarlos así dado el contexto en el que están la gran mayoría de los países de América Latina y el Caribe, pues han logrado un buen desempeño económico, sobreponiéndose paulatinamente a los embates de la reciente crisis financiera internacional, lo cual llevaría a pensar que los 108 millones de jóvenes de 15 a 24 años de edad en 2013 de la región parecen disponer de condiciones sumamente favorables para su desarrollo en diferentes ámbitos de su vida: más educados que las generaciones previas, con un mejor manejo de las nuevas tecnologías y una mayor adaptabilidad en comparación con los adultos, además se supone que tienen mayores oportunidades de acceder a mejores condiciones laborales y trayectorias laborales ascendentes. Sin embargo, según datos de la OIT sobre trabajo decente y juventud 2013, una serie de obstáculos impide el aprovechamiento pleno de estas ventajas (OIT, 2013), y la realidad es que hay contrasentidos como estos:

- Entre 2005 y 2011, en un contexto de crecimiento económico, el desempleo de los jóvenes de 15 a 24 años se redujo de 16.4% a 13.9%, pero esta tasa continúa siendo el doble de la tasa general y el triple de la de los adultos.

- Además, casi 6 de cada 10 jóvenes que sí logran conseguir un empleo, están en condiciones de informalidad.
- Los jóvenes desempleados representan más de 40% del total de los desempleados de la región.
- Del total de jóvenes de la región, aproximadamente 35% solo estudia y 33% solo trabaja; cerca de un 12% estudia y trabaja al mismo tiempo, y uno de cada cinco (20%) jóvenes en la región ni estudia, ni trabaja (los Ni-Nis).
- Entre los jóvenes que trabajan, un elevado porcentaje lo hace en condiciones precarias, solo 40% cotizan a un seguro de salud y 39%, a un sistema de pensiones.
- De los que trabajan más de la mitad (55.6%) tiene un empleo informal, lo que por lo general significa bajos ingresos, inestabilidad laboral, desprotección y violación de derechos laborales.
- La tasa de desempleo de los jóvenes de 15 a 24 años para el conjunto de 18 países de América Latina es entre 2.0 y 4.3 veces superior a la tasa de los adultos de 25 años y más.
- Asimismo, se destaca la gravedad del problema en el caso de las mujeres jóvenes, cuya tasa de desempleo a nivel regional supera en más de 6 puntos porcentuales la del caso de los hombres jóvenes.

Lo estudiado hasta este momento y lo que resulta de la experiencia llevan a advertir la existencia de unos eslabonamientos fatales entre pobreza, deserción escolar, desempleo, exclusión, marginalidad. Lo anterior complica seriamente la calidad de vida de los jóvenes, principalmente de los nacidos en hogares de bajos ingresos. Poseer cualquiera de los condicionantes indicados (pobreza, desempleo, deserción escolar, trabajo informal, etc.), incrementa ampliamente las probabilidades de lograr otros. Pobreza, desempleo, o trabajo informal, deserción escolar, migración intrarregional puntúan altas correlaciones entre ellas. Ello da paso a sostener la certeza del círculo vicioso de la pobreza y la marginalidad.

Al respecto de lo anterior y retomando el informe de la OIT, se manifiesta en éste que se mantiene una enorme brecha en el desempleo de los jóvenes pertenecientes a los quintiles de menores recursos (25.5%) frente a los quintiles de mayores recursos (8.5%). Esta fuerte correlación de acuerdo con el nivel de ingreso familiar per cápita se mantiene en todas las

variables: solo cerca de 12% de jóvenes del quintil más pobre cotiza a un seguro de salud o sistema de pensiones, frente un 60% del quintil más rico que cumple con estas cotizaciones. De manera similar, quienes pertenecen a los quintiles de menores recursos tienen más probabilidades de tener un empleo informal (77%) en comparación con las de los que tienen más recursos (41%), lo anterior presenta un gran desafío para las políticas públicas (OIT, 2013).

Es sin dudas un férreo círculo vicioso de pobreza el que se ve claramente descrito en esos datos. Y si no se logra que una parte significativa de los jóvenes de hoy pueda zafarse de dicho círculo vicioso de la pobreza, el futuro de la región será peor que el desagradable presente que existe. Al ver esas estadísticas la conclusión es dramática, se desperdicia un valiosísimo recurso, que al ser biopsicosocial se da cuenta del mal trato, sufre, pide ayuda, espera soluciones, se rebela, arrebatada. Parte de esos jóvenes que el sistema imperante les roba su vida, su dignidad, pero que los llena de apetencias consumistas, tratan de obtener por cualquier medio, incluso vía actos delictivos parte de lo que le roba esa coalición maldita (en terminología de Paul Barán) que gobierna sus países, que gobierna el mundo.

Otros se frustran, se agreden, se dañan, agreden y dañan, sean o no sean delincuentes; otros se hacen todo tipo de mendigos (safaconean, piden a vecinos, a transeúntes, a políticos, a funcionarios, etc.), pero aún una franja importante está buscando oportunidades para por la vía del buen ciudadano (estudio, trabajo, buen comportamiento) salir de la pobreza. Es necesario dar oportunidades a esos diferentes segmentos de jóvenes, y crearles las condiciones de que las aprovechen, para que tengan un mejor futuro y los países asciendan en calidad de vida para todos y todas.

El continente americano es conocido como el continente joven, y América Latina lo es más todavía. Las proyecciones demográficas indican que de los 599 millones con los que contaba el subcontinente para el año 2013, el 69% son personas menores de 40 años, con una esperanza de vida de 74.2 años (período 2010-2015). Hacia el 2050 estas proporciones habrán cambiado y la población total será ya de unos 734 millones según las previsiones, pero solamente el 49 por ciento será menor de 40 años. Lo anterior requerirá un enorme esfuerzo productivo de la

población en edad de trabajar (PET), y fundamentalmente de la población económicamente activa (PEA) de los años cincuenta (OIT, 2013).

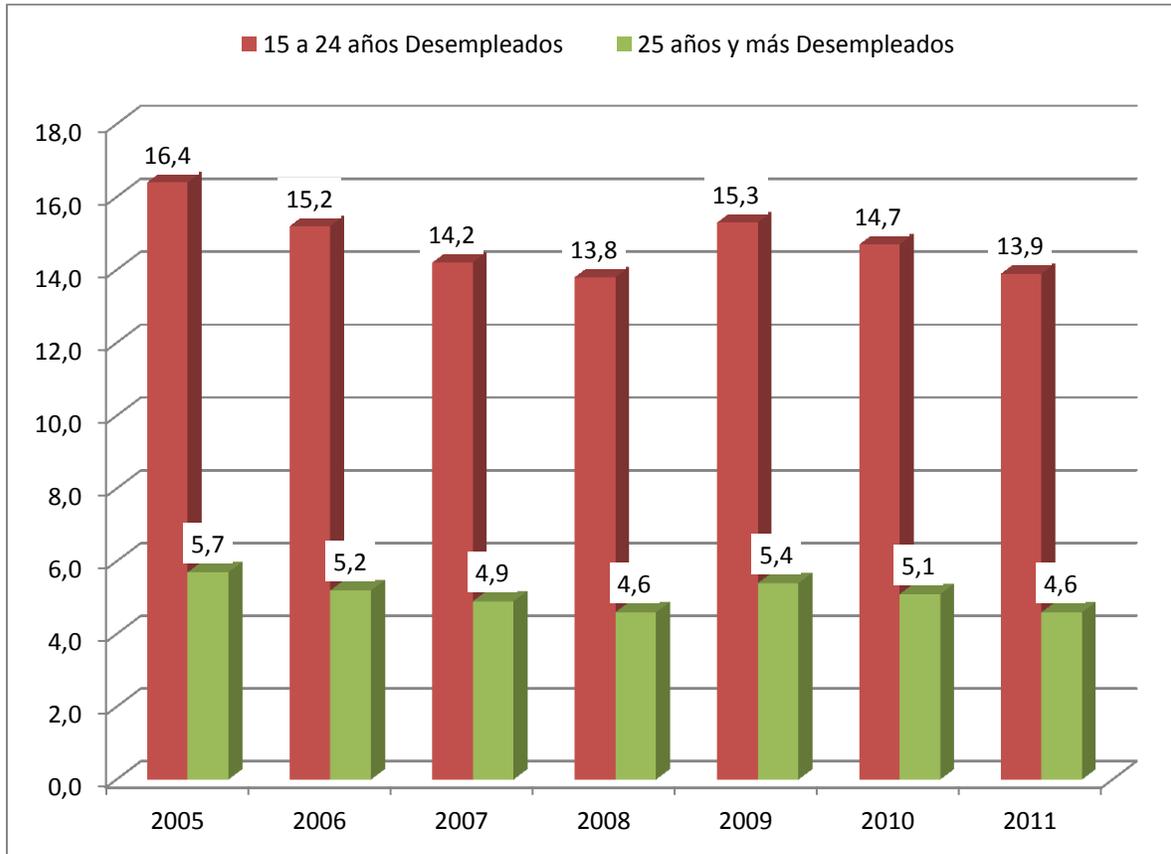
Y esa PEA, esa PET de los años cincuenta de este siglo, son los que están por nacer, son los niños de hoy, son los jovencitos de hoy. Se precisa que los adultos de hoy, los niños de hoy, los jóvenes de hoy; puedan incrementar su productividad, puedan insertarse productivamente o más productivamente a la sociedad y así acumular algo para la vejez, y contribuir de forma significativa a construir un mayor y mejor sistema de protección social, que además logren las competencias, las aspiraciones que les permitan mitigar, disminuir, erradicar de sus familias la heredabilidad de la pobreza y crear las condiciones familiares para que surja la heredabilidad de las aspiraciones, para que salgan del círculo de la pobreza.

Tabla 1.- Tasas de ocupación y desempleo de jóvenes y adultos 2005 - 2011 (Porcentajes)

Años	Rango de Edad			
	15 a 24 años		25 años y más	
	Situación Laboral		Situación Laboral	
	Ocupados	Desempleados	Ocupados	Desempleados
2005	46.1	16.4	65.0	5.7
2006	46.4	15.2	65.4	5.2
2007	46.4	14.2	65.6	4.9
2008	46.3	13.8	65.7	4.6
2009	45.2	15.3	65.6	5.4
2010	44.9	14.7	65.3	5.1
2011	44.9	13.9	65.5	4.6

Fuente: OIT con la base a información de las encuestas de hogares de los países

Figura 1.- Comparación Desempleados por Rango de Edad



Visto este panorama procede hacer un acercamiento a una porción de esos jóvenes, que es uno de los segmentos juveniles más desafiantes para encontrar formas de convertirlos en socialmente productivos, en capital humano, es el grupo de los NI-NIs, es decir los que ni estudian, ni trabajan.

La principal preocupación sobre los NINIs son los costos sociales de la exclusión de los principales mecanismos de integración social, como la escuela y el trabajo y por ende la necesidad de políticas sociales para integrar a estos jóvenes a la sociedad. Porque sin dudas una parte de estos se debe a exclusión social, a falta de oportunidades para los jóvenes, al abandono del Estado del segmento juvenil. La estructura de este segmento es heterogénea. Incluye a los que no trabajan ni estudian pero buscan empleo, también a los jóvenes (en su gran mayoría mujeres) dedicadas a los quehaceres de hogar y a otros inactivos (principalmente hombres) que no trabajan, no estudian, no buscan empleo ni tampoco realizan tareas del hogar es decir un —núcleo duro” sin actividad específica, aunque muchos de ellos están en esta situación de manera

temporal, o en una transición entre diferentes actividades laborales o educativas (OIT, 2013). La cantidad de los NINIs es apreciable, es un gran desperdicio de recurso, son millones de personas jóvenes en esa condición tan precaria para su desarrollo humano.

Se estima (en base a datos del 2011) que cerca de 21.8 millones de jóvenes en América Latina no estudian ni trabajan, esto representa el 20.3% de jóvenes en edad de trabajar, conformado por 30% de hombres y 70% por mujeres. Del total de NINIs el 24.6% busca empleo, cerca de 4.6 millones de jóvenes, lo que representa el 69% de total de desempleados jóvenes. La gran mayoría de los NINIs que busca empleo han tenido experiencia laboral (66.3%) y el porcentaje faltante busca empleo por primera vez. Del total de NINIs que no buscan empleo, 11.9 millones se dedicaba a quehaceres domésticos, en su gran mayoría mujeres jóvenes (91.8%). Finalmente se estima que 4.6 millones de jóvenes (63.5% de hombres y 36.5% de mujeres), que no trabajan, no estudian ni tampoco se dedican a los quehaceres del hogar, estos representan un —núcleo duro” de jóvenes excluidos (OIT, 2013)

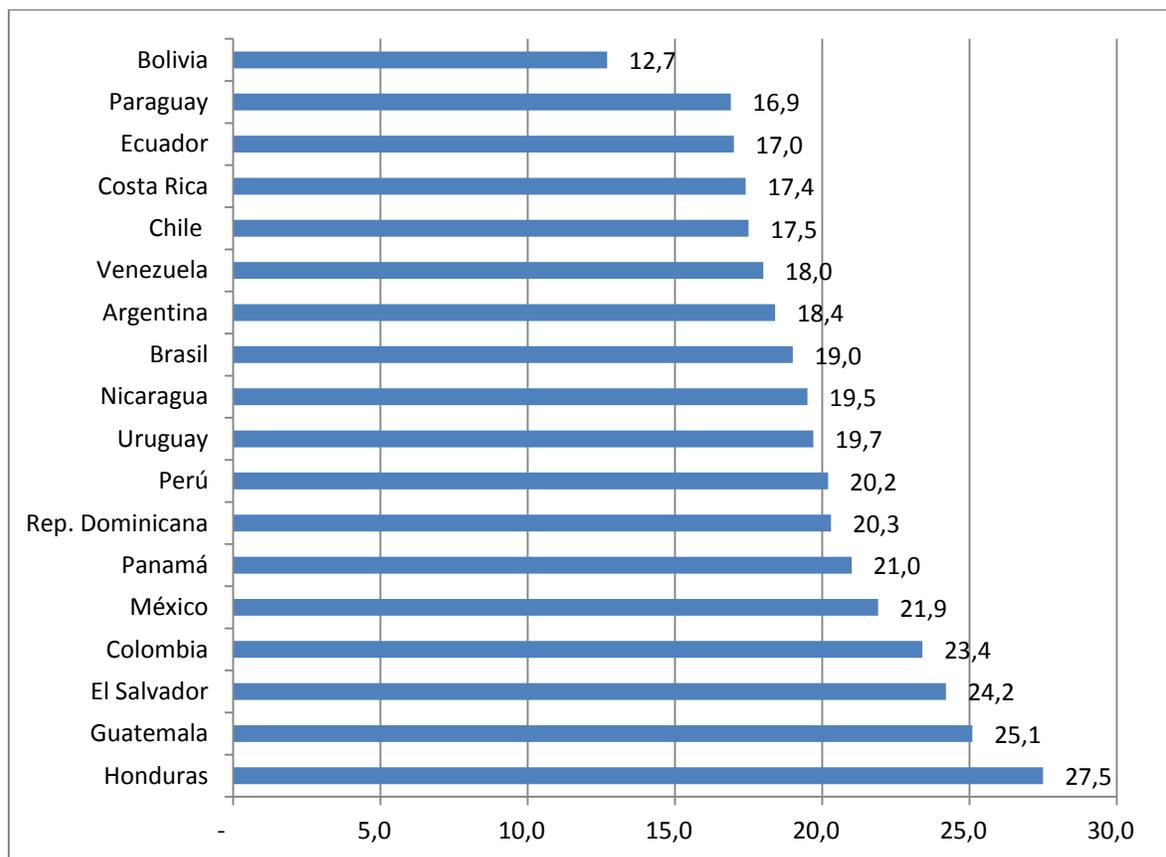
Tabla 2: América Latina (18 países): jóvenes que no estudian ni trabajan, 2011 (Porcentajes).

PAÍS	NI-NI
Honduras	27.5
Guatemala	25.1
El Salvador	24.2
Colombia	23.4
México	21.9
Panamá	21.0
Rep. Dominicana	20.3
Perú	20.2
Uruguay	19.7
Nicaragua	19.5
Brasil	19.0
Argentina	18.4
Venezuela	18.0
Chile (a)	17.5
Costa Rica	17.4
Ecuador	17.0
Paraguay	16.9
Bolivia	12.7

Fuente: OIT con la base de información de las encuestas de hogares de los países.

(a) Dato correspondiente a 2009.

Figura 2: Jóvenes de América Latina que no estudian ni trabajan (en porcentaje, 2011)

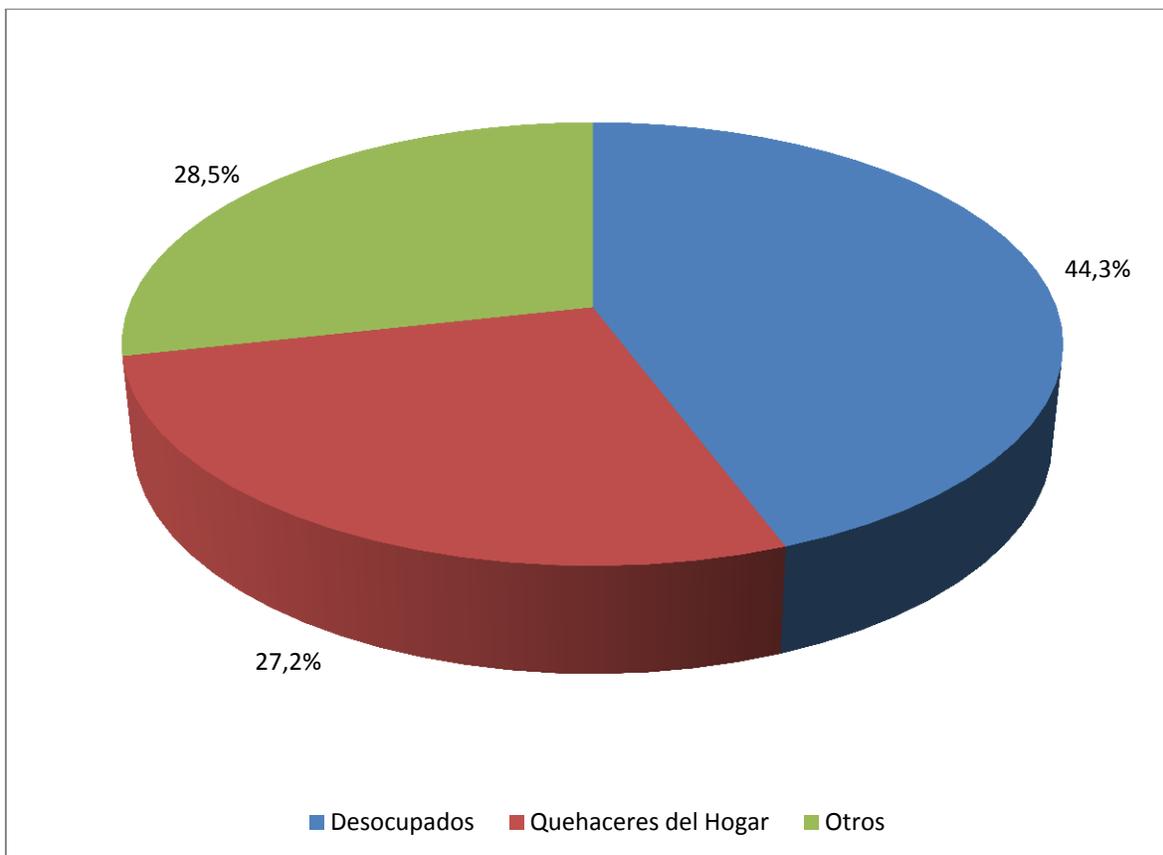


Fuente: OIT con la base de información de las encuestas de hogares de los países.

Hay diferencia entre países en los subsegmentos que componen los NINIs, ello implica su estudio particular por país para adecuar las políticas sociales más pertinentes conforme a la particular estructura por país.

Se dan diferencias entre países en cuanto a la distribución de los NiNis (OIT, 2013) según las categorías de desempleados, quehaceres del hogar y otros inactivos. Los mayores porcentajes del total de NiNis que realizan quehaceres del hogar se dan en Guatemala (78.5%), en el extremo menor está Nicaragua con un 6.2%. Para el caso de República Dominicana el porcentaje de los NI-NI que realizan quehaceres del hogar es de 27.2%, pero este país encabeza los porcentajes de NI-NI desocupados, con un 44.3%.

Figura 3.- Jóvenes NINI en República Dominicana



Fuente: OIT con la base de información de las encuestas de hogares de los países.

El dato de los desocupados entre los NI-NIS en dominicana, es decir son jóvenes que desean trabajar, que están dispuestos a trabajar, dentro de lo negativo es una buena noticia, y un clamor de esos jóvenes de oferta de oportunidades para mejorar sus niveles de vida. Y en sentido general, para el caso dominicano ese alto porcentaje de desocupados dentro de los NINIs apunta a la necesidad de agresivas políticas de capacitación laboral y de generación de empleos formales.

El círculo vicioso de la pobreza también se hace evidente en este subsegmento, para complicar más sus vidas, se aprecia una fuerte correlación de los NINIs de acuerdo al nivel de ingreso per cápita de los hogares. Así, quienes pertenecen a los quintiles de menores recursos tienen más probabilidades de ser NINIs en comparación con quienes tienen más recursos (OIT, 2013).

Tabla 3: América Latina (18 países): jóvenes de 15 a 24 años que ni trabajan ni estudian 2005 - 2011 (Porcentajes NI-NI)

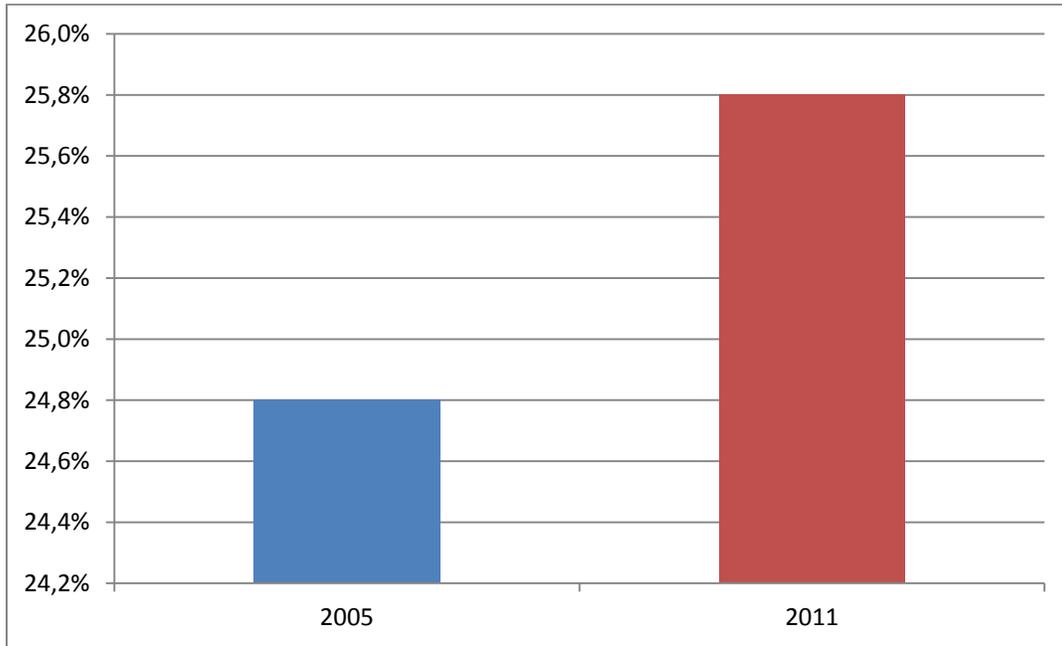
Año	Total (%)
2005	21.1
2007	20.1
2009	20.4
2011	20.3

Fuente: OIT con la base de información de las encuestas de hogares de los países

Sin lugar a dudas la pobreza produce pobreza. La tendencia es que los pobres son pobres porque son pobres. Lo normal es que los chicos que nacen en hogares pobres viven en pobreza, y sus hijos también serán pobres. Y cuando envejecan (por su pobreza, por no tener un trabajo formal hay mucha desprotección para la vejez, no tendrán protección social para la vejez) su situación de pobreza tenderá a agravarse, porque la pobreza, anida, se establece y se fortalece en las casas de los pobres, pasando de una a otra generación, y acompañando hasta la muerte a sus portadores. La pobreza es una inquilina que por lo general no se muda de donde anida, ahí pare y se reproduce, ahí —~~pi~~ y se extiende”. Uno de los dramas humanos más lastimeros es ver la pobreza abatiendo a ancianos que ya no tienen la posibilidad por sus medios de producir ingresos. Esto es muy habitual en dominicana. Así que ya se sabe cómo será la vejez de esos jóvenes pobres de hoy, si llegan a viejos. Y como si todo lo anterior no es ya demasiado, cuando la economía mejora, los pobres mejoran mucho menos o no mejoran comparados con la mejoría de los ricos. Cuando hay crisis económica, la peor parte la sufren los pobres. Y en todo este drama las damas llevan la peor parte. Se muestran datos a continuación sobre estos fenómenos.

Si bien la tasa de desempleo juvenil se redujo para todos los quintiles entre 2005 y 2011 (en particular entre 2005 y 2007), la excepción se dio en el primer quintil —el más pobre—, que pasó de 24.8% en 2005 a 25.8% en 2011. Este resultado se debió, fundamentalmente, a que la tasa de desempleo del quintil más pobre subió en el caso de las mujeres jóvenes entre los años 2009 y 2011, mientras que en los otros quintiles disminuyó. De todas maneras se mantiene, una enorme brecha en el desempleo de los jóvenes pertenecientes a los quintiles de menores recursos frente a los de mayores recursos: 24.8% versus 10.6% en 2005, comparado con 25.8% versus 8.5% en 2011. Las brechas son mayores, más de 20 puntos porcentuales en el caso de las mujeres jóvenes que en el de los hombres jóvenes, cerca de 10 puntos porcentuales (OIT, 2013).

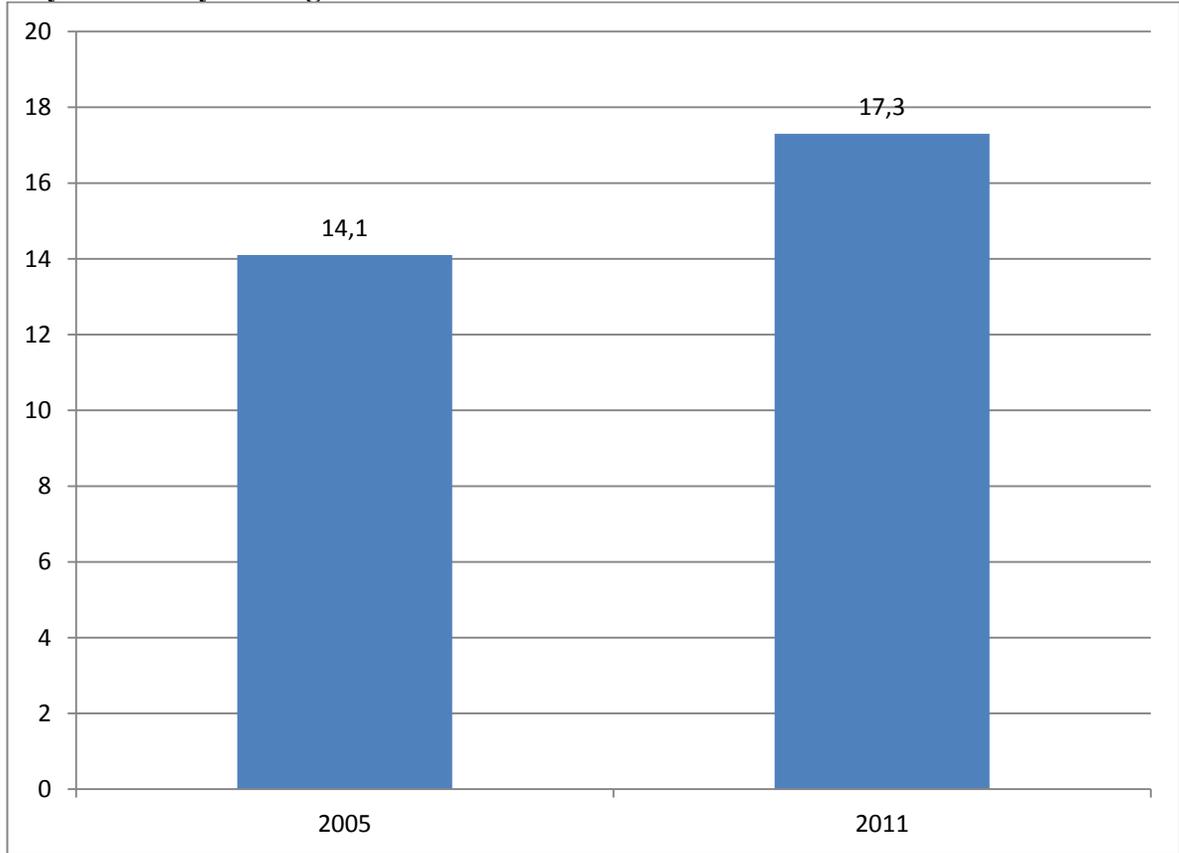
Figura 4: Comparación tasa desempleo en jóvenes quintil más pobre 2005 y 2011



Fuente: Elaboración nuestra a partir de datos OIT (2013).

Cabe destacar que la distancia entre los niveles de desempleo registrados en los quintiles de menores ingresos y los de mayores ingresos no se ha reducido; por el contrario, ha aumentado. Mientras que en 2005 esta distancia era de 14.1 puntos porcentuales, en 2011 había aumentado a 17.3 puntos. En el caso de los hombres, la distancia aumentó 2.7 puntos porcentuales, en tanto que en el de las mujeres fue 5 puntos porcentuales mayor. Estos resultados revelan el desigual impacto que ha tenido la crisis y la recuperación de la economía sobre los hogares que se ubican en distintos grupos de la distribución del ingreso, y siguen mostrando que la situación de las jóvenes es mucho peor. Asimismo, las evidencias indican que el mayor desempleo se concentra entre los jóvenes de bajos ingresos donde estaría más concentrada la falta de oportunidades y la exclusión (OIT, 2013).

Figura 5 Distancia entre los niveles de desempleo registrados en los quintiles de menores ingresos y los de mayores ingresos.



Fuente: Elaboración nuestra a partir de datos OIT (2013).

Esas estadísticas son demasiado dramáticas, revelan una realidad en los jóvenes inhumana, bochornosa, insoportable. Y aún sobreviven malviviendo esos jóvenes, esperando y clamando por ayuda eficaz para su desarrollo humano. Por su debilidad los pobres necesitan un trato honesto, una real ayuda, mucha solidaridad, pero la pobreza aleja al pobre del pobre y el pobre dice que no puede contar con el rico, dice que el rico le engaña y su pobreza no le permite conservar una buena relación social con el pobre. Si a los pobres se les da apoyo, ellos, o parte de ellos, pudiesen aprovechar lo aprovechable de la globalización, ojalá lo anterior ocurra, unido a frenar la maquinaria neoliberal de producir nuevos pobres.

El informe de la OIT comentado advierte que prolongados y altos niveles de desempleo juvenil, así como una inserción laboral precaria, resultan en varios efectos negativos tanto en lo

social como en lo económico. Tanto es así que los obstáculos que enfrentan los jóvenes en la búsqueda de una inserción laboral productiva han sido reconocidos como un problema global, por lo que proporcionarles trabajo decente y productivo se ha definido como uno de los objetivos de desarrollo del milenio (ODM). Sin embargo, cuando se analiza la tasa de desempleo juvenil, que ha sido escogida como indicador para medir los avances en el cumplimiento de esta meta, se observa que los avances han sido escasos (OIT, 2013).

Al parecer con los jóvenes pobres también se da lo que ya es común a muchos grupos en situación de desventaja, están en la boca, en los discursos, en las promesas, de políticos, funcionarios, organizaciones, pero en manos de nadie o a lo sumo de pocos. Por ello su precaria situación no mengua, no desaparece, y en muchos casos se hace crónica y aumenta. Y la pobreza y la desigualdad siguen viajando juntas en una nefasta cofradía que bloquea el desarrollo humano de los jóvenes pobres. Es necesario, es ético, es moral, revertir este mal.

Cunningham, W. ; McGinnis, L.; García Verdú, R.; Tesliuc, C.; Verner, D. (2007) reportan que sólo 33% de los jóvenes del 40% de la población más pobre de ALC ha finalizado el noveno grado, en contraste con el 67% de los jóvenes del 20% más rico de la población. Así que es más frecuente que los jóvenes que provienen de familias pobres pasen directamente de la escuela al trabajo que aquellos que provienen de familias que no son pobres y que esto se debe en parte a que los más pobres están dispuestos a abandonar la escuela a fin de aprovechar cualquier oportunidad laboral que se les presente.

El encadenamiento de los factores de riesgo es muy sistemático y extendido, como fue visto ya, por lo cual, es una verdadera proeza poder romper ese círculo vicioso de la pobreza y la marginalidad, para lograrlo se requieren varias cosas como ya se analizó, tales como: nuevos esquemas mentales en esos jóvenes, unidos a un carácter prodesarrollo humano y competencias laborales que les viabilicen acceder a trabajos decentes. Pero sin un entorno diseñado expresamente para facilitarles a los jóvenes esa proeza, no podrán dar el paso a constituirse en capital humano.

Si se invierte en los jóvenes pobres debidamente y se les convierte en capital humano, el potencial de desarrollo de los países con grandes contingentes de ellos, sería alto. Para ese paso de jóvenes en situación de riesgo a jóvenes constituidos en capital humano, la educación, la capacitación es clave. Se volverá sobre este tema cuando sean retomados los factores de protección.

Ahora, se procede a ver el otro gran problema que es causa y efecto de la pobreza, que camina con ella como resultado de un status quo que las produce a ambas, porque mientras más pobreza y desigualdad, más poder y riqueza en los que manejan los hilos del poder. Pobreza y desigualdad son variables que covarían. Se estudia a continuación la desigualdad.

1.3.2 La desigualdad en el contexto global y regional. La heredabilidad de la pobreza y la desigualdad.

1.3.2.1 La desigualdad en el contexto global y regional.

La globalización neoliberal como ya se indicó, incrementa la pobreza y la desigualdad; y estos dos efectos perniciosos se heredan, provocando un círculo vicioso que va ampliándose como un espiral, haciendo que sus consecuencias se expandan, conformando un mundo, más y más injusto y desigual.

El término desigualdad hace referencia a una apropiación diferenciada de recursos. Conforme al parecer de múltiples estudiosos de la sociedad, la principal injusticia que vive hoy la humanidad es la desigualdad económica, causante de la más amplia brecha norte-norte, norte-sur y sur-sur (Martínez Sánchez, 2005).

Y con el ensanchamiento de esa brecha, los sectores más beneficiados de ese desigual respaldo, al tener más poder económico, tienden a tener más poder político, y así poder fortalecer las estructuras y las instituciones que le pueden asegurar ese estado de cosas, con lo cual se hace más complicado poder cambiar ese status quo. Pero los sectores abanderados de una mayor justicia social no deben claudicar en sus luchas.

Aunque el escenario es cada vez más complejo e incierto, la reducción de la pobreza y el establecimiento de una mayor equidad social en América Latina y el Caribe es un desafío político y ético; no es un problema técnico, no es problema de escasez. En un mundo cuya capacidad de generación de riquezas, es más que suficiente para ofrecer una vida digna a todos los ciudadanos, sin dudas la pobreza y la marginalidad constituyen violaciones a los derechos humanos; por lo cual una mayor equidad en la distribución de la riqueza social mediante políticas públicas de mayor calidad y efectividad es un factor esencial e imprescindible para enfrentar la pobreza y la desigualdad (Valdéz y Espina, 2011).

Y este proceso de empobrecimiento y aumento de la desigualdad es un todo en proceso, no es una situación estática. La desigualdad socioeconómica tiende a provocar más pobreza, marginalidad, exclusión social, una retroalimenta la otra. Hoy se asiste a la mundialización de la desigualdad, y por consiguiente de sus consecuencias, tanto en los países del sur como los del norte el problema está creciendo. Algo clave para avanzar hacia la solución del profundo problema de la desigualdad, es tener claridad del fenómeno, una clara causa de su génesis para lograr ser eficaz al combatirla.

Según López (2012), pobreza es un concepto que caracteriza una situación de privación, de carencia, y no hace necesariamente referencia al orden económico, político, ideológico que le da origen. Así que hablar de pobreza en la globalización neoliberal, no es un enjuiciamiento al modelo, sino una referencia a una condición dada: hay tantos pobres. Mientras que, a diferencia de lo anterior, el concepto desigualdad está cargado de enjuiciamiento. Este término hace referencia a una apropiación diferenciada de recursos, de beneficios, de satisfactores, y por lo tanto, remite a situaciones de poder y de organización social. Desigualdad se asocia con inequidad, lo que hace referencia a situaciones en donde se comparan grupos, pero son grupos que establecen relaciones desiguales y que se apropian de manera desigual de recursos y satisfactores. Por lo anterior López dice que se debe tener claridad de qué términos se utilizan y cuál es la perspectiva ética o política de donde provienen, para conocer sus límites y sus posibles horizontes de visibilidad.

Con excepción de África al Sur del Sahara, América Latina y el Caribe es la región que presenta mayor desigualdad. El 10% más rico de la población de la región percibe 48% de los ingresos totales, mientras que el 10% más pobre solo percibe 1.6%. En los países industrializados, en cambio, el 10% superior recibe 29.1% del ingreso, mientras que el 10% inferior recibe 2.5%. Si América Latina tuviese el nivel de desigualdad del mundo desarrollado, sus niveles de pobreza de ingreso estarían más cercanos al 5% que a la tasa de 25% (Escámez, García y Pérez, 2003).

La Comisión Económica para América Latina indica que las disparidades de ingreso son solo la expresión de una serie de procesos que van diferenciando a los individuos a lo largo de su vida y que afectan en muchos casos el desarrollo de sus capacidades (CEPAL, 2007). La pobreza, exclusión social, la inequidad, la desigualdad; no es una situación estática, resulta muy importante la sensación de vulnerabilidad, ya que la población observa que las condiciones que viven y sufren son cada vez más manifiestas (López, 2012). La desigualdad socioeconómica tiende a provocar pobreza, marginalidad, exclusión social. Con este último término se describe una situación concreta, resultado de un proceso creciente de desconexión, de pérdida de vínculos personales y sociales, que hacen que le sea muy difícil a una persona o a un colectivo el acceso a las oportunidades y recursos de que dispone la propia sociedad (Solano, 2007).

Los y las jóvenes pobres, además de los malestares sufridos por las fuertes carencias materiales, les abaten mucho las carencias psicológicas, el ver su triste realidad frente a la opulencia de otros, y ser conscientes de su debilidad, de que no tienen lo que se requieren para dejar de ser pobres, de ser marginales y que que no cuentan con las conexiones, y su caminar cotidiano por más que se esfuercen, en vez de acercarlos al camino del desarrollo humano, los adentra más en la exclusión, los lleva de frustración en frustración, que suele ser tan doloroso ese estado, que se autoengañan, se creen que son lo que sueñan, lo que envidian, así adoptan el estilos de vida que su realidad material les niega, aunque para mantener esa falacia, tengan que violentar su dignidad y a la sociedad.

Es un hecho ampliamente difundido que la distribución de los ingresos en los países de América Latina es una de las más inequitativas del mundo. Además, durante la década de 1990 y

hasta principios de la década de 2000, la desigualdad en la región se caracterizó ya sea por una marcada rigidez a la baja o por una leve tendencia al alza. Los años 2002 y 2003 representaron un punto de inflexión a partir del cual la desigualdad empezó a mostrar una tendencia decreciente en numerosos países. Si bien la reducción de la desigualdad es de una magnitud leve, insuficiente para cambiar el estatus de América Latina como la región más desigual (CEPAL, 2011).

Desde el inicio se sostuvo que la forma de funcionamiento de estas economías del capitalismo subdesarrollado, es produciendo pobreza y desigualdad. En la estructura y funcionamiento del sistema capitalista está enraizada la desigualdad, y en una economía capitalista más que en otra, está la producción de pobres a gran escala. Desigualdad y pobreza son algo muy típico de los países capitalistas subdesarrollados, por la esencia del sistema que se asienta en la propiedad privada de los medios de producción y por la poca institucionalidad de esas economías.

La elevada desigualdad en la distribución de los ingresos es uno de los rasgos característicos de América Latina en el contexto internacional. Los datos recientes disponibles indican que el quintil más pobre (es decir, el 20% de los hogares con menores ingresos) capta en promedio un 5% de los ingresos totales, con participaciones que varían entre menos del 4% en Honduras, el Paraguay y la República Dominicana; y el 10% en el Uruguay, mientras que la participación en los ingresos totales del quintil más rico alcanza un promedio del 47%, con un rango que va del 35% en el Uruguay al 55% en el Brasil (CEPAL, 2013).

Pero hay que insistir que algo clave para avanzar hacia la solución o por lo menos disminución del profundo problema de la desigualdad, es tener claridad del fenómeno, de lo que se va a entender por este concepto y de la teoría escogida para apoyado en ella definir las acciones de intervención social, para avanzar hacia la disminución sistemática de la desigualdad, lo que provocará la disminución de la pobreza, la exclusión, la marginalidad, etc. A continuación tres posibles interpretaciones de la desigualdad socioeconómica (López, 2012):

- La primera interpretación es que la desigualdad socioeconómica es explicada y justificada por las capacidades y méritos de los distintos individuos. Esta es una perspectiva de una

corriente de la sociobiología que extrapola la noción de Darwin sobre la supervivencia de los más aptos a la estratificación de la sociedad,

- El segundo punto de vista es una definición más cercana a las teorías del conflicto (de base marxista) en donde la desigualdad socioeconómica es producto de la organización social, de la producción colectiva, de la apropiación privada y de la distribución inequitativa de la riqueza, de la explotación ejercida por los dueños de los medios de producción, sobre los trabajadores,
- La tercera perspectiva, más en la lógica de las teorías de consenso, sobre todo de la sociología funcionalista, interpreta a la desigualdad socioeconómica como resultado del sistema de valores de cada sociedad, de los roles y posiciones que ocupan los individuos en ella y del valor que una sociedad en particular asigna a esos roles.

Es evidente que un modelo de política pública, y dentro de esta un modelo de política social responderá a la concepción de cada posición. Al respecto Valdéz y Espina (2011) sostienen que el modelo de política social es el conjunto de mecanismos, gestores y beneficiarios mediante el cual se pone en práctica la política social, particularmente sus programas específicos, tienen como paradigma una cierta filosofía social, se inscriben en un modelo económico y asumen determinados postulados en función de determinados objetivos y prioridades.

Y estos autores arrojan más luz sobre este tema, como se ve a continuación.

Lo cierto es que toda política social, constituye un campo de conflictos clasistas y de construcción de hegemonías y se expresa como una estrategia de intervención, desde el poder político, sobre las relaciones sociales y su reproducción, de configuración de la estructura social a partir de un modelo de sociedad deseado predeterminado en el que se priorizan los intereses de determinado agente social (Valdéz y Espina, 2011). En sentido general, el poder económico (en manos de los dueños de los medios de producción), da poder político, y éste se usa para dirigir una economía a funcionar en mayor beneficio a favor de esa élite que controla el poder.

Con las anteriores precisiones se vuelve a López (2012) para comentar las tres perspectivas por él ya señaladas donde se hace evidente la certeza de los planteamientos de Valdéz y Espina, sin que ello signifique que se renuncia a lo planteado con relación a cierta

flexibilidad de acción de una u otra de las instancias de la formación social (política, ideológica, económica), que pudiese propulsar acciones aparentemente “revolucionarias” dentro de la formación social. Para López en la primera interpretación (noción darwiniana) la desigualdad no es ningún problema, es solo el resultado de algo natural. Si las personas son diferentes, si tienen capacidades diferentes, si tienen habilidades y aptitudes diferentes, pues entonces no son iguales y, por lo tanto, esa desigualdad es justa y es inevitable. Así se justifica que algunos individuos o grupos se apropien de la riqueza y de los recursos de la sociedad y los disfruten, pues desde esta interpretación son considerados más capaces.

La mano para ser mano requiere la diferencia existente entre los dedos. Con esta visión es entendible que acciones de política social sean compensatorias, sean por filantropía, los más aptos, en los que abundan los recursos, por su natural superioridad, en función su mayor o menor magnanimidad, pueden o no “comear” a los menos aptos. En esta concepción no cabe la posibilidad de pensar que via acciones sociales se puede cambiar lo dictado por la naturaleza.

La segunda interpretación, está en el extremo opuesto a la primera. La desigualdad no es natural es un producto histórico social de unas clases sociales o grupos o segmentos de clases, subyugando a otras. Donde una minoría con el poder económico y político, lo ejerce en beneficio propio, con un pragmatismo maquiavélico. Por lo tanto, la diferencia es injusta, es inaceptable y se requiere transformar las causas que están en el origen de la desigualdad y garantizar derechos universales. Acciones de política social desde este paradigma tenderían a reforzar una acción encaminada a transformar la formación social, a lograr que asuma la posición dominante dentro de la formación social un modo de producción que vaya al origen del problema: la propiedad privada de los medios de producción, y la revierta, la elimine.

La tercera interpretación está en el campo de la relatividad. Como cada sociedad es distinta y por lo tanto, da peso e importancia diferente a ciertos valores, esto explica y justifica la desigualdad entre grupos e individuos. Por ejemplo, una sociedad puede dar diferente prioridad a la libertad de elección, con relación a la justicia distributiva, si se otorga más importancia a esta última, esa sociedad hará más énfasis en la garantía de derechos para todos sus ciudadanos. Con esta última interpretación la reingeniería consistiría en cambiar valores, actitudes, conductas.

Porque desde esta concepción, se admite la posibilidad de que vía acciones sociales, se puede avanzar significativamente a la reducción de la pobreza, de la desigualdad.

La teoría escogida conduce a trayectorias distintas. Si se asume que las causas estructurales de la desigualdad social tienen que ver con la organización social y con la apropiación inequitativa de la riqueza, se está incorporando un componente político. Se cuestiona el orden social y (si hay coherencia en el planteamiento) la estrategia de política social debe ir más allá de las distribuciones sectoriales de recursos. En la perspectiva del consenso, por ejemplo, en la búsqueda de igualdad de oportunidades, se pone el énfasis sólo en atenuar algunas desigualdades a través de redistribuir recursos, sin cuestionar el orden social que origina las desigualdades. En la visión de los socio-biólogos seguidores de Darwin, las diferencias ni siquiera deben ser motivo de preocupación, pues dado que hay hombres más capaces y otros menos aptos, la selección y ubicación de cada uno en la jerarquía social es natural (López, 2012).

En este estudio se ha optado por rechazar tajantemente el darwinismo social y acoger la posición que promueve la teoría del consenso, aunque en el autor de esta tesis, se cree que la desigualdad es un producto de organización social, y que la solución real es creando una organización social que bloquee la desigualdad y germine la inclusión y la igualdad entre los seres humanos. Pero la realidad social y económica del capitalismo global, y de la República Dominicana en este momento, a lo sumo se vislumbra, no con mucho optimismo, que apenas es posible impulsar una política social que provoque acciones tendentes a la disminución de la desigualdad desde la teoría del consenso.

Sin dudas que esta decisión tendrá críticos y con razón, por ello se podrá acusar al autor de la tesis de renunciar a ser coherente con lo que dice creer, para ser un intelectual orgánico del status quo, y que en vez de impulsar lo que realmente puede ser la verdadera solución de este gigantesco drama humano en gran parte responsabilidad de la globalización neoliberal, de este capitalismo manejado por poderosas élites sin ética ni humanidad, pero rebosantes de avaricia, sin escrúpulos para empobrecer y dañar el planeta si ello supone más y más ganancia. Y si se formularan críticas como estas, el autor de esta tesis tendrá que considerarlas pertinentes y bien

fundadas, porque la postura asumida en esta tesis con relación a este aspecto, puede ser calificada de eficientista, que se ha quedado en el campo de lo técnico instrumental.

Ninguna política social puede ser vista por separado del orden institucional a través del cual es planificada, financiada e implementada (Valdéz y Espina, 2011), por ejemplo, bajo la racionalidad eficientista (que oculta responsabilidad del capitalismo en el drama analizado), la pobreza y su atención focalizada han monopolizado la práctica de las políticas públicas y la agenda de buena parte de las ciencias sociales, desconectadas de los referentes conceptuales críticos y utópicos, tales como el desarrollo, las clases, sus desigualdades y proyectos de poder, dominación y explotación, integración social, entre otros que antes habían sido brújula de estos debates y que quedaron devaluados como ingenuidades, ideologemas y mitos de un pensamiento social con pocas opciones de aplicación práctica y muy baja capacidad de solución de problemas concretos.

Y los autores (Valdéz y Espina, 2011) agregan que como consecuencia lógica de lo anterior, el vínculo entre ciencias sociales y toma de decisiones en el campo de las políticas públicas tendió a concentrarse en el ámbito técnico instrumental.

La verdad hay que asumirla, las propuestas de esta tesis en gran parte se han quedado en ese ámbito técnico instrumental. Esto es así porque el PJE (objeto de estudio de esta tesis para su mejora), es una política pública del ámbito técnico instrumental.

El aporte de las ciencias sociales cuando se ponen al servicio del ámbito técnico instrumental, su contribución se concreta principalmente en la identificación y construcción de problemas-objetos precisos y bien delimitados; en la elaboración de criterios de definición de poblaciones beneficiarias con alto grado de operacionalidad y el diseño de metodologías de diagnósticos que informan las políticas sociales para su diseño (identificación de la línea base ex ante del objeto de política de que se trate) y de medición de impactos para la evaluación de las políticas (indicadores de evaluación ex post). Aunque lo anterior ha significado un avance considerable en los vínculos prácticos entre investigación social y diseño de políticas; pero ello provoca una concentración preferente en el terreno aplicado lo cual instrumentaliza las ciencias

sociales y debilita sus aportes en el plano teórico epistemológico, así como el alcance del debate crítico y propositivo (Valdéz y Espina, 2011).

De una posible crítica como la anterior no se puede zafar esta investigación, porque como ya se indicó el PJE objeto de análisis en esta tesis, es una acción de política social exactamente como se acaba de indicar de las acciones que persiguen racionalidad eficientista. Y en consecuencia se puede señalar que todo este trabajo es fundamentalmente para hacer más eficaz y eficiente a un programa de esa naturaleza. Pero la situación de la juventud es tan lastimera que se precisa acudir a lo que está en el corto plazo en lo posible y a la mano.

Laura Tavares Soares, en Valdéz y Espina, 2011 dice que la política social debe ser concebida como parte del desarrollo y asumiendo que sus proyectos, programas y acciones constituyen una inversión necesaria, indispensable y prioritaria. Ello debe combinarse con la necesidad de equilibrio entre medidas de emergencia para combatir la pobreza y situaciones de desventaja extrema y políticas estructurales capaces de superar desigualdades profundas (Tavares Soares, 2011).

Los realizadores de esta tesis la ven como una medida de emergencia para combatir la pobreza, pero tratando de filtrar a través de ella, elementos de política estructural que contribuyan a superar desigualdades. Un ejemplo de esto, es el análisis de por qué los pobres son pobres, y el por qué se comportan como lo hacen, de explicar esto a los docentes, para que los vean como víctimas, y no como elementos peligrosos, que los vean como personas más débiles que requieren de la solidaridad y el buen desempeño del docente en la tarea de enseñar. Con lo anterior se espera sumar adeptos a la causa de cambiar la formación social; además el énfasis en mejorar la formación humana del joven, es también un aspecto estructural a favor del desarrollo humano, y el incremento de militantes contrarios al estatus quo criticado.

La reducción de la desigualdad requiere el desarrollo de una política pública que busque impactar estructuras que den como resultado la disminución de las grandes distancias que existen entre los distintos estratos que componen la sociedad. Una de las estrategias más poderosas para disminuir dicha desigualdad, por ejemplo, es la capacitación de amplios segmentos de jóvenes

para proveerles habilidades laborales y humanas. Para impulsar el desarrollo cognitivo de ellos, lo cual es abrir un camino esperanzador.

Pero también podrían enrostrar a los planteamientos de esta tesis que se ha preferido marchar con el discurso hegemónico, y no darse por enterado de la existencia, aunque en condición marginal en América Latina de una vertiente de pensamiento que rescata la tradición crítica y propone la reestructuración de políticas sociales unitarias, integrales e instaladas en una concepción ética y solidaria de los derechos ciudadanos al bienestar, donde el Estado, sin anular otros actores, asuma su responsabilidad de coordinador político, para impulsar políticas de multiescala y multidimensionales, en las cuales la atención a las desventajas esté colocada en una lógica más amplia, la del desarrollo (Valdéz y Espina, 2011). Y esa también sería una crítica lógica y en muchos aspectos válida. Pero este trabajo rescata como revolucionario la gran importancia dada en esta investigación a los jóvenes pobres, para desde la visión de ellos, fundamentalmente, realizar las propuestas de ajustes del programa.

Pero el autor ve con optimismo ese esperanzador proceso, que con sus inconvenientes e inconsistencias, pero con cierta firmeza y sistematización se está dando, fundamentalmente en países andinos, donde por la vía democrática han accedido al Estado sectores que cuestionan el neoliberalismo salvaje y se identifican con ideologías que propugnan por sociedades más justas, y están aplicando acciones sociales para disminuir la pobreza y la desigualdad.

Sin la intervención de los sujetos (receptores de la política social), los actores institucionales no podrán discernir sus prioridades ni tendrán un control efectivo sobre sus resultados. Los escenarios reales exigen un modelo de implementación más atento a los fines que a los medios y más comprometido con los derechos que con el gasto público (Valdéz y Espina, 2011). En esto se ha puesto empeño en esta investigación, privilegiando crear condiciones para que los jóvenes en situación de pobreza puedan expresar su percepción de la acción social recibida, la puedan justipreciar, hacer sus recomendaciones y canalizarlas apoyadas y defendidas por teóricos y teorías que sin dudas están a favor del desarrollo humano.

Con la precisión de la posición teórica asumida se retoma el análisis de la desigualdad para luego llegar a conclusiones y recomendaciones enmarcadas en el modelo asumido.

La desigualdad constituye un problema complejo, grave y en crecimiento en el momento actual. Se hace visible hoy la mundialización de la desigualdad. Según Solano (2007) se han alcanzado unos niveles de riqueza inimaginables hace cien años, sin embargo la mundialización ha hecho que la distribución de tales niveles de riqueza sea aún más desigual que nunca. Por el 1820 la distribución de los ingresos entre los 10 países más ricos del mundo respecto a los 10 más pobres era de 3 a 1, en el año 2000, la brecha fue de 47 a 1.

Es conveniente precisar que ese ensanchamiento de la desigualdad se ha recrudecido en los años recientes. Es un gran contrasentido, lo racional indicaría que el ser humano se humanice más con el paso del tiempo, sea más sabio, más pudente; pero la humanidad avanza en un sentido inverso. Al parecer la explicación del por qué de lo anterior, ya fue presentada: el consumismo, el amor a las cosas, la globalización neoliberal, las desbordadas ansias de más y más riqueza y poder en las élites que gobiernan el mundo.

El incremento de la desigualdad, también lo afirma Samuelson (2012), quien dice que las economías avanzadas de Norteamérica, Europa Occidental y la Cuenca del Pacífico han visto en las últimas décadas fuertes vientos que soplan hacia una mayor desigualdad en la mayoría de las economías de mercado. Esto queda ilustrado por un dramático hecho. Hace 50 años, un jefe ejecutivo de una gran empresa estadounidense tenía un salario medio 40 veces superior al de un empleado de mediana categoría. Ahora esa cifra se ha multiplicado por diez y es casi 400. Las estadísticas de Gini revelan una tendencia bastante parecida en la Unión Europea e incluso en los países escandinavos.

Y el proceso viene de atrás y hoy es más grave. Unido a lo anterior, hay (según Estefanía, 2001) aumentos de las desigualdades en el interior de las naciones y ha emergido el concepto de trabajadores pobres, aquellos cuyos salarios y condiciones de vida no les permiten salir de los umbrales de la pobreza.

Lo relativo a la mundialización de la desigualdad y con ella, la mundialización de lo que ella produce, también lo afirma el FMI. La desigualdad ha aumentado en los países en todos los niveles de ingreso, salvo en los clasificados como de ingreso bajo. Como trasfondo de estas tendencias, la proporción del ingreso del quintil más rico se ha incrementado, mientras que las de los quintiles restantes se han reducido. Debido a que la globalización financiera, el progreso tecnológico y la mayor profundización financiera benefician principalmente a la proporción del ingreso correspondiente al 20% de la población más rica. El progreso tecnológico parece ser la causa principal de la reducción de la proporción del ingreso del quintil inferior y el aumento del ingreso del quintil superior (FMI, 2007). Una de las razones de este fenómeno es la siguiente.

Una parte desproporcionadamente mayor de los flujos financieros se dirige hacia aquellos países que tienen mayores dotaciones de recursos e ingresos, que pueden utilizarse como garantía. Por lo tanto, los segmentos de la población que ya tienen ingresos altos están en mejores condiciones de invertir en capital humano y físico y de aumentar sus ingresos. Al respecto dicen Adelantado y Calderón (2005), que los estudios demuestran que a mayor desigualdad mayor crecimiento de la pobreza.

Hay aspectos estructurales que explican, que causan la pobreza y la desigualdad, por ello se precisan intervenciones sociales con el poder de cambiar esas estructuras, para lograr construir sociedades más equitativas. La superación de los grandes problemas de la falta de equidad exige concentrar los esfuerzos en romper las estructuras de reproducción intergeneracional de la pobreza y de la desigualdad. Al respecto, Ocampo (2002), sugiere acciones que apunten a los cuatro canales fundamentales que las determinan:

- El educativo,
- El ocupacional,
- El patrimonial y
- El demográfico.

Es un planteamiento fundamental en el tema que se viene tratando. Hay que realizar acciones que impacten lo educativo, lo ocupacional, lo patrimonial y lo demográfico. El objeto de estudio de esta investigación, es un programa de capacitación laboral, el cual impacta lo

educativo, lo ocupacional, de forma clara, y también incide en los otros dos. Las estadísticas demuestran que a mayor nivel educativo más probabilidades de una ocupación formal, lo cual en el mediano y largo plazo tiende a bajar la cantidad de hijos y a mejorar el patrimonio familiar.

Y sigue diciendo Ocampo (2002) que lo cierto es que en ALC, la inequidad no es nueva, a las tradicionales estructuras distributivas, demasiado desiguales, se han agregado en las últimas décadas varios factores, tales como, los efectos de los programas de ajuste macroeconómico, sobre todo durante la crisis de la deuda, que ocasionaron un deterioro distributivo en varios países; y los rezagos y estratificaciones de la educación en una nueva era de la globalización, que privilegia el conocimiento como fuente de generación de ingresos y de bienestar general.

La CEPAL (2007); sostiene que la reproducción intergeneracional de la pobreza obedece a: desnutrición, baja educación, ausencia o debilidad de las redes sociales, discriminación social (raza, género), falta de acceso a diversos tipos de servicios sociales (sobre todo en zonas rurales), desempleo, subempleo y trabajo informal, falta de acceso a sistemas de protección social, bajos ingresos, y mayores tasas de dependencia, entre otros. Y Solano (2007), dice que recientes estudios sobre el fenómeno de la exclusión social indican, entre otros muchos, que los principales factores que explican la exclusión social son: desempleo desprotegido, enfermedad o discapacidad, nivel formativo muy bajo, pobreza severa, falta de experiencia laboral, precariedad laboral, analfabetismo, aislamiento relacional, dificultades económicas en el hogar. Estos factores no son exhaustivos ni excluyentes.

En todos los autores citados en los dos párrafos anteriores (CEPAL, 2007; Solano, 2007; Ocampo, 2002), coinciden en señalar como causa de la pobreza, de la exclusión social, de la mayor desigualdad: bajo nivel educativo (lo educativo); lo ocupacional: desempleo, subempleo, trabajo informal, bajos ingresos, falta de experiencia laboral, precariedad laboral. Por lo cual la intervención social estudiada en esta tesis es altamente pertinente para paliar estos problemas.

Por otra parte, los factores incluidos para caracterizar lo que es la exclusión social, son muy comunes para los que residen en América Latina, y saber que ya son huéspedes también de Europa, da pánico: el problema está creciendo. La conclusión es obvia, lo que está pasando en la

sociedad actual es muy grave, y es global. Se precisa un gran bloque de personas de todos los continentes, de todos los países, de toda lengua, de toda cultura, hay que enfrentar la desigualdad, la pobreza, ellas se están globalizando, y están en aumento.

Quizás sea necesario recordar que cuando se eleva a categoría de crisis la desigualdad, no se está hablando de la desigualdad inherente al capitalismo por erigirse sobre la base de la propiedad privada; que siempre se había admitido, aunque no todos la vean moral y correcta. El problema actual, es que ha emergido una desigualdad alarmante, que bloquea la vida, la salud, la educación, el derecho al trabajo hasta del que se hace profesional, técnico (Adelantado y Calderón, 2005; Estefanía, 2001). Esa desigualdad está produciendo grandes cantidades de trabajadores pobres. Una desigualdad que limita seriamente el desarrollo humano. Afectando todo lo anterior a grandes contingentes humanos, ya no solo en los países del capitalismo periférico (situación endémica en ellos), sino además en los países del capitalismo norteamericano.

Qué lejos está la realidad del clamor de las Naciones Unidas que en el primer Informe sobre Desarrollo Humano (1990), proclamaban la necesidad del desarrollo económico y social y decían que el proceso de desarrollo debía por lo menos crear un ambiente propicio para que las personas, tanto individual como colectivamente, puedan desarrollar todos sus potenciales y contar con una oportunidad razonable de llevar una vida productiva y creativa conforme a sus necesidades e intereses. Pero lo que sucede hoy es lo contrario, el capitalismo neoliberal, crea estructuras y condiciones, para la reproducción del antidesarrollo, es decir para la heredabilidad de la pobreza, de la marginalidad y la exclusión social. Todo esto se convierte en un centro de donde germinan y se fortalecen factores de riesgo para los jóvenes en situación de pobreza, lo cual complica y dificulta su desarrollo humano.

1.3.2.2 Heredabilidad de la pobreza y la desigualdad.

Los hogares pobres, en países de escasas oportunidades, tienen un gran peso negativo, en el desarrollo humano de los nacidos en ellos. La solución de este problema va mucho más allá que la creación y puesta a disposición de los hogares de productos, de servicios (creación de oportunidades) con el fin de paliar el empobrecimiento. Hay que crear además de la oportunidad,

los medios para que los pobres adquirieran actitudes y aptitudes que viabilicen aprovechar las oportunidades. A continuación, por lo ajustado al tema, se revisa el estudio Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el equipo encargado de la edición del Informe Regional, su coordinación y autores principales fueron Luis Felipe López-Calva Economista Jefe y Coordinador del área de Pobreza, junto a Isidro Soloaga Profesor de Economía (El Colegio de México). En dicho estudio se ve claramente la relación entre psicología y economía en lo referente a desarrollo humano.

Los hogares (López-Calva y Soloaga, 2010) que componen el sector más vulnerable de la sociedad enfrentan restricciones que limitan sus capacidades, y esta situación resulta en bajos niveles relativos de logro en bienestar. Si la persistencia de la desigualdad únicamente fuera resultado de las restricciones que se ven, para resolver este grave fenómeno sería suficiente implementar políticas públicas orientadas a —nivelarel terreno de juego” mediante la provisión de igual acceso al capital humano y físico disponible para el conjunto de la sociedad. De este modo, todas las personas, en tanto actores autónomos, podrían aspirar a lograr distintos niveles de funcionamientos, y el logro de sus aspiraciones dependería exclusivamente de que las personas realizaran el esfuerzo necesario para alcanzar las metas por ellas establecidas. Sin embargo, esta situación no se comprueba en la realidad debido a que la desigualdad no sólo afecta el acceso a bienes y servicios, sino que también limita la facultad de las personas para generar metas y su capacidad de agencia para alcanzarlas.

Estos factores tienen manifestaciones subjetivas y, por tanto, resultan difíciles de observar y medir. Reseñan López-Calva y Soloaga (2010) que, se realizó una investigación para visualizar ese impacto, en países de América Latina, con la cual se logró evaluar en qué medida las aspiraciones (sirven para promover el paso de una situación a otra) y la agencia de los padres influyen en factores como el nivel de escolaridad de los hijos o el acceso de estos a ciertos servicios. Si bien los resultados muestran relaciones lógicamente esperables (por ejemplo, que un bajo nivel relativo de aspiraciones y de autonomía de los padres está asociado a bajos niveles relativos de funcionamientos de los hijos), los datos obtenidos permiten por primera vez comprobar empíricamente la existencia de estos efectos, los cuales se expresan

independientemente de la influencia de otros factores socioeconómicos y su cuantificación e importancia relativa. Entre otras citan las siguientes conclusiones:

- 1) Las aspiraciones que los padres pobres establecen para sus hijos (ventana de aspiraciones) se relacionan positivamente con las aspiraciones que ellos ven que tienen padres con los que ellos interactúan para sus propios hijos, también resultan influenciados por datos provenientes de otras fuentes, por ejemplo, los medios de comunicación
- 2) El aprendizaje basado en la observación de las experiencias positivas de otros individuos relativamente cercanos, puede propiciar cambios en las aspiraciones y modelar actitudes positivas hacia el futuro, promover la inversión en educación y la realización de actividades generadoras de mayores ingresos;
- 3) Es evidente la importante relación que existe entre las aspiraciones educativas que los padres tienen para los hijos y los niveles de escolaridad de los padres, y que, la interacción social con personas que poseen altos niveles de escolaridad (específicamente, los familiares, los amigos y los colegas) tiene una influencia positiva en la medida en que promueve el desarrollo de las aspiraciones educativas, y con esto, el logro de mayores niveles de escolaridad,
- 4) Las aspiraciones de los jóvenes están fuertemente asociadas a las aspiraciones de sus padres; se observó que cuando los padres aspiran a un determinado nivel de escolaridad para los hijos, aumentan de manera significativa las probabilidades de que los jóvenes también quieran alcanzar esos niveles educativos,
- 5) Con respecto a la relación que existe entre el nivel de libertad y de autonomía que presentan los padres y el nivel de satisfacción con la vida de los hijos, se observó un fenómeno similar en los hijos.

Estas comprobaciones son un claro ejemplo de la transmisión intergeneracional de las aspiraciones. Esto ofrece algunas pistas respecto de cómo las políticas públicas podrían incidir para contribuir al desarrollo humano de los pobres. En este sentido, la implementación de políticas públicas específicas tendientes a promover el desarrollo de un papel compensador por parte de las escuelas, por ejemplo mediante la expansión de su rol cultural, podría contribuir a la

expansión de las capacidades de las personas que provienen de los hogares menos favorecidos (López-Calva y Soloaga, 2010).

Pero la equidad no puede concebirse solo como una igualdad educativa donde todos los niños se benefician del mismo trato, sino que es necesario realizar una diferenciación que permita operar una real compensación y lograr de esa manera la igualdad de oportunidades (UNESCO, 2007), dando a los jóvenes, a las personas (derecho a la educación, igualdad de oportunidades y participación) las herramientas que permitan enfrentar los diferentes obstáculos que excluyen o discriminan, que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas. Por ejemplo, si una de las metas educativas es lograr igualar las condiciones físicas de sus alumnos, y en una escuela se reciben alumnos de estratos sociales diferentes, un trato igualitario en la alimentación no conduce a la desaparición de la desigualdad, sino a su preservación, para alcanzar la igualación en este ejemplo, es evidente que se requiere estudiar cada niño y en función de su realidad corporal diferenciar la alimentación para llegar a la igualación.

Ahora bien, lo cierto es que se ha comprobado que, si bien la igualdad de oportunidades educativas no garantiza el logro del bienestar individual y familiar, su desigualdad asegura la persistencia de la pobreza, pues opera como factor reproductor, dañando el mecanismo principal de acceso al bienestar en el largo plazo. Por consiguiente, se puede afirmar que existe una transmisión intergeneracional de las oportunidades de bienestar y, sobre todo, que habría un cierto grado de heredabilidad del capital educativo. De los jóvenes de 18 a 19 años y más —cuyos padres tienen baja educación—, solo un 26% continúa estudiando. Esta situación se expresa claramente en las tasas netas de asistencia: solo el 8% de los jóvenes de ese grupo de edad cursan la educación postsecundaria, en comparación con el 68% de los que provienen de hogares con alto capital educativo. Entre los jóvenes cuyos padres no tienen secundaria completa, la probabilidad de no finalizar este ciclo asciende en la actualidad al 30% (CEPAL, 2007). Una forma de ir frenando esta heredabilidad es trabajar con los jóvenes actuales, vía proveerles oportunidades (y los medios para aprovecharlas) para que en ellos se aumente su nivel de vida, sus aspiraciones y su capacidad de agencia. Hay que crear oportunidades para elevar el nivel educativo de los jóvenes en situación de riesgo (López-Calva y Soloaga, 2010).

Se puede reforzar lo anterior con un planteamiento ya tratado, recuérdese que Leftwich (1978), dijo que existe un acuerdo sobre el contenido de la economía: se relaciona con el bienestar del ser humano. Por ello tiene que ver con la organización social relacionada con la asignación de recursos escasos entre necesidades alternativas y el uso de dichos recursos para satisfacerlas del mejor modo posible; ello lleva a que los elementos básicos de la actividad económica son: necesidades humanas, recursos y técnicas de producción. Y Leftwich, (1978) recuerda que las técnicas de producción son uno de los factores claves que limitan el nivel deseado de satisfacción que puede lograr una economía, y que las técnicas de producción son los conocimientos y los medios físicos que permiten transformar los recursos en elementos (bienes, servicios) que satisfacen necesidades.

La educación es una necesidad tanto de las personas para acceder a los beneficios del progreso, como de las economías nacionales para garantizar un desarrollo sostenido a futuro mediante una competitividad basada en el uso más intensivo del conocimiento. Pero también es un derecho social y cultural consagrado en el sistema internacional y suscrito por los gobiernos nacionales. Tener educación permite acceder a trabajos de calidad, participar en las redes por las que circula el conocimiento e integrarse a la revolución de la información. Por lo tanto, la educación es crucial para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza y de la desigualdad. Su efecto en este ámbito es amplio, mejora el ambiente educacional de los hogares futuros, y, con ello, el rendimiento educativo de las próximas generaciones; aumenta las condiciones de salud del hogar, y permite una mayor movilidad socio ocupacional ascendente a quienes egresan del sistema educativo, proporcionándoles, además, herramientas esenciales de la vida moderna que eviten la marginalidad sociocultural (Ocampo, 2002).

La investigación (López-Calva y Soloaga, 2010) comentada, indica que tanto las aspiraciones como la agencia son elementos que se derivan principalmente de la interacción entre las personas y, por tanto, sólo una política pública integral que contribuya a disminuir la distancia entre los niveles sucesivos de logro en bienestar y que los haga visibles y alcanzables para la sociedad en su conjunto podrá expandir las capacidades de las personas de manera efectiva.

Visto lo anterior también se puede afirmar que incorporar esos jóvenes pobres a un programa de formación laboral, lo cual los pone en contacto con profesores, con empleados, con funcionarios de los organismos responsables del programa, con alumnos (de los centros de capacitación ajenos al programa que ellos realizan, etc.), segmentos poblacionales que se puede esperar tengan mayores aspiraciones, mayor capacidad de agencia, es un plus adicional a la formación particular del programa. Y además, dentro del programa se puede propiciar ese tipo de resocialización por diferentes medios. Recuérdese además que la teoría plantea que ante la falta de apego de los jóvenes diana con sus progenitores, los docentes, el personal de los centros de capacitación pueden ofrecer “apegos remediales” de mucho beneficio para esos jóvenes.

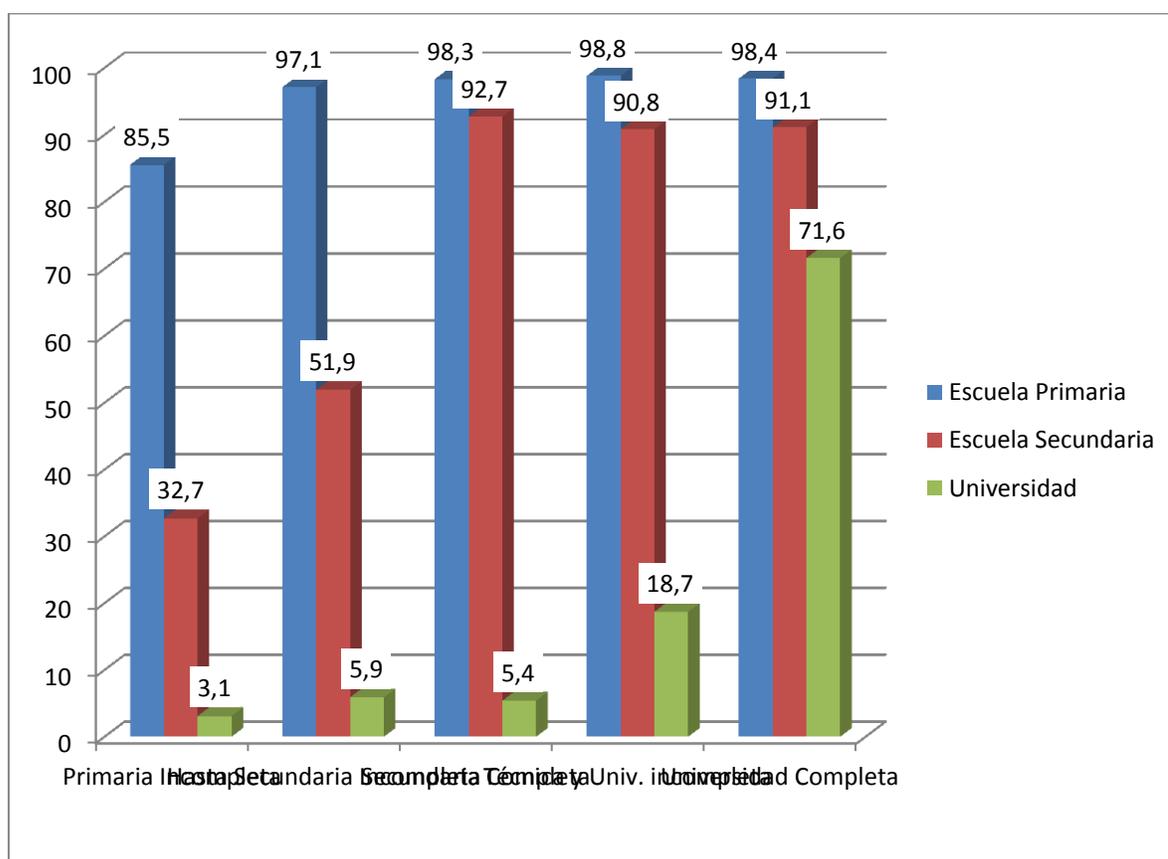
Lo anterior cobra más importancia ante comprobaciones como las siguientes. Cuanto mayor es la desigualdad económica, mayor es la influencia de la condición de los padres sobre los logros de sus hijos en hogares concretos, lo cual determina una menor movilidad; así, un incremento de la desigualdad socioeconómica suele traer aparejado un aumento de las desigualdades que experimentan los niños en los hogares en dimensiones como acceso a educación, salud, nutrición y servicios de infraestructura básica, lo cual reduce en gran medida sus opciones de vida en la edad adulta. En un contexto en el cual los rendimientos de la inversión en capital humano son altos, los niños que alcanzan una baja escolaridad debido a la condición socioeconómica de sus padres son proclives, en la edad adulta, a disponer de menos oportunidades de generación de ingresos (López-Calva y Soloaga, 2010). Es evidente el alto peso, que tiene la desigualdad en la movilidad intergeneracional, se puede representar esta desigualdad con una progresión geométrica.

Tabla 4: América Latina y El Caribe (18 Países), ¿Cómo la Educación de los Padres Afecta la Educación que alcanzan los hijos? 2005(%)

Porcentaje de hijos que completan la	Educación de los padres				
	Primaria Incompleta	Hasta Secundaria Incompleta	Secundaria Completa	Técnica y Univ. incompleta	Universidad Completa
Escuela Primaria	85.5	97.1	98.3	98.8	98.4
Escuela Secundaria	32.7	51.9	92.7	90.8	91.1
Universidad	3.1	5.9	5.4	18.7	71.6

Fuente: Informe Regional Sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010, PNUD.

Figura 6: Impacto de la educación de los padres en la educación de los hijos (eje horizontal es el nivel educativo de los padres y el vertical el nivel educativo que alcanzan los hijos).



Fuente: Informe Regional Sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010, PNUD.

Los datos de la tabla anterior son más que reveladores de lo que se ha sosteniendo. Padres con primaria incompleta, dan apenas 3 graduados de la universidad de cada 100 hijos, pero para padres con universidad completa 72 de cada 100 hijos se gradúan a nivel universitario. Y para el caso de la secundaria, los valores son igual de reveladores de esa heredabilidad. Los padres con primaria incompleta apenas logran que 33 de cada 100 hijos completen la secundaria, contra un 91 por ciento para los hijos de padres con universidad completa o dichos padres posean educación técnica.

La movilidad intergeneracional (López-Calva y Soloaga, 2010), describe una trayectoria que se basa en la asociación entre la posición económica o educativa de un individuo en un momento dado y el nivel de logro alcanzado por sus hijos en esa misma dimensión en la edad adulta. Este tipo de movilidad no debe confundirse con la movilidad intrageneracional, la cual se refiere a la posibilidad que tiene un individuo de acceder en el transcurso de su vida a sectores productivos y ocupaciones que le permitan alcanzar un mayor nivel de ingresos laborales o de estatus social.

Hay que desarrollar políticas públicas educativas y de empleo que viabilicen la movilidad intergeneracional y la intrageneracional, para que estos jóvenes puedan emplearse y/o autoemplearse. En ALC, niveles más altos de capital humano promueven una mayor movilidad social debido fundamentalmente a que la escolaridad es uno de los principales determinantes del ingreso laboral, y en los hogares pobres el ingreso por trabajo es la principal fuente de recursos.

Existe evidencia empírica de que la presencia de jefes o jefas de hogar con bajos niveles de escolaridad está correlacionada con menores niveles de escolaridad de los hijos, lo que a su vez determina que los ingresos laborales de estos últimos en la edad adulta sean relativamente bajos. Se ha observado que en ALC la influencia de la situación socioeconómica de los padres en el logro educativo de los hijos puede llegar a duplicar la que se registra en países como Estados Unidos, aunque existen importantes variaciones entre los distintos países de la región. La evidencia muestra que la pobreza en hogares cuyo jefe o jefa tienen un bajo nivel de escolaridad se correlaciona con menores niveles de escolaridad alcanzados por los hijos. Por lo tanto, los ingresos laborales de los hijos en la edad adulta también serán bajos, y la desigualdad encontrará

así un mecanismo para transmitirse de una generación a otra. En ALC la educación y el ingreso de una generación tienen una alta influencia sobre las condiciones de vida que podrá alcanzar la generación siguiente (López-Calva y Soloaga, 2010).

Esta situación contribuye a generar un círculo vicioso que determina la persistencia de la pobreza y la desigualdad. Como se ha señalado, esto se refleja en indicadores fácilmente observables, como la calidad de vida o los bajos niveles de educación que se transmiten de una generación a la siguiente, o en indicadores cuya observación resulta más compleja y que dan cuenta de la posibilidad de las personas de establecer metas y realizar las acciones necesarias para alcanzarlas. Lo que a su vez reduce la capacidad de crecimiento económico de los países de la región. La desigualdad también tiende a provocar tensiones sociales que pueden acentuar la inestabilidad política e institucional, lo que afecta no sólo la gobernabilidad, sino también el ambiente para la inversión interna y externa, entre otros factores (López-Calva y Soloaga, 2010).

Es necesario tener claro que al examinar el número promedio de años de estudio tanto de los jefes del hogar como del conjunto de sus miembros ocupados, se advierte un alto grado de correspondencia entre la distribución del ingreso y la distribución de la educación —a mayor nivel de educación, mayor nivel de ingresos percibidos—. Por desgracia, el 80% de los jóvenes urbanos proviene de hogares en los que los padres presentan un capital educativo insuficiente (menos de 10 años de estudio), y de un 60% a un 80% de ellos no alcanza el umbral educativo básico para acceder al bienestar que actualmente exige, dependiendo de los países, alrededor de 12 años de estudio. Eso significa que más o menos entre un 48% y un 64% de los jóvenes latinoamericanos de zonas urbanas ven restringidas sus oportunidades futuras en su hogar de origen, siendo aún más crítica la situación de los que viven en áreas rurales. Esta elevada proporción de jóvenes que heredan una educación insuficiente tendrá que afrontar durante su vida situaciones de precariedad laboral, con bajas tasas de retorno, acceso restringido a opciones de bienestar y pocas opciones de brindar a sus hijos una educación que permita sortear la reproducción intergeneracional de la pobreza. Así, dependiendo del país, entre un 72% y un 96% de las familias en situación de pobreza o indigencia tienen padres con menos de nueve años de instrucción como promedio (Ocampo, 2002).

Vista la realidad de los países de la región, el Estado tiene la responsabilidad de intervenir a fin de ampliar y garantizar, por ejemplo, el acceso de toda la sociedad a la educación y la salud. La igualdad en desarrollo humano requiere, por tanto, la existencia de un Estado fuerte y eficaz. Un Estado con fuertes instituciones, con una burocracia que funcione apegada a fuertes valores morales que garanticen un trato digno para todos los ciudadanos y políticas protectoras hacia los más necesitados que promuevan su desarrollo humano. Hay que reiterar, la pobreza pone en situación de riesgo social a muchos jóvenes y a los hijos de estos jóvenes.

Se verá a continuación la magnitud de la problemática que afecta a los jóvenes, en el contexto dominicano, es palpable lo relativo a la pobreza y la heredabilidad de la pobreza y la desigualdad, y el importante rol de la formación para romper ese círculo vicioso de pobreza-desigualdad.

1.3.3 Contexto Local: pobreza y desigualdad, su heredabilidad y cómo enfrentarlas.

1.3.3.1 Pobreza en el contexto local.

Esta investigación se realiza en el contexto dominicano, por lo cual resulta necesario a la luz de la situación del contexto mundial, revisar el contexto local en lo social, económico y educativo, lo cual ayudará a ser más realistas y precisos en los resultados y recomendaciones de esta investigación.

República Dominicana tiene aproximadamente 10,000,000 millones de habitantes, una superficie total de 48,730 kilómetros cuadrados y limita al norte con el Océano Atlántico, al sur con el mar Caribe, al este con el Canal de la Mona y al oeste con la República de Haití.

El programa objeto de estudio focaliza en tramo de edad su público diana en la franja de 16-29 años de edad. El Ministerio de la Juventud Dominicano considera que se es joven hasta los 35 años de edad. A continuación una tabla (ONE, 2014a) con el tamaño de esos segmentos de población, para posteriormente ver la cobertura del PJE (población atendida) con relación a población total entre esas edades. Para tener una cuantificación preliminar de todos los segmentos de clientes potenciales demandantes del PJE, solo habría que sumar los valores de los

tramos de edad (ver Tabla 5) y aplicarle el porcentaje ya sea de pobres, ya sea NI-NIs, de desempleados, etc. Este aspecto se retoma más adelante. Pero en el tramo de edad que atiende el PJE, 15-29 años se tienen para el año 2012 en República Dominicana un total de 2,687,567 (949,228+908,335+830,004). Conforme a los niveles de pobreza en el país (recuérdese el dato de 53% de pobreza ampliada según la CEPAL, 2013; pero se usará el dato de la Tabla 6) se puede asumir que 1,134,153 ($2,687,567 \times 0.422$) son pobres, la cantidad aproximada de jóvenes dominicanos en la categoría NiNi era de unos 545,576 ($2,687,567 \times 0.203$). Estos valores (se han calculado en base a los datos de las tablas 2 y 5) dan una idea del tamaño que debería tener el PJE. Valores que son mayores porque no integran las franjas de edades de 10-14 años y de 30-34 años, que a nuestro entender deberían ser considerados como parte de la población a atender por el PJE. Más adelante contrastaremos estos valores con la población atendida por el PJE. Hay una normativa legal en República Dominicana que considera que se es joven hasta los 34 años. En la Ley General de Juventud de República Dominicana (No.49 -2000) en su artículo 3 establece que —Par los fines de la presente ley se consideran como jóvenes las personas, cuyas edades están ubicadas en el grupo edad comprendido entre los 15 y 35 años de edad....”.

Tabla 5: Estimaciones y proyecciones de la población dominicana total por año calendario, según sexo y grupos de edad, 2010-2015

Año	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Total	9,478,612	9,580,139	9,680,963	9,784,680	9,883,486	9,980,243
0-4	975,007	974,797	974,573	974,330	974,068	973,795
05-09	998,105	991,981	985,837	979,671	973,480	967,269
10-14	977,457	978,370	979,233	980,037	980,784	981,483
15-19	950,324	950,208	950,051	949,833	949,556	949,228
20-24	875,097	881,769	888,427	895,076	901,704	908,335
25-29	782,251	791,810	801,366	810,918	820,461	830,004
30-34	698,161	707,933	717,310	728,654	736,655	743,334

Fuente: Dominicana en Cifras- ONE, 2014a.

La RD es un típico país capitalista subdesarrollado. Una de las características más acentuadas de este tipo de países, es la pobreza, junto con esta está su compañera inseparable, la desigualdad. Son males generalizados en estas sociedades. La pobreza y la desigualdad son

resultado del funcionamiento “normal” de esas economías; y esa normalidad, que en términos de justicia y de desarrollo humano, es una anomalía, es uno de los principales sustentadores que perpetúan el status quo en estas sociedades, donde una pequeña parte de población acapara altos porcentajes del producto interno bruto (PBI).

El orden social se reproduce a través de las instituciones y la cultura política, las cuales determinan una cierta forma de distribuir las capacidades y oportunidades entre las personas y el territorio. Esa forma de distribución establece una relación de poder que a través de las instituciones perpetúa el orden social y económico. El orden social que se reproduce puede ser inequitativo y excluyente o equitativo e incluyente (PNUD, 2008).

Para el caso dominicano el orden social imperante es inequitativo y excluyente. La dinámica de la economía funciona para beneficiar a unos pocos. La pobreza está ampliamente extendida, pero como la economía se caracteriza por su crecimiento, en términos macroeconómicos el país es catalogado de desarrollo intermedio.

El Programa para el Desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD), califica a la República Dominicana como un país de ingreso medio que depende principalmente de los servicios y las remesas. La actividad económica es hoy 12 veces más grande que en 1960 y ha crecido a una tasa de 5.4% promedio anual en los últimos 48 años. Los ingresos de divisas por exportaciones, turismo y remesas son 15 veces superiores al nivel de 40 años atrás. La población se multiplicó por tres y la edad promedio de los dominicanos y dominicanas pasó de 21 años en 1960 a casi 28 años en 2009. Durante esas casi cinco décadas la población ha envejecido. En 1960 cerca de la mitad de la población estaba entre 0 y 14 años, pero hoy solamente un tercio cae en ese rango de edad. Estos cambios vinieron acompañados de un acelerado proceso de urbanización y modificaciones en la estructura productiva (NU, 2012).

Esa calificación de un país de ingreso medio, es solo por el poder engañoso de las medidas de tendencia central, pues ese calificativo es a partir del cálculo del ingreso per cápita, que dice lo que le correspondería a cada dominicano si el equivalente monetario del producto

interno bruto se repartiese de forma igualitaria entre todos los dominicanos, nada más lejos de la realidad, dado los altos niveles de desigualdad en la distribución del ingreso.

Las Naciones Unidas en la publicación del índice de desarrollo humano (IDH) del año 2013, presentan que el país ocupa la posición 96 de un total de 186 países, con un índice de desarrollo humano de 0.702, una esperanza de vida de 73.6 años. Además los años de escolaridad promedio son 7.2 y el ingreso nacional bruto per cápita alcanza los 8,506 dólares (NU, 2013).

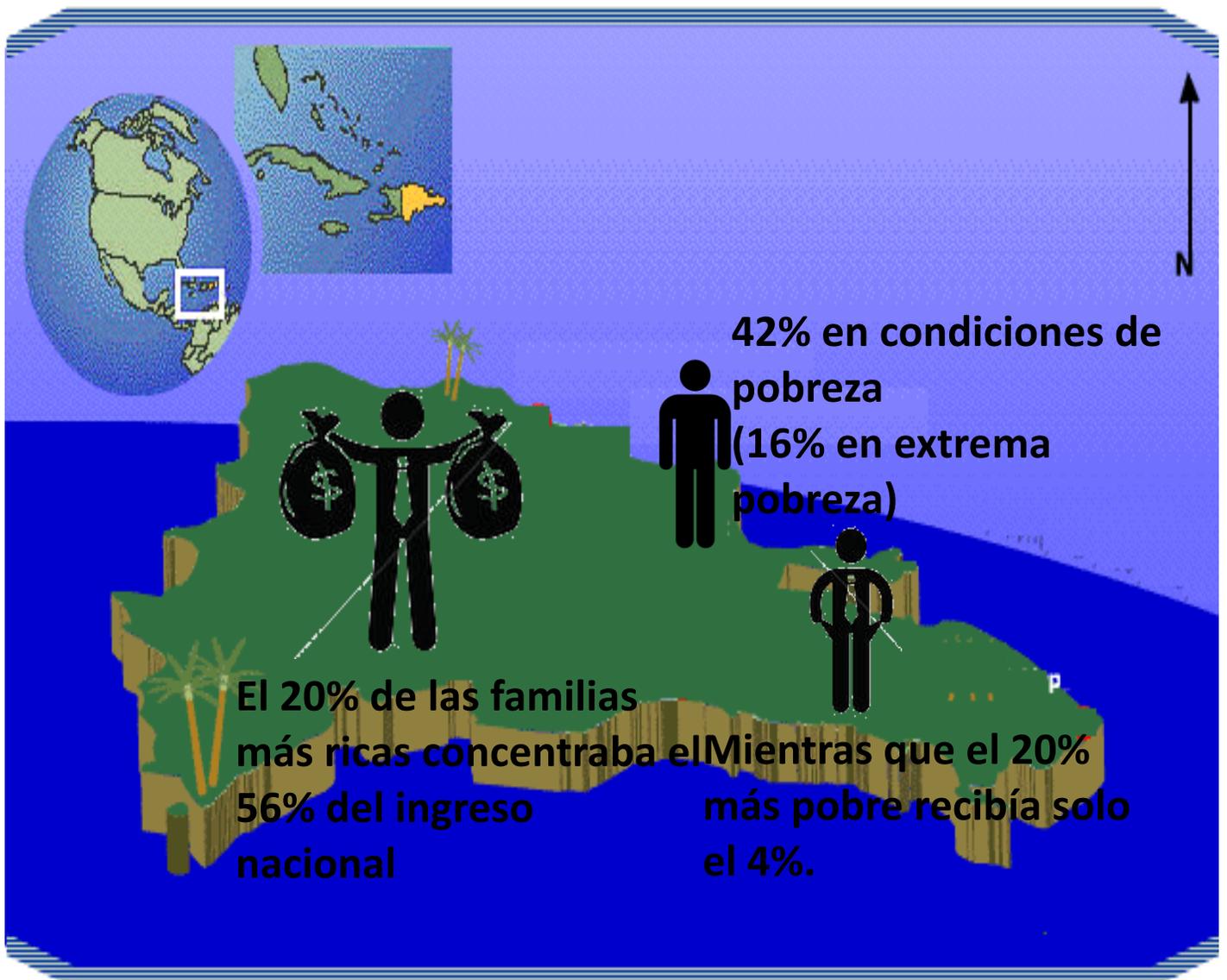
La República Dominicana es uno de los países del área con mayores niveles de desigualdad en la distribución del ingreso. Desigualdad que además de expresarse en el ingreso se verifica en muchas otras áreas: lugar y condiciones de vivienda, acceso a servicios, seguridad barrial, malnutrición, años de escolaridad, etc.

El análisis del país realizado por las Naciones Unidas continua señalando que hoy dos de cada tres dominicanos residen en zonas urbanas mientras que hace cuatro décadas la proporción era de menos de un tercio. Los cambios en la estructura productiva son notorios, de una economía orientada a la producción agrícola que giraba alrededor de la caña de azúcar, del café y del cacao, se ha pasado a una economía de servicios orientada hacia la actividad del turismo. Las comunicaciones y las infraestructuras han registrado un avance extraordinario en las últimas décadas. La cobertura educativa y en salud se ha expandido. Sin embargo, este progreso no ha avanzado a igual ritmo que los promedios de América Latina y el Caribe (ALC). La expansión de las coberturas en educación y salud se hicieron a expensas de la calidad; en muchos casos los indicadores están por debajo de los promedios regionales y en la mayoría muestran un desempeño inferior al esperado, dado el estándar mundial asociado con el nivel de riqueza por habitante que registra el país (NU, 2012).

En lo que se refiere a crecimiento económico, la economía dominicana es una campeona, pero ese espectacular aumento de riqueza, un alto porcentaje lo acapara un diminuto sector poblacional. Hay sin dudas unas poderosas estructuras que mantienen ese funcionamiento por décadas. Lo que en el pasado sostuvo la pobreza y desigualdad, sigue actuando. La brecha en el

2006 entre el 20% más rico y el más pobre de la población era de 14 a 1. De acuerdo al Informe de Pobreza realizado en 2006 en forma conjunta por el BID y el Banco Mundial, 42 de cada 100 dominicanos vivían en condiciones de pobreza y, de estos últimos, 16 de cada 100 vivían en extrema pobreza. En ese mismo año, el 20% de las familias más ricas concentraba el 56% del ingreso nacional, mientras que el 20% más pobre recibía solo el 4% (BM-BID, 2006).

Figura 7: Pobreza, extrema y desigualdad en la distribución del ingreso en República Dominicana



El Estado Dominicano en los últimos años ha implementado diversos programas y acciones para paliar la pobreza, que la mayoría se caracterizan por dar —pesados sin enseñar a pescar” pero que producen un caudal de votos y logrando que muchos compañeritos de partido de gobierno logren un empleo para que dejen de ser pobres en lo que dan mantenimiento a la fábrica de pobres.

El Informe de Pobreza citado anteriormente destaca importantes conclusiones sobre los programas gubernamentales de subsidios a los pobres, indicando entre otros aspectos que, la mayor parte de los programas de protección social están mal focalizados, son regresivos en términos absolutos y la transferencia de protección social per cápita es relativamente reducida. Así, el impacto total de estos programas en la pobreza y en la desigualdad se ve limitado por las características de su diseño, la manera en la que se asigna el presupuesto y la fragmentación de la intervención de la protección social (BID, 2010). Y lo cierto es que existen demasiadas instituciones especializadas para accionar a favor de los pobres, formando unas especies de tela de arañas superpuestas, consumiendo parte significativa del presupuesto destinado a aliviar la situación de los pobres, funcionando con poca eficacia y mucha ineficiencia.

En materia de asistencia social, existe una profusión de organizaciones a todos los niveles, pero un gran número de ellas comparte los mismos vicios del sistema político. En lo general los gobiernos han preferido históricamente concebir programas discrecionales más que constituir y fortalecer los derechos establecidos. Esos programas cuando mucho lo que conseguirán es aplacar la pobreza en el corto plazo, pero no romperán el círculo de la pobreza en el mediano y largo plazo (PNUD, 2008). Aquí no se refieren a programas de capacitación, sino a los que son una transferencia monetaria (bono gas, bono luz, etc.).

Por ejemplo en lo que respecta a dar respuestas a las necesidades laborales de los jóvenes pobres, González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) informan que para atender a los problemas de los jóvenes en el mercado laboral, los gobiernos de ALC implementan una amplia variedad de políticas y programas, pero que usualmente estas medidas son implementadas de manera fragmentada, y no como parte de una política coherente de empleo juvenil que resuelva problemas estructurales del mercado laboral y a la vez procure el logro de los objetivos de corto

plazo. Y no solo lo anterior, sino además que ciertas medidas pueden, además, tener objetivos opuestos, citando como ejemplo, 1) los subsidios al desempleo, que se pueden convertir en factores que desincentivan la búsqueda de empleo por parte de los jóvenes, y 2) el apoyo al trabajo por cuenta propia puede muchas veces reducir la formalidad laboral.

República Dominicana como parte de la ALC, no es una excepción a la problemática anterior. Y por ello la economía dominicana funciona con incongruencias tremendas. Un país capitalista que no forma a una gran parte de su población joven, que no crea la forma de que amplios segmentos poblacionales se constituyan en entes productivos lo que significaría mayor demanda mayor venta mayor ganancia. Con instituciones funcionando con mucha falta de institucionalidad. Este funcionamiento sin dudas produce y mantiene pobreza y desigualdad.

Los niveles de desigualdad se han reproducido por la estructura institucional y la cultura política. La probabilidad de ser pobre, de no tener acceso a las oportunidades, crece en la medida en que nos alejamos del Distrito Nacional y de la ciudad de Santiago, y aún dentro de estas ciudades hay grandes desigualdades (PNUD, 2008)

En la República Dominicana hay un capitalismo que funciona con una poderosa racionalidad de avaricia personal combinada con altas dosis de irracionalidad desde la lógica capitalista, con un Estado operando en mucho como negocios personales; lo que evidentemente produce enriquecimientos en sectores de poder por vías fraudulentas, la nueva modalidad de acumulación originaria al vapor, y con ese poder económico practican clientelismo político y así se preserva el status quo.

En la República Dominicana, dado el grado de inequidad social, económica e institucional, se concluye que históricamente la estructura de poder ha fallado en la construcción de una sociedad en la que el acceso a las capacidades y oportunidades no esté determinado por circunstancias personales. El modus operandi del Estado excluye a la mayoría de la población debido a una deficiente institucionalidad, lo cual facilita que el poder político utilice prácticas clientelares y patrimonialistas, otorgando favores a cambio del apoyo político en vez de garantizar los derechos (PNUD, 2008).

Y aunque se conocen a los corruptos, estos ya sea por afiliación partidaria, por lazos con el poder, por sobornos, se agencian mecanismos de impunidad que les permite operar e institucionalizar su accionar bochornoso. Los que detentan el poder son una especie de supermercado de empleos y prebendas, por lo que tienen múltiples seguidores, pedigüños. Y al ver este funcionamiento corrupto de muchos de los que deben hacer cumplir las leyes, las normas, los principios, los valores morales, no pocos se preguntan ¿y quién podrá defendernos? Los políticos, los responsables de aplicar medidas, de ejecutar acciones que impulsen el bien común, en gran medida ejercen su accionar para beneficio propio y de sus correligionarios.

En la política, los medios de representación de la sociedad, es decir los partidos políticos, también han fallado porque no han podido mejorar la equidad y garantizar acceso a las oportunidades. El hecho de que más del 90% de los dominicanos piense que los partidos sólo defienden los intereses de algunos grupos o de los mismos políticos evidencia que estas organizaciones han entrado en una lógica de lealtades perversas: es la lógica del poder por el poder y de la lealtad endogámica. No hay lealtad con la población ni con la política de Estado ni con el desarrollo, ni con el bien común. Sin una modificación de las relaciones de poder que consoliden un estado de derecho será muy difícil, si no imposible, que las personas tengan acceso equitativo a las capacidades y oportunidades (PNUD, 2008).

Hay que insistir, es un accionar dentro de una formación con el capitalismo como modo de producción dominante que va arrinconando al sistema capitalista y frena su expansión, al no crear las condiciones para que miles y miles sean entes productivos y demandantes; ello lleva a amplios segmentos a la frustración a otros a delinquir para consumir, esto no solo afecta en lo micro, también afecta en lo macroeconómico.

El desempleo presenta dos grandes costos para la economía de cualquier nación, trátase esta de una economía industrializada o una en vía de desarrollo. Los dos costos del desempleo en gran medida degeneran en pérdida de la producción nacional y una distribución inadecuada de la renta. El economista norteamericano Arthur Okun, demostró empíricamente que la variación porcentual hacia arriba de un punto en el desempleo provoca una disminución de alrededor del 2% en la renta nacional (ONE, 2014b).

Pero es tan grande la apetencia a acumular riquezas a corto plazo en sectores de poder, que —sølvidan” de las leyes del sistema que los hace ricos, y demás está decir que exhiben dosis extravagantes de irrespeto a la dignidad del ser humano, olvidando si es que en algún momento supieron que la política es la ciencia del bien común, y buscan que el Estado funcione como mecanismo de enriquecimiento personal. Esta realidad disloca, enferma la economía: habrá desempleo, economía informal, pobreza, marginalidad, delincuencia, desigualdad.

El empleo informal se aproxima a la mitad de los trabajadores del país, unido a altos niveles de desempleo. Ambas problemáticas afectan mayormente a la población con menores ingresos, a las mujeres y los jóvenes. El nivel de desempleo de los jóvenes aumentó, pasando a ser el doble de la media nacional y afectando particularmente a los jóvenes de bajo nivel de calificación o no calificados que viven en zonas urbanas. Solucionar esta problemática tan compleja exige medidas simultáneas en materia de la calidad de la educación recibida por estos jóvenes; programas de capacitación para jóvenes; y en mejorar la gestión de las instituciones que regulan los mercados laborales (BID, 2010).

En la República Dominicana el grupo de edad que tiene la mayor tasa de desempleo tanto para las mujeres como para los hombres es el de las personas con edades comprendidas entre 15 a 24 años, con tasas de 23.1%% y 10.1% respectivamente. La Población Económicamente Activa (PEA) en Dominicana es de alrededor de 57.3%, de los cuales el 60.8% son hombres y 39.2% son mujeres (ONE, 2014b). Se llama la atención, de esas muy elevadas tasas de desempleo para las jóvenes de 15 a 24 años, a esto hay que unir que el embarazo y las madres solteras en este tramo es elevado en el país.

Los datos que se están ofreciendo proceden de organismos internacionales y de organismos estatales, existen datos de instituciones de la vida civil, que reportan niveles mayores de desempleo, desigualdad, etc., pero para los fines de esta investigación, los datos ofrecidos son más que trágicos para la juventud por lo cual son suficientes para plasmar la situación de la juventud en el contexto local.

El Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo Estratégico de la República Dominicana (2010) plantea que el país tuvo un crecimiento sostenido del Producto Interno Bruto (PIB) de 5,5 % de 1970 al 2008; superando el promedio regional (3,5%) y durante el período 2000-2010 la economía dominicana creció en promedio un 5.4% anual; sin embargo, la expansión del Producto Interno Bruto aún no ha producido el impacto esperado en los niveles de pobreza de una parte importante de la población. Esta situación pudiera estar relacionada con la desigualdad de ingresos que predomina en el país. El coeficiente de Gini para el 2000 era de 0.521 y para abril del 2010, según el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo de la República Dominicana, el mismo tuvo un valor de 0.505 (UNFPA, 2010).

El valor de uno en el coeficiente de Gini indica distribución equitativa, cercano a uno está mostrando una distribución poco desigual, pero un valor como el indicado muestra mucha desigualdad, y peor aún, lo que se debería esperar que con el tiempo dicho coeficiente si es menor que uno vaya acercándose a uno, pero lo que ocurre es más que una rigidez, no solo se mantiene desigualdad alta, sino que va en sentido contrario a lo que sería el desarrollo humano. La desigualdad aumenta en un contexto de crecimiento de la economía, sin dudas esto declara la voracidad en acaparar los ingresos de los sectores que detentan el poder en el país (sectores público y privado) y la debilidad, la falta de organización, de empoderamiento de los sectores pobres.

Aproximadamente en la República Dominicana dos de cada cinco de las personas pobres viven en un hogar cuyo jefe cuenta con menos de tres años de educación, y la probabilidad de la pobreza era menor entre los profesionales y técnicos, que entre los que no eran profesionales ni técnicos (García Romero, julio-2005). Aunque este dato es de hace unos nueve años, se mantiene su actualidad, porque el status quo de hoy, es el del 2005.

En República Dominicana pobreza y desigualdad aumentan en un contexto local de más riqueza producida (mayor crecimiento económico), esto habla de un modelo muy perverso, lo cual provoca aseveraciones como las siguientes.

García Romero, 2005, indica que el crecimiento económico en el país no ha significado estrechez en la brecha que separa a ricos y pobres; el 10% más rico de la población percibía el 38% del ingreso total del país. Y la pobreza se mantiene muy alta. Las provincias del Sur y el Suroeste presentaban los porcentajes mayores de pobreza, aproximadamente el 75 por ciento de hogares se encuentran en esta condición. Y en cuanto al perfil de los hogares pobres, los diferentes estudios han determinado que la pobreza afecta más a los hogares cuyos jefes tienen bajo nivel educativo, con educación inferior al nivel medio.

La fuente más sana de financiamiento de una economía es su crecimiento económico, lo cual implica que hay más recursos disponibles en la economía en un año con relación al anterior. Y a pesar de haber contado con un flujo casi permanente de más ingresos en los últimos 45 años, los resultados a favor de las grandes mayorías son pírricos con relación a esos ingresos.

Por lo anterior voces tan creíbles como las de los BM y del BID (BM-BID, 2006), sostienen que la República Dominicana no ha logrado traducir su crecimiento estelar en un progreso social más equitativo, y el país no ha alcanzado los resultados esperados en sus esfuerzos para combatir la pobreza y mejorar los indicadores de desarrollo humano.

Las Naciones Unidas en el informe sobre Desarrollo Humano del 2011 correspondiente a la República Dominicana (RD), sostiene que se sigue registrando un nivel de desarrollo humano por debajo del promedio de América Latina y el Caribe (ALC), y que los niveles de inversión social del Estado todavía son muy bajos. En el 2010 el gasto social del país estuvo alrededor del 7% del PIB, cerca de la mitad del promedio registrado en los países de la región (NU, 2011).

Y esa poca inversión social no es por falta de planes ni de diagnóstico, no es por falta de conocer lo que hay que hacer, es solo el resultado de una economía montada y estructurada para beneficiar a unos pocos.

El Programa para el desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD) y el Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo de la República Dominicana en el Informe de Seguimiento a los Objetivos del Milenio del 2013 (PNUD, 2014) informan que:

- Se estima que en 2009 el 14.8% de la población urbana vivía en un hogar de un barrio donde predominan las viviendas de mala calidad estructural, escasa durabilidad, espacio insuficiente y limitado acceso al agua potable y servicios de saneamiento.
- La pobreza extrema afecta en el país a cerca de 1 millón de personas
- En 2012 la tasa de indigencia se estimó en 10.5%, mientras que, de acuerdo a cifras preliminares, en 2013 la tasa fue de alrededor de 10%. La meta ODM fijada para 2015 es 5.4%.
- Las desigualdades en la distribución del ingreso son muy pronunciadas, en 2012, el 20% de la población más pobre recibió sólo el 4.5% del ingreso nacional
- La tasa de ocupación fue de 47.7% en 2013, manteniendo una amplia brecha de género.
- La tasa de ocupación de las mujeres es 34.2%, equivalente a 27.1 puntos porcentuales más baja que la de los hombres.
- La tasa general de desempleo es 15.1%, mientras que entre los jóvenes de 15-24 años es 31.2%, es decir, el doble.
- Gran parte de los empleos son de mala calidad, caracterizados por la baja remuneración y limitado acceso a la seguridad social.
- Se estima que en 2013 el 48.7% de la población ocupada trabajaba por cuenta propia, incluyendo el servicio doméstico; en la zona rural dicha proporción fue 62.3% y en la urbana 42.4%; en la población masculina 51.1% y en la femenina 44.3%.

Tejada Holguín (2002), analizando cómo ingresó el país en el siglo XXI, planteó que la tendencia de la pirámide de la población era a ensancharse en las edades centrales, disminuyendo la proporción de niños y aumentando los envejecientes. Y sostuvo que ese tipo de crecimiento de la población demandaba de las autoridades una modificación en la estructura del gasto público, específicamente el gasto social y las políticas de empleo. Ese ensanchamiento de la pirámide requería una mayor demanda en la educación media, la universitaria y la técnica, y agregó ese autor que el ensanchamiento de las edades centrales demanda políticas de empleo y juventud que tomen en cuenta los cambios demográficos. Además sostuvo que el nivel educativo de la población dominicana (cuarto año de primaria) es bajo en comparación con el promedio de la región.

El no dar respuestas adecuadas a planteamientos como el anterior explica la gran cantidad de jóvenes sin las competencias que requieren para ser parte del capital social. Si bien los años de escolaridad promedio han subido, se mantienen a niveles que no garantizan el poder salir de la pobreza. En el 2008 la Oficina de Desarrollo Humano Local de las Naciones Unidas, produjo el Informe de Desarrollo Humano, una cuestión de poder, en el cual se planteaba con claridad meridiana las causas del estado de cosas en el país y de forma muy certera lo que había que hacer para el desarrollo humano, y nueva vez se repitió lo de siempre. Los técnicos los expertos cumplen su parte, pero los que detentan el poder no lo aplican.

En ese informe (PNUD, 2008) se plantaba que hay un conjunto de capacidades fundamentales que determinan las condiciones de bienestar de las personas como la educación o la salud. Y que para el desarrollo humano, la educación es fundamentalmente un proceso de creación de libertades, de preparar a la persona para que pueda elegir conscientemente y tenga opciones en la vida. Y se aseguraba que los beneficios de la educación sobrepasan con creces a su papel en la creación de capital humano para la producción de bienes y servicios.

Pero el informe quedó en informe no en acciones, a pesar de saberse lo clave que es el factor de la educación para el desarrollo individual y social, el estado no ha cumplido con su deber. Aunque muchas voces recomendaron se realizaran las inversiones requeridas en áreas tales como educación técnica, educación media y generación de empleos decentes, formales. Pero la respuesta de Estado a esas peticiones se quedó muy por debajo de lo necesario, y es hace un par de años que se aprobó un 4% del PBI para la educación y en consecuencia se ha iniciado un amplio programa de inversiones en infraestructura, tanta extendida en algunas escuelas, pero aún no se puede evaluar ese proceso por estar en ciernes. Aunque por el momento tampoco se percibe que ese mayor flujo de recursos para la educación vaya a impactar a acciones educativas como el PJE. Pero lo cierto es que aún hoy lo que caracteriza a la educación dominicana es su poca calidad, y una bajísima asignación de recursos para la formación ocupacional.

El Estado es el garante del acceso a la educación. Esa responsabilidad la puede ejercer en su función de proveedor directo o regulando al sector privado. En ambas funciones, el Estado

dominicano ha sido deficiente, lo que ha convertido al sistema educativo en profundamente inequitativo y reproductor del orden de exclusión social (PNUD, 2008).

Lo cierto es que en el país opera un sistema educativo, que desaprovecha la ventana de oportunidad o bono demográfico. Y se hacen discursos y planes para aprovechar esas potencialidades, pero no se ejecutan, o se ejecutan de forma pírrica; ya sea por falta de recursos, ya sea por desidia. Un sistema educativo que el pobre que permanece en él si logra completar los niveles de primaria y secundaria, y necesita trabajar, descubrirá que después de 12 años de estudio, no sabe un oficio, no posee competencias laborales para ir al mercado de trabajo a ganar un salario. Y cursar esos 12 años para muchos miles de jóvenes dominicanos, dada su situación económica es quizás imposible.

Si a lo anterior se suma que con tener la secundaria aprobada no se aumenta la probabilidad de conseguir empleo, que quizás disminuya, y que la paga a quien tiene el grado de secundaria contrastada con el pago a quien solo tiene el nivel primario no hay grandes diferencias. Por doquier se mire, para los jóvenes pobres cursar la secundaria es poco viable, es poco rentable, es un muy débil punto de apoyo para su desarrollo humano, a menos que acceda y termine la formación universitaria. Pero para los jóvenes pobres es difícil que terminen la secundaria, y sin este nivel no habrá grado universitario, que es el nivel que por lo general garantiza dejar de ser pobre.

La transición de la escuela al trabajo para los jóvenes de hoy es más difícil que para sus pares de hace apenas unas décadas. Dentro del problema más general de la calidad de la educación, existe un desacople entre las habilidades que está formando actualmente el sistema educativo y las que demanda el mercado de un grupo específico y mayoritario en la región: los jóvenes que hacen la transición de la escuela al trabajo después de la secundaria. Además las habilidades adquiridas en la secundaria son menos valoradas por los empleadores, como lo demuestra la importante caída registrada en la prima pagada a estos trabajadores vis a vis aquellos con menores niveles de educación (BID, 2012). Esta realidad hace que sea más relevante la oferta de amplios programas de formación profesional, acompañados de mecanismos que faciliten que los jóvenes pobres puedan acceder a ellos.

Hay que agregar a la problemática anterior la falta de equidad en el acceso a derechos fundamentales, tales como la educación. Ser joven pobre en dominicana es una de las condiciones más vulnerable para los sujetos que desean progresar.

En República Dominicana, el acceso a la educación, a la salud o al empleo de calidad, así como a otras capacidades esenciales para el desarrollo humano no está garantizado de forma equitativa por el Estado en base al igual derecho de las personas. Este acceso depende de la zona en la que se viva, la clase social a la que se pertenezca, del sexo, o de la capacidad de incidencia pública que se posea; es decir, del grado de empoderamiento y poder que tenga cada persona o la colectividad a la que pertenece. En definitiva, el acceso a las capacidades y oportunidades está determinado por el poder personal y no por el estado de derecho (PNUD, 2008).

El desarrollo humano implica que a los pobres no solo se les den las oportunidades para poder ser y hacer lo que quieren hacer, también es necesario, que se les provean los mecanismos (personales-sociales) para aprovechar esas oportunidades.

Pero en lo educativo la República Dominicana ha avanzado, acceder hoy a la educación básica (incluye ocho grados) es casi universal, habiendo aumentado la tasa neta de asistencia del 80% a inicios de los 90 a un 92% en la actualidad. No obstante, el 26% de la población de 5 años está fuera del nivel preescolar obligatorio. El 48% de las mujeres y el 63% de los varones de 13 a 17 años no asiste a la secundaria, aumentando al 75% de las mujeres y al 85% de los varones en la zona fronteriza (UNICEF, 2012).

Ante los datos anteriores una pregunta es pertinente, ¿los que no están aprovechando la oportunidad de estudiar a qué se debe? La respuesta en una parte es porque no les interesa, en muchos por falta de poder aprovechar la oportunidad, en otros porque la oportunidad no es del tamaño de la demanda y hay demandantes que no consiguen el servicio, no encuentran cupos en las escuelas. Es oportuno ver algunos aspectos más específicos de la situación del sector, que en parte explican la deserción, la repitencia, la no asistencia, por lo cual se hace tan necesaria para los jóvenes desertores, la capacitación laboral.

La sobre edad en la primaria es de un 12% y en secundaria del 21%. La pobreza, la falta de registro de nacimiento requerido para entrar en secundaria; la violencia y el embarazo obligan a abandonar la escuela. La calidad de la enseñanza también es parte del problema. República Dominicana se situó en el último lugar en la evaluación regional al comparar los resultados de aprendizaje en lectura, matemática y ciencia (UNICEF, 2012).

Del total de estudiantes que cursaron el ciclo 2005-2006 en el sistema educativo dominicano, el 5.3% son repitientes, siendo más elevada la cifra en las escuelas públicas que en las privadas. El principal motivo de deserción escolar en estudiantes de básica y media se le atribuye a causas de tipo económicas (70% en los varones como el —tener que trabajar”) y el 36% en las hembras a razones maritales o de embarazo. Al parecer, la pobreza induce a los adolescentes y jóvenes a la disyuntiva de tener que dejar de estudiar para trabajar, pudiendo de esa manera poder sobrevivir económicamente. Por otra parte, una gran cantidad de niñas quedan embarazadas a muy corta edad, lo que muestra un bajo nivel de educación sexual (Brea y Cabral, 2010).

Ese preocupante porcentaje de deserción por razones de embarazo, en gran parte es debido a que República Dominicana es uno de los países con más alta incidencia de adolescentes embarazadas. Por lo cual UNICEF identifica esa situación como un problema social grave, que trasciende la dimensión de la salud y que debe afrontarse desde un marco de política nacional que articule alianzas estratégicas para la promoción de la educación sexual y los derechos sexuales y reproductivos, y la ampliación de la cobertura de servicios amigables para la adolescencia, el empoderamiento y participación de los adolescentes en ese proceso (UNICEF, 2012). Esas situaciones que apuntan a una situación muy bloqueadora del desarrollo humano en las jóvenes: mucha pobreza, mucha desigualdad, mayores niveles de desempleo, alta incidencia de embarazos, mayor proporción de hembras que varones, en las aulas de clase; deberían indicar que se precisa diseñar acciones de intervención social ajustadas a este segmento.

En fin, el ser pobre ya es indicador de una penosa situación de carencias para satisfacer las necesidades básicas, además de muy pocas posibilidades de salir de la pobreza, y en esa condición está más del 40% de la población. Y hay una parte de estos que están en situación de indigencia, es decir, personas que prácticamente no tienen un ingreso ni siquiera mínimo

asegurado, y en esa condición permanece más de un veinte por ciento de la población dominicana. Pero cuando se pasa de la pobreza en base a ingresos a la pobreza ampliada, esta alcanza un 53%. Esta gran parte de la población dominicana, requiere de políticas sociales del Estado, que le creen las oportunidades y los medios para aprovecharlas; si no se hiciera esto, la mayoría no mejorarán su nivel de vida, y esa condición la pasarán a sus descendientes, en una interminable cadena de pobreza y marginalidad (CEPAL, 2013).

Tabla 6: Pobreza e indigencia en República Dominicana

AÑO	POBREZA	INDIGENCIA
2002	47,1	24,7
2011	42,2	20,3
2012	41,2	20,9

Fuente: Elaborado a partir de Panorama social de América Latina, 2013, CEPAL, NU.

Mientras más se conoce la realidad socioeconómica de los jóvenes, más se cierra el círculo alrededor de la necesidad de elevar la productividad laboral, de capacitar a los jóvenes para incrementar sus posibilidades de obtener un empleo formal, o quizás lograr que emprendan un negocio propio.

Reportan dos organismos internacionales que las razones por las cuales el país no ha logrado reducir la pobreza y mejorar la equidad social, son las siguientes (BM-BID, 2006):

- El crecimiento económico desigual y que beneficia mayoritariamente a las regiones de mayor riqueza y a los trabajadores con educación universitaria. En contraste, los trabajadores agrícolas y aquellos en servicios de baja productividad o en pequeñas empresas se benefician muy poco.
- Las remesas tuvieron un pequeño impacto en la pobreza, ya que los pobres perciben montos menores que los más acaudalados (cerca del 80% va a las áreas urbanas, 40% a las familias más ricas).
- Los bajos ingresos de los pobres en gran parte se deben a la baja productividad laboral, y no a barreras en el mercado de trabajo que les impidan utilizar sus habilidades para conseguir trabajos mejor pagados.

- El elevado empleo informal no es una causa principal directa de los ingresos bajos, sino el resultado de la baja calificación de la fuerza laboral y la baja productividad de muchas pequeñas empresas en el país.
- El desempleo afecta mayoritariamente a los jóvenes y a las mujeres que entran a la fuerza laboral sin haber terminado la educación secundaria.
- La migración interna y los empleos no agrícolas han permitido que muchos dominicanos consigan trabajos mejor remunerados para sus habilidades, pero muchos agricultores permanecen atrapados en la pobreza debido a su bajo nivel educativo y niveles inadecuados de infraestructura.
- La baja productividad laboral de los pobres obedece principalmente a que carecen de las destrezas mínimas que demanda el mercado laboral como resultado de un sistema educativo con un alto déficit de financiamiento, cuellos de botella en la oferta de escuelas secundarias y grandes ineficiencias de gestión. La falta de documentación apropiada limita de manera significativa el progreso escolar normal de cientos de miles de niños dominicanos pobres.

Las recomendaciones principales del informe son: un aumento sostenible del gasto público en educación dirigido a mejorar el acceso de los pobres a una mayor calidad educativa, implementar mecanismos efectivos para aumentar la productividad de las microempresas, pequeñas y medianas empresas, y programas de capacitación para jóvenes que han abandonado la escuela.

Pero la realidad es que la población en edad de trabajar no dispone de las oportunidades para capacitarse en la cantidad, en calidad; y tampoco el Estado ha realizado todas las inversiones necesarias acorde al mayor crecimiento de la economía; y no ha producido normativas identificadas como necesarias para la creación de empleos al ritmo de la demanda. El déficit de empleo es muy elevado y la calidad de los formados deficiente.

En conversaciones con empresarios, la queja sobre la calidad de la fuerza de trabajo es recurrente. Las estadísticas revelan que, en educación primaria, la República Dominicana tiene una cobertura más que razonable para su nivel de ingreso. La cobertura neta (el número de

alumnos que asiste a la escuela y que está en edad de asistir a un determinado nivel de educación respecto de la población total de ese estrato etario) supera el 80%. No ocurre lo mismo para la educación secundaria, en la cual la cobertura neta apenas excede el 50%. La República Dominicana está muy por debajo del nivel de cobertura que debería tener un país de su nivel de ingreso per cápita. Además, hay pruebas contundentes que muestran que la calidad de la educación es pobre (BID, 2010). Esta situación es un verdadero desperdicio de ese recurso tan valioso para el desarrollo del país, se está desaprovechando esa ventana de oportunidad.

La distribución de la población por edades se ha modificado, con una reducción de la relación de dependencia. Esta disminuyó en de 74.2% en el 1990, a 59.8% en el 2010. El proceso en el cual la relación de dependencia desciende a sus valores mínimos, conocido como bono demográfico, implica una situación potencialmente favorable para el crecimiento económico y el desarrollo, al disminuir la presión del gasto en educación básica. Esto constituye una oportunidad para elevar la productividad de la economía, siempre que la población en edad de trabajar se capacite adecuadamente y pueda incorporarse al mercado laboral en ocupaciones estables y bien remuneradas (UNFPA, 2010).

Esa oportunidad hace mucho está disponible y se desaprovecha. Aunque muchos recursos se usan en subsidios a los pobres que lo que hacen es perpetuar su condición, otros tanto son consumidos por las instituciones especializadas para darles placebos a los pobres. Y en vez de usar inteligentemente el crecimiento poblacional, la desidia oficial ha estado de espaldas a la gestión del espacio, al ordenamiento territorial, y el resultado es el caos.

A pesar de las ventajas que pudiera implicar la transición demográfica, la población ha crecido desequilibradamente, trayendo como consecuencia una urbanización desordenada con asimetrías sociales en el territorio, que incluyen: un elevado déficit habitacional; hacinamiento; deficiencias graves en la disponibilidad de servicios básicos, tales como provisión de agua potable y electricidad; deficiencias en el transporte colectivo y los sistemas de eliminación de desechos sólidos y de aguas residuales. El 33% de la población total está concentrada en el Distrito Nacional y Santo Domingo. Si se añade la población de la provincia de Santiago, la

proporción de población viviendo en ciudades de mayor tamaño asciende a 43% (UNFPA, 2010).

Ese elevadísimo porcentaje de la población concentrada en una pequeña porción del territorio se explica porque es en esas localidades donde encuentran mayores posibilidades de acceder a empleos, a atención médica, a servicios educativos, porque hay una inversión del estado y del sector privado, preferentemente concentrada en esas localidades, con un gran descuido de gran parte del territorio lo que provoca unas altísimas migraciones provocando esa desordenada urbanización.

Los niveles de desigualdad se han reproducido por la estructura institucional y la cultura política. La probabilidad de ser pobre, de no tener acceso a las oportunidades, crece en la medida en que nos alejamos del Distrito Nacional y de la ciudad de Santiago, y aún dentro de estas ciudades hay grandes desigualdades (PNUD, 2008).

En esas localidades de alta concentración poblacional la dualidad urbanística (por citar un solo caso) es una flamante realidad: sectores con edificaciones que no tienen nada que envidiarle al paisaje urbanístico de cualquier metrópoli desarrollada, colindando con barrios cuyas casuchas no resisten un fuerte estornudo de sus moradores, los cuales viven hacinados y con grandes carencias de los servicios que en el barrio de los ricos abundan (servicio de agua, de recogida de desechos sólidos, de suministro de energía eléctrica, etc.).

La experiencia del crecimiento de las ciudades en el país ha sido desordenada. El crecimiento sin planificación ni ordenamiento territorial, sin deslindes, en forma segmentada, ciudades sucias, sin servicios públicos, peligrosas, incómodas, tensas, con un caos vial han generado que se busquen soluciones individuales y caras a problemas colectivos: el motoconcho, la ocupación de los espacios públicos, la planta eléctrica, el inversor, el —wachman” (seguridad privada), el tinaco, la cisterna, la construcción ilegal en terrenos baldíos, etc. Por supuesto, las personas pobres no tienen la posibilidad de la individualización de los servicios y la norma es la carencia total de estos (PNUD, 2008).

Esa dualidad se extiende a las localidades con gran desarrollo turístico. Conviven en el diminuto territorio del país, ambientes tan extremos como las zonas turísticas de fama mundial que tiene el país en la zona este y norte (verdaderos enclaves modernos, donde no falta nada y abunda todo), que si el turista decidiese visitar las zonas externas a los hoteles donde se aloja, le parecería que son mundos contrapuestos, pero ese mismo contraste se da de un sector a otro en una provincia en una ciudad. Y también se da por región. Hay amplias brechas en este diminuto país.

En las dos últimas décadas, la economía experimentó fuertes transformaciones estructurales, pero caracterizados por la falta de uniformidad, lo cual contribuyó a perpetuar un rasgo sintomático de la economía dominicana: la dualidad. La dualidad implica que los factores de la producción, que son relativamente homogéneos, tienen una productividad diferente de acuerdo con el sector en que se emplean, generando disparidades de ingreso y condiciones de trabajo que dividen a la economía entre un sector formal y otro informal, o entre un sector moderno y otro tradicional (BID, 2010).

Mirando tanto desorden se impone ordenar lo más posible al joven de hoy para que él sea capaz de construir un mañana más racional y moral, por ello sigue tomando relevancia la formación hoy del niño y del joven dominicano. Por ello es tan importante la formación humana.

En la República Dominicana en lo que respecta a la edad, la Ley de Educación (66-97) considera que todos los niños y niñas a partir de los 5 años inicien el nivel básico o preescolar, lo cual supondría que todos los niños con edades en rango de 5 a 9 años estén matriculados y asistiendo a la escuela. La misma condición se esperaría para la población en rango de edad de 10 a 14 años, lo cual hace suponer que el 100% de estas poblaciones debería estar asistiendo a clases. Sin embargo, al observar los datos de la encuesta de hogares, sólo el 89.3% de la población de 5 a 9 años de edad está asistiendo a clases, mientras que para la población de 10 a 14 años lo hace el 93.7%. Se esperaría, además, que la población adolescente de 15 a 19 años se encuentre entre la secundaria y la universidad. No obstante, poco más de un cuarto (25.4%) de esta población no asiste a ningún centro educativo (ONE, 2014b)

La no asistencia a formarse, la deserción escolar son factores muy negativos para el desarrollo humano de esos seres humanos. La formación puede resolver no solo problemas personales del joven, también puede impactar positivamente al entorno donde viven. Sigue siendo una gran verdad que una de las formas de contribuir a disminuir la pobreza es que si alguien es pobre deje de ser pobre, por lo tanto, si alguien que vive en hacinamiento deja de vivir así, si alguien por no tener competencias laborales no obtiene empleo y delinque para sobrevivir lo cual hace el medio social más peligroso, se espera que esos males también disminuyan. Así que la formación humana y laboral también reducirá males del contexto.

La educación para los pobres que desean salir de ser pobres por las vías de la moralidad, sigue siendo un medio portentoso. Los bajos salarios no facilitarán al que estudia llegar a ser rico, pero las probabilidades de dejar de ser pobre en situación extrema para el que estudia son muy viables. Pero los bajos salarios y el desempleo son dos factores muy desestimulantes, lo que unido a lo que es estudiar, una alta inversión para el joven. Estudiar significa renunciar en el aquí y ahora a —cosas placenteras” por andar tras una promesa de mejorar el nivel de vida que el desempleo, que el bajo salario amenazan no se consiga aunque se estudie. Hay que enfrentar esto subiendo los salarios, bajando el desempleo, y hay que mostrarles a los jóvenes muchas historias de sujetos como ellos que por la vía del estudio han progresado. Hay que insistir en mostrarles que para los pobres estudiar es rentable.

También se sabe que para la economía que los pobres estudien es muy saludable. Y es muy bueno para la convivencia social que los jóvenes en situación de riesgo se les den las oportunidades para ser socialmente productivos. Que los jóvenes estudien reporta tanto y tanto bien a las sociedades, que debería pagárseles a los jóvenes para que estudien y se gradúen.

Según la Oficina Nacional de Estadística (ONE) de la República Dominicana, se puede observar que hay una relación inversa entre nivel de instrucción y desempleo. Según la ONE en el 2013 de la población de 5 años y más el 65.1% asistía a la escuela y el 34.9% no y que conforme los niveles de instrucción alcanzados, se puede observar que la menor tasa de desocupación abierta, tanto para los hombres (1.6%) como para las mujeres (1.8%), se da en el nivel educativo de postgrado. En tanto que si tienen instrucción de nivel medio o secundario,

mujeres y hombres convergen en los niveles más altos de desempleo abierto (14.9% y 6.5%) que se presenta en este estudio (ONE, 2014b).

Como ya se indicó el nivel educativo del dominicano es bajo, lo cual se muestra en la tabla 7 en base a datos del 2013. Aproximadamente 54% de la población dominicana no ha rebasado los 7 años de escolaridad. Y solo un 13% de la población ha alcanzado más de 13 años de escolaridad. Es decir que el 87% de la población no ha alcanzado el nivel de bachiller. Lo cual es una muy mala noticia para el desarrollo del país, para el desarrollo humano de muchos de los que componen ese porcentaje. Algo pasa que una gran parte abandonan la escuela, así que se deben tomar medidas para que disminuya esa gran deserción y en lo inmediato para los que ya están fuera de las aulas, una gran inversión para ofrecer capacitación laboral. Y si se hace lo anterior, las aulas se llenarán de alumnos, muchos de esos alumnos alcanzarán su calificación laboral, y al sacarle provecho a esa formación se motivarán e irán tras una educación superior una parte de ellos.

Tabla 7: Composición porcentual de la población dominicana de 5 años y más de edad, por años de estudios aprobados, según características geográficas y grupos de edades, ENHOGAR-2013 (Porcentaje de personas de 5 años y más).

Total	Porcentaje de personas de 5 años y más					
Ningún año aprobado	1 a 3 años	4 a 7 años	8 años	9 a 11 años	12 años	13 y más
16.2	16.0	21.6	8.6	13.2	11.2	13.0

Fuente: ONE, 2014b.

En materia de educación, tener diploma universitario reduce la probabilidad de desempleo. Desde el 2004 aumentaron los retornos para la educación. El período de alto crecimiento que se viene experimentando favorece a los trabajadores más calificados, y las brechas de ingreso vuelven a aumentar regularmente. Cabe destacar que los retornos por completar la secundaria, si bien aumentaron, no son muy altos comparados con los de otros países de la región. Tomando como referencia a los que no terminaron la primaria, los trabajadores con primaria completa reciben, en promedio, un 20% más en ingresos; con secundaria completa, un 40% más; y con un curso completo de tercer ciclo permite, en promedio, un salario 114% más elevado (BID, 2010). Estudiar es rentable, los datos lo confirman, como se acaba de mostrar en este párrafo.

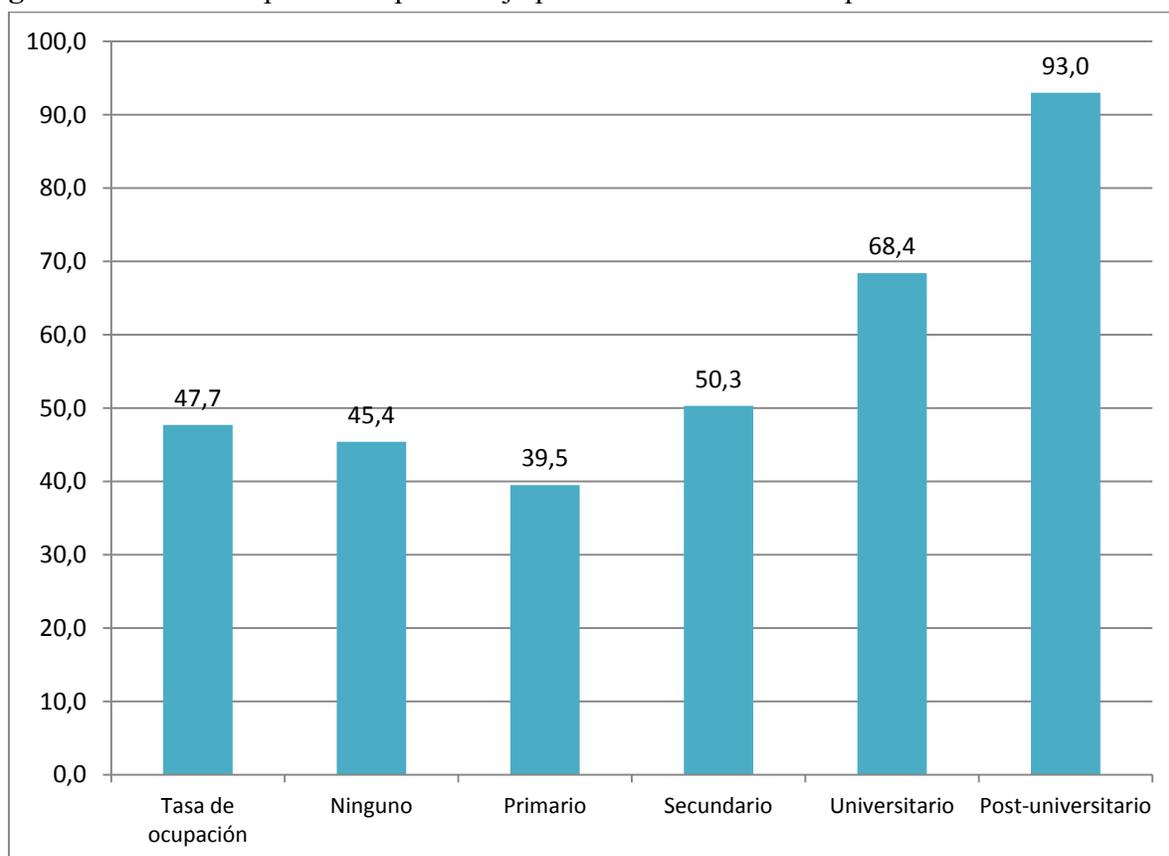
Tabla 8: Población dominicana en Edad de Trabajar (PET), ocupados y tasa de ocupación por año, según nivel de educación, 2009-2013

Año	2009	2010	2011	2012	2013
Tasa de ocupación	45.8	47.1	48.1	48.2	47.7
Ninguno	43.5	43.9	45.1	43.5	45.4
Primario	39	40	41.2	40.7	39.5
Secundario	47.9	49.8	50.7	50.4	50.3
Universitario	65.5	66.3	66.3	69	68.4
Post-universitario	90.1	93.2	88.6	94.9	93

Fuente: ONE, 2014b.

Y no solo se alcanzan niveles de ingresos superiores con mayor nivel de escolaridad, también (principalmente para los niveles de grado y postgrado) la empleabilidad es más probable, como se aprecia en la tabla 8 y figura 8.

Figura 8. Tasa de ocupación en porcentaje por nivel de instrucción para el 2013



Fuente: ONE, 2014b.

Analizando los datos vistos hasta ahora, con relación a los jóvenes diana de esta investigación, dado que la calidad, el contenido de la formación primaria y secundaria al parecer no provee altas probabilidades de obtener empleo, además de que la pobreza empuja al joven a producir ingresos ya, en el aquí y ahora, esta realidad sigue clarificando la pertinencia de la formación laboral para este segmento, que le provea ingresos a corto plazo, y que al joven ver que la educación es rentable, se motive por ello y retome sus estudios primarios, secundarios, universitarios, o amplíe-profundice sus estudios en formación laboral. Por ello se insiste en la validez de esta propuesta de fortalecer y mejorar la formación profesional para los jóvenes pobres desertores escolares.

Volviendo al tema central, la situación de los jóvenes, es evidente que en la República Dominicana, está en funcionamiento una economía anti juvenil, anti desarrollo humano. Y hay una aparente paradoja, en varios sectores empresariales hay necesidad de disponer de jóvenes calificados para puestos con perfiles que pueden ser preparados vía el PJE. Al respecto González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) señalan que distintos representantes del sector empresarial de México, Perú, República Dominicana y Honduras mencionaron que existen grandes dificultades para encontrar personal calificado entre la juventud, especialmente en sectores como la hotelería y el comercio, en los cuales los oficios involucran atención al cliente.

Incluso en la República Dominicana (es una potencia turística), dado el gran desarrollo turístico (que ha venido perdiendo competitividad en los últimos años), se pudiese especializar una gran rama del PJE para impulsar todo un conjunto de actividades productivas claves para fortalecer y dar más competitividad al sector turístico, actividades pertenecientes a las Industrias Culturales y Creativas, y dentro de estas el muy prometedor sector artesanal en todo lo que se refiere lograr amplios programas de capacitación a bajos costos, el poco tiempo requerido para habilitar a que las personas pasen de no saber como ganarse la vida a poder desempeñarse de forma productiva en áreas que llenan de orgullo a los que las desempeñan, tales como la artesanía, las artes, la música, aldeas culturales-industrias asociadas a estas, por solo mencionar algunos renglones (Díaz, 2010; Díaz, 2014). Este sector es extraordinariamente ductil, maleable y adecuado para dar una respuesta a la deprimente situación de la mayor pobreza de las zonas rurales, dar una respuesta a la mayor situación de desventaja de las mujeres, pues, por ejemplo,

con las aldeas culturales, con muchas de las ramas artesanales a promover, se puede incorporar a muchos jóvenes del sector rural a ser un capital humano, en su comunidad, ello aliviaría la migración interna, y son muchas las actividades artesanales que sus productos tienen un gran mercado nacional y extranjero, que pueden ser y son preferentemente ejercidas por las damas. Y con esto se le da al sector turístico, diferenciación, un componente clave para la competitividad.

Pero a pesar de todas esas oportunidades de hacer cosas por los y las jóvenes para que ellos y ellas hagan muchas más por el desarrollo del país, en los últimos diez años, lejos de bajar, el desempleo juvenil aumentó.

Una de las características principales del desempleo es su alta concentración en los estratos más jóvenes de la población (BID, 2010):

- Los jóvenes de menos de 30 años y, sobre todo, las mujeres jóvenes son quienes más sufren de desempleo, con tasas que prácticamente triplican a las del resto de la población.
- Las tasas de desempleo son más elevadas en los hogares pobres y, sobre todo, en los hogares pobres urbanos.
- Los jóvenes que tienen entre 20 y 30 años muestran una tasa de desempleo de 16,6% (y de 19% si se mide según la definición oficial del Banco Central de la República Dominicana).
- El desempleo es mucho más elevado en los hogares pobres que en los hogares de medianos y altos ingresos, y esa diferencia es aún mayor en las áreas urbanas.
- Uno de los problemas más sobresalientes en el mercado laboral dominicano es el de la alta tasa de inactividad de los jóvenes con bajos niveles de educación.
- Es dramático encontrar una gran proporción de jóvenes que no trabaja ni estudia. Esto se debe a que el nivel de educación alcanzado parece influir considerablemente en las perspectivas laborales de los dominicanos.
- Contrariamente a lo que uno esperaría, las tasas de desempleo son más altas para los jóvenes que completaron la secundaria que para los que no la completaron.
- Por lo anterior, las políticas públicas de capacitación y reinserción laboral deberían dirigirse mayoritariamente a esta población.

Una parte amplia de la juventud dominicana vive en condiciones muy precarias, sin calificación laboral, limitadas aptitudes personales y sociales, baja escolaridad, y elevados niveles de desempleo. Es evidente la inter relación entre ser joven pobre, tener baja escolaridad, desertor escolar y verse obligado a trabajar en condiciones abusivas, lo que lleva a muchos a escoger ser parte de los NI-NI, y desarrollar múltiples habilidades para sobrevivir. El pesimismo es también un factor extendido en parte de la juventud, por todas las promesas no cumplidas de los políticos, de los funcionarios. Pero este es el camino equivocado, se precisa que la juventud, que la parte de la sociedad comprometida con el bien común, se empodere, se organice.

Pero el desaliento es natural, porque si hasta ahora las estructuras y relaciones de poder no han generado desarrollo humano en la misma magnitud en que han estado disponibles los recursos para ello, no han reducido las inequidades ni han institucionalizado el país, no hay razones para suponer que lo harán en el futuro por generación espontánea. No hay razones para suponer que las élites cambiarán su forma de proceder. Si no lo han hecho hasta ahora, ¿por qué lo van a hacer hoy o mañana? Por lo tanto, la única forma de generar desarrollo humano es que la población se movilice y participe para instaurar un estado de derecho. Si la sociedad no se organiza, se empodera y reestructura las relaciones de poder no habrá desarrollo humano. El desarrollo humano es una cuestión de poder (PNUD, 2008).

Hasta aquí se ha logrado ver el panorama de la pobreza y la gravedad de la situación de los jóvenes pobres. Pero como se recordará este vistazo de la pobreza en República Dominicana es para lograr recomendaciones más pertinentes a las necesidades y características de los jóvenes pobres dominicanos. Ahora se dará un paso más en ese acercamiento. Esta investigación es sobre un programa de capacitación para jóvenes pobres, mientras más conocimientos tengan los gerentes del programa y los docentes que imparten clases a esos jóvenes, se espera se logre mayor eficacia y eficiencia en su labor docente. A pesar de la nota pesimista del anterior párrafo, se parte en este trabajo de esta premisa: hay buena voluntad en el accionar de todos los actores ligados al programa, hay esperanza.

A continuación un estudio sobre el perfil del pobre dominicano, fundamentalmente para resaltar las características y necesidades de ellos, los destinatarios del programa de capacitación

objeto de esta investigación, y luego pasar ese conocimiento a los docentes, a los gerentes del programa. Con el objetivo, de lograr mayor empatía y mayor compromiso para ayudarlos.

1.3.3.2 Perfil del pobre urbano en República Dominicana.

Se procede a continuación a mirar de forma más particular el perfil del pobre, fundamentalmente apoyado en estudios sobre el pobre urbano en República Dominicana, pero además se mostrarán pinceladas de estudios de otros entornos.

El Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo, en el 2002, realizó una investigación cualitativa sobre la juventud urbana dominicana involucrada en problemas delictivos, y entre otras características que refleja el estudio de la muestra escogida (encuestas a jóvenes y sus padres), se reseña lo siguiente:

- Su inserción en el mundo laboral se da a temprana edad, debido a la precariedad económica, así como a la falta de protección familiar.
- Cuestionados los jóvenes sobre lo que menos les gustaba de ellos respondieron que el temperamento (30%), su cuerpo (24%).
- Cuestionados de si pudiesen cambiar alguna cosa, que cual cambiarían, el 22% contestó su temperamento y un 19% su forma de ser, un 15% dijo que nada.

Se sostiene en la referida investigación que el temperamento es uno de los rasgos que más les preocupa a los jóvenes encuestados; tal vez se puede explicar por lo que significa para un joven o adolescente como parte esencial de su relación consigo mismo y con los demás. Algunos jóvenes precisaban que detestaban la forma violenta en que reaccionaban entre ellos, sobre todo, cuando se les señalaba una parte del cuerpo que les disgustaba. Pero también se sentían contentos cuando eran elogiados. Con relación a las expectativas de superación futuras, el 70% dice que el barrio no es el lugar preferido para vivir, con relación a lo que les gustaría tener en la

vida, el 80% dice que dinero, una casa y un carro, tener amor y felicidad solo fue valorado por un 7%.

Los hallazgos de esta investigación apuntan a la necesidad de la formación humana, en estos jóvenes, para que puedan ejercer un control inteligente de sí mismos y lograr relacionarse de forma más adecuadas, factores importantes cuando se persigue convertir esos jóvenes en trabajadores asalariados.

Se evidencia en la investigación que hay un deseo de superación de la situación de pobreza, pero hacia niveles superiores a sus condiciones reales. Hay una ruptura entre el mundo cotidiano y el mundo de las posibilidades. Se les preguntó cómo piensan que lograrán su aspiración, el 39% dijo que cambiando de vida y trabajando duro, un 14% vendiendo drogas, un 12% a través de los estudios y otro 12% dijo que de cualquier forma. En los padres de dichos jóvenes se advierte un claro locus de control externo y no asumen responsabilidad por el derrotero del hijo, ellos indican que las dificultades que más enfrentan los jóvenes para superarse son la falta de empleos, de oportunidades de superación, de educación, los vicios de la droga, la situación de violencia que se vive en el barrio y los tipos de diversión como la música.

Es altamente alentador que un 39% cita como aspiración cambiar de vida y ve la posibilidad de este cambio vía trabajar duro, mientras un 12% ve ese cambio de vida a través de los estudios. Ahí está el clamor, precisan las oportunidades y las condiciones para aprovechar esas oportunidades.

Otra investigación local, muy relacionada con la anterior había sido realizada por Favio Abreu en abril-junio del 2000, consistió en una encuesta a 57 niños/adolescentes de la calle y les preguntó entre otras cosas, cuál es tu mayor deseo o aspiración en la vida: 24.56% tener una familia, 29.82% estudiar, 24.56% trabajar y 21.32% ser profesional (Abreu, 2000).

Es palpable el anhelo de organizar, de mejorar su vida. Es muy alentador para los que se sienten inclinados a promover, a realizar intervenciones sociales a favor del desarrollo humano de esos chicos y chicas, ver que ansían tener una familia, estudiar, ser profesional. Sin dudas

están clamando para que les ofrezcan las oportunidades para ellos lograr esas metas. Esta opinión se refuerza con esta otra respuesta que dieron los jóvenes. A pesar del sombrío presente no han renunciado a la esperanza de un mejor futuro, conservan aspiraciones, se ven actores de un mejor futuro, elementos muy necesarios para su desarrollo humano.

Ante la pregunta de que cómo se veían dentro de 5 años, respondieron: 47.37% trabajando, 22.81% estudiando y un 14.04% se ve un joven con familia. En esta pregunta se percibe que se podía dar más de una respuesta, así que por lo menos la mitad desean dar un cambio positivo a su vida desde el tétrico panorama donde viven. Las razones para vivir en la calle, alegan los jóvenes, no es culpa de ellos, sino del deterioro del espacio familiar.

Imagínese en cuanto aumentaría ese porcentaje si el joven percibe un andamiaje real de apoyo. Por lo que declaran los jóvenes es muy lógico sustentar que están dispuestos a aprovechar si se les da la oportunidad de lograr sus aspiraciones. Una salida adecuada para esos jóvenes de la calle y para la sociedad, sería ver cómo ingresarlos al mundo laboral. Esas declaraciones son ventanas para conocer con más precisión a los jóvenes que generan este estudio. Se continúa a continuación en esa dirección, al revisar un estudio realizado por un sociólogo y sacerdote que trabaja en la República Dominicana con población objetivo similar a la del PJE. Este autor elaboró un perfil del pobre urbano dominicano, que de forma sintética se reseña a continuación.

Cela (2001) al constatar el amplio porcentaje de pobres radicados en las zonas urbanas, particularmente en el Distrito Nacional de la República Dominicana; estudió la cultura de ese segmento poblacional (cultura de la pobreza), llegando a dibujar un perfil de estas personas. Este conocimiento es de interés para transmitirlo a los docentes para que puedan entender más a estos jóvenes y así lograr que la empatía brote de forma natural, sea una actitud sincera. El pobre es víctima, no victimario. En el perfil se describen actitudes, conductas que se pueden etiquetar de locuras, pero son funcionales en ellos, son aprendizajes de su contexto, son defensas ante la rudeza con que lo trata el contexto. Actitudes y conductas que lamentablemente lo hundan más en la pobreza. Cela describe a este segmento de la población como:

- Informales o ilegales: tienen una actitud de buscarse el alimento a como sea, el fin justifica los medios; no se adaptan a los grupos normalizados,
- Abajo y al margen: Los pobres viven en los márgenes, la mayoría en tierras desechadas, ajenas, donde la falta de servicio y el hacinamiento caracterizan el espacio donde se arraigan, donde van construyendo su identidad; al respecto agrega Martínez Salvá (2005), viven tan al margen de las formas de socialización que llegan a veces al rechazo violento y destructivo.
- El tiempo roto: No tienen experiencia de vivir conforme a lo que dictan las instituciones; resuelven sus cosas por sus propias manos; se valen de las cuñas, del cabildeo, de la fuerza, de la trampa; su relación es con personas, no con instituciones; como no tienen el poder sobre el aquí y el ahora, y mucho menos perciben que puedan manejar el futuro, no planifican; su salida de esta situación la ven vía un milagro, la suerte, la magia, el juego, entre otras;
- Los imaginados: Una de las experiencias más fuerte de la cultura de la pobreza es la de la no existencia de los pobres; los mismos perciben que no se les valora, no los toman en cuenta; en el fondo de esta experiencia está la frustración radical de su existencia, la que les genera violencia interior, agresividad que se siente a flor de piel; unos se convierten en —allantosos”, —bulloss”, en expertos llamando la atención; otros agreden a sus iguales; los menos se organizan y luchan para cambiar su situación socio-económica.
- Ciudadanos en tierra ajena: A veces tienen la sensación de vivir en dos mundos; lo cierto es que estos mundos no son más que uno: las fuerzas que los excluyen, que los envían al mundo de la marginalidad, son las mismas que los crean y necesitan; al no percatarse de ello, sueñan con puentes que les permitan salir de donde están y, al no encontrar salidas reales, buscan acaparar símbolos que les hagan creer que están avanzando por dichos puentes. Son —cuadros”, tiran tela, usan ropa de marca (exhibiendo la marca), colocan los electrodomésticos donde los vecinos los vean, le suben el volumen, etc. Al respecto dirá Martínez Salvá (2005), el medio social que le rodea le es también hostil.

- Una identificación vergonzante: La situación de exclusión, de desprecio, de humillación; la ausencia de símbolos de prestigio que los valoricen, traen como consecuencia una identidad vergonzante, una baja autoestima; para compensar su desigualdad se harán agresivos o recurrirán al humor.
- Duda existencial: Cada día existe la duda de si aparecerán los recursos para satisfacer las necesidades. El mundo es hostil y ajeno. La sobrevivencia es tan precaria que obliga a que todo se subordine a ella;
- Viajeros sin mapas: Debido a que son una población que ha tenido poco acceso a la educación formal, su dominio de la lectura y la escritura es escaso o nulo; ello explica que en su mayoría solo manejarán una lógica concreta, con poca capacidad de abstracción y un vocabulario reducido. Personas así están en alto grado de desventaja, —desubicados—. Desde el punto de vista escolar, muestran actitudes de repulsa que se manifiestan en frecuentes deserciones, abandonos periódicos, retrasos, repeticiones, es decir fracaso escolar en general (Martínez Salvá, 2005).

La suma de todas las características anteriores da como resultado lo que Cela (2001) llama la cultura de la pobreza; que se constituye en un círculo vicioso de la pobreza. Esa cultura se arraiga en la injusticia y la desigualdad social; representa no sólo un logro la sobrevivencia de sus portadores, sino también una expresión de su condición de despojo, y como tal debe ser superada. Dicha cultura dificulta desarrollar las habilidades, conocimientos, valores y comportamientos que garanticen la salida de la pobreza. Esa cultura tiende a reproducir la pobreza que la genera, por lo cual es necesario enfrentarla junto con los valores que transmite.

Dentro del gran segmento de los jóvenes pobres hay diferentes segmentos, están los que Cela describe y están los opuestos a estas características, pero también están los que situacionalmente son descritos por Cela, pero que si su medio cambia ellos cambian con el medio.

Martínez Salvá (2005) hablando de su experiencia de trabajo (principalmente en España) con jóvenes delincuentes dice:

- Se ha podido comprobar una y otra vez, con desánimo y con esperanza, que detrás de cada uno de estos jóvenes que la sociedad esconde por ser rostros molestos e incómodos, existe latente o emergente un problema de índole socio-familiar,
- La realidad personal y socio-familiar de esos jóvenes se caracteriza por precariedad económica, desarraigo afectivo, ambiente delincencial, permisividad, inexistencia de referentes de autoridad familiar, maltratos físicos o psíquicos, anomia normativa, corrupción, explotación, prostitución, drogadicción...
- Lo anterior lleva a señalar que lo que básicamente provoca la existencia de esos jóvenes, las actitudes, las conductas de ellos son factores socio ambientales, cierto, actuando sobre tendencias personales (que son la materia prima),
- Cuando estos jóvenes son acogidos en centros donde existe un ambiente estable, principios normativos claros y precisos; combinando la afabilidad y la exigencia como metodología de actuación y un conjunto de actividades diseñadas para facilitar la intervención educativa (entre otros aspectos), estos jóvenes tienden a comportarse de forma ajustada al código moral, es decir, dejan de ser violentos, delincuentes, inadaptados.

A los alumnos con las características que indica Cela (2001) se recomienda desde este estudio educarlos como recomienda Rudolf Steiner: “Hay que acogerlos con amor, educarlos con respeto, para dejarles ir en libertad”. La educación se convierte cada vez más en una tarea terapéutica, esta afirmación toma ribetes de trascendente importancia cuando los alumnos son jóvenes en situación de riesgo, cuando son jóvenes sumidos en las carencias materiales y psicológicas adecuadas.

En la continuación de un mayor conocimiento del joven pobre dominicano, se procede a revisar dos investigaciones que se realizaron por contratación del Programa Juventud y Empleo, al inicio del programa, para ofrecer un producto acoplado a lo que el cliente (joven pobre) consideraba de calidad. Esas investigaciones se realizaron aplicando la técnica de grupos focales. En dichas investigaciones el sustentante de esta tesis participó acompañando a los investigadores contratados, en condición de ser parte de los técnicos del Programa. A continuación la reseña.

Ramos, J. (2002), realizó 8 grupos focales, constituidos por jóvenes dominicanos potencialmente beneficiarios del Programa (pobres, 16-29 años, desertores escolares, no bachilleres, desempleados). He aquí un breve resumen de la información obtenida:

- La deserción escolar está asociada al cambio de las condiciones familiares de los jóvenes (enfermedad, muerte, pérdida trabajo, mudanza,...). Ante un deterioro de la economía del hogar se deja la escuela y se asumen como adultos. El embarazo en las jóvenes es muy frecuente para dejar la escuela. No obstante lo anterior, los jóvenes dan una alta valoración al estudio como medio de elevar la calidad de vida.
- Los jóvenes señalan que se les dificulta conseguir, conservar un trabajo, entre otras razones por: poco empleo, los empleos que aparecen requieren ciertos conocimientos que ellos no los poseen, por ejemplo, un nivel mínimo en la escuela (completa educación básica, media). Otro problema es la discriminación por los sectores donde viven, pues son etiquetados como peligrosos.
- Se quejan también de trabajos que consiguen que les pagan muy poco, tienen que trabajar horarios muy extendidos, prácticamente sus opciones son zonas francas, almacenes, servicio doméstico. Ven el trabajo básicamente para sobrevivir, no está presente la idea de hacer carrera en una empresa o fábrica, desde su presente situación.

- Son muy poco exigentes con el trabajo que desean, que no sea muy forzoso, que les permita estudiar, que lo que le paguen sea suficiente para sus gastos personales y puedan ayudar a sus familiares.
- Las percepciones a futuro si bien no son del todo pesimistas, están marcadas por la incertidumbre. Según ellos el factor que haría la diferencia en sus condiciones futuras es terminar la escuela y conseguir un trabajo. La capacitación es valorada por los jóvenes.

En el 2003, el Programa Juventud y Empleo, encargó otro estudio, que se realizó también por medio de grupos focales. Sánchez y Arredondo (2003) realizaron dicho estudio. Las principales conclusiones de este estudio con técnicas de Discusión de Grupos Focales (15-25 años, 12 grupos) fueron:

- En los grupos focales se manifestó la percepción de que existe un alto nivel de discriminación respecto a ellos.
- Los jóvenes participantes manifestaron no cumplir con los requisitos exigidos por el sistema de educación formal dominicano, les falta la documentación (acta de nacimiento, record de notas, estudios previos).
- Expresan que para los cursos técnicos, una cantidad importante de los participantes no tiene un octavo grado aprobado, lo que es un requisito exigido por las instituciones que imparten estos cursos,
- Una queja generalizada fue el hecho de que, aparte de tener que pagar colegiatura (y aunque el curso fuera gratis), están los gastos de transporte, el pago por derecho a examen, compra del material de apoyo.

- De forma generalizada, los participantes expresaron que era sumamente difícil estudiar y trabajar. Pues no contaban con el tiempo suficiente entre terminar la jornada laboral y empezar la escuela. Expresan que se han visto forzados a elegir entre estudiar y trabajar por esta razón.
- Además agregaron algunos, que estudiar hoy en día exige de unos padres actualizados y modernos, que acudan a las reuniones, que ayuden con las tareas y que faciliten apoyo económico constante, y sus padres no son así, o no los tienen,
- Los y las participantes identificaron varias condiciones por las cuales ellos estarían dispuestos a volver a la escuela: tener apoyo económico para estudiar, que sea una jornada de medio tiempo, que el horario de la escuela les permita trabajar. Además que no les pidan documentos, que les den transporte o que los centros de estudios estén cerca y que les paguen un sueldo aunque sea pequeño.

A partir de todo lo visto, se procede a realizar una síntesis de las principales necesidades de los sujetos protagonistas de este estudio, ya sean las que ellos reportaron, y las que se indican en los estudios reseñados anteriormente.

Necesitan cambiar, mejorar sus hábitos, su forma de ser; están insatisfechos consigo mismo. Detestan la forma violenta que actúan, que reaccionan entre ellos, sobre todo, cuando se les señala una parte del cuerpo que les disgusta. Necesitan caricias, elogios. Desean amor, felicidad. No les agrada el barrio donde viven. Una parte de ellos tiene una ruptura entre el mundo cotidiano y el mundo de las posibilidades, desean superar la situación de pobreza en la que viven, pero muchos se enfocan hacia niveles superiores a sus condiciones reales. Un alto porcentaje piensa que logrará su aspiración de mejorar cambiando de vida y trabajando duro, a través de los estudios. Aspiran tener una familia, estudiar, trabajar y ser profesional; desean llegar a tener dinero, una casa y un carro. Dan una alta valoración al estudio como medio de elevar la calidad de vida, pero, es alta la deserción escolar, el embarazo en las jóvenes es muy frecuente. Las percepciones a futuro si bien no son del todo pesimistas, están marcadas por la incertidumbre. Consideran que mejorarían sus condiciones futuras si terminan la escuela y

consiguen un trabajo. Tienen la percepción de que existe un alto nivel de discriminación respecto a ellos. También reportan falta de protección familiar. Por otra parte, las razones para vivir en la calle, alegan jóvenes en esta situación, no es culpa de ellos, sino del deterioro del espacio familiar.

Estudios plantean que básicamente lo que provoca la existencia de esos jóvenes, de sus actitudes, de sus conductas, son factores socio ambientales; además que, lo usual es un deterioro de la economía del hogar, esto configura hogares muy inestables, con muchas mudanzas, ya sea por pérdida de trabajo, o por ir donde hay mayores posibilidades de trabajo, también por enfermedad, por embarazo, por muerte o por ruptura de relaciones (entre los padres), lo anterior lleva a los jóvenes que pertenecen a esas débiles estructuras familiares a dejar la escuela y que se asumen como adultos.

Los jóvenes señalan que se les dificulta conseguir, conservar un trabajo, entre otras razones por: poco empleo, los empleos que aparecen requieren ciertos conocimientos que ellos no los poseen, o un nivel mínimo en la escuela (completa educación básica, media). Se sienten discriminados por los sectores donde viven. Se quejan también de que los trabajos que consiguen les pagan muy poco y tienen que trabajar horarios muy extendidos, prácticamente sus opciones se reduce a trabajar en zonas francas, almacenes, servidumbre. Ven el trabajo básicamente para sobrevivir. Los jóvenes manifestaron no cumplir con los requisitos exigidos por el sistema de educación formal dominicano, les falta la documentación (acta de nacimiento, record de notas de estudios previos). Dicen tener la dificultad para realizar cursos técnicos, porque en muchos de ellos se les exigen un octavo curso aprobado, requisito que muchos de ellos no satisfacen.

De forma generalizada, los participantes expresaron que era sumamente difícil estudiar y trabajar. Pues no contaban con el tiempo suficiente entre terminar la jornada laboral y empezar la escuela. Expresan que se han visto forzados a elegir entre estudiar y trabajar por esta razón.

Además agregaron algunos, que estudiar hoy en día exige de unos padres actualizados y modernos, que acudan a las reuniones, que ayuden con las tareas y que faciliten apoyo económico constante, y sus padres no son así, o no los tienen. Los y las participantes

identificaron varias condiciones por las cuales ellos estarían dispuestos a volver a la escuela: tener apoyo económico para estudiar, tener un trabajo de medio tiempo, que les paguen un sueldo aunque sea pequeño; que el horario de la escuela les permita trabajar, que no les pidan documentos, que les den transporte o que los centros de estudios estén cerca. En fin, la realidad personal y socio-familiar de esos jóvenes se caracteriza por precariedad económica, desarraigo afectivo, ambiente delincencial, permisividad, inexistencia de referentes de autoridad familiar, maltratos físicos o psíquicos, anomia normativa, corrupción, explotación, prostitución, drogadicción..

1.3.3.3 Pobreza, desigualdad y su heredabilidad: el caso dominicano.

Se abordará este tema en base a estudios que específicamente analizaron el tema, si bien dichos estudios hace ya muchos años que se realizaron, son adecuadamente válidos para sustentar en base a ellos evidencias de que el fenómeno estudiado se verificó su ocurrencia en República Dominicana, y muy plausiblemente se puede sostener que sigue vigente porque la estructura económica que lo explicaba en el 1999, en el 2007; esa estructura económica productora de pobreza y de desigualdad sigue imperante, como ya fue mostrado.

Y es un fenómeno presente hoy en la región que viene desde atrás. —Millnes de jóvenes de menores recursos no tienen otro horizonte que la desesperanza y la frustración a causa de un sistema que les ha transformado en involuntarios eslabones de la infernal cadena de reproducción de la pobreza” (Cinterfor, 1998, p. 10).

De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Gastos e Ingreso de los Hogares del año 2007 (ENIGH, 2007), el 92.6 por ciento de la población de tres y más años de edad asistió en alguna oportunidad a la escuela o colegio, es decir, 8,156,277 personas asistieron a algún centro de formación preescolar o escolar. En la ENIGH se indagó acerca de las razones por las que la población que habiendo asistido anteriormente a la escuela, deja de hacerlo, se puede apreciar que la principal causa de la no matrícula, o la no asistencia a clases, es la obligación de atender las actividades laborales, condición que afecta al 36.7 por ciento de esta población. Siguiéndole en orden de importancia está la necesidad de atender las tareas de la casa, con un 14.5 por ciento que declaró no haberse matriculado o no asistir a clases por esta razón. El 11.3

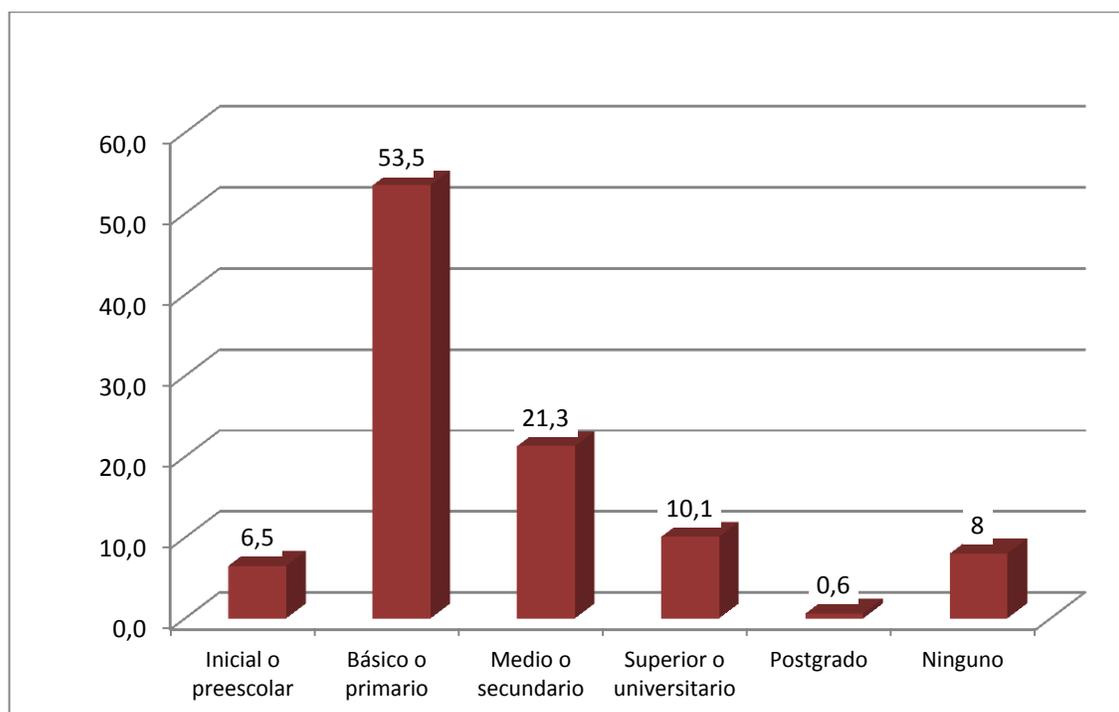
por ciento de la población declaró no hacerlo debido a la edad. Y un 6.2 % informó que no lo hizo por carecer de dinero y un 0.6% por estar embarazada. Un 11.7 por ciento de la población de tres y más años de edad, la razón de no haber asistido fue porque no había escuela, esta se encontraba lejos, no había profesor o simplemente no se encontró una vacante en ella. Asimismo, un 8.8 por ciento de la población de tres y más años no pudo asistir a la escuela porque no tenía acta de nacimiento.

Tabla 9: República Dominicana. Total absoluto y distribución porcentual de la población de tres años y más, que asistió a la escuela o colegio, según nivel más alto aprobado.

Nivel más alto aprobado	Población asistió a la escuela o colegio		
	Absoluto	Relativo	Acum.
Total	8,805,642	100	
Inicial o preescolar	570,115	6.5	6.5
Básico o primario	4,711,365	53.5	60
Medio o secundario	1,872,807	21.3	81.3
Superior o universitario	890,792	10.1	91.4
Postgrado	56,795	0.6	92
Ninguno	703,768	8	100

Fuente: ENIGH, 2007, ONE.

Figura 9: Porcentaje de la población asistió a la escuela o colegio (año 2007)



Fuente: Elaboración nuestra en base a datos ENIGH, 2007, ONE.

En el Tabla 9, en el Figura 9 queda claramente cuantificada la alta deserción escolar en la República Dominicana de un nivel educativo a otro, de cada 100 alumnos que ingresan a la primaria, llegan 21 a la educación secundaria y solo 10 a la universidad. Estas son informaciones para el año 2007. Ya en el Tabla 7 se mostraron datos sobre este aspecto para el año 2013, y al parecer hay una ligera mejoría, pero que pudiese no ser, porque mientras en el Tabla 7 se reporta un 13% de la población con una escolaridad de 13 y más años, esto no significa que todos completaron la educación de grado universitario, que es el dato a que se refiere el Tabla 9 al indicar que solo el 10.1% de la población aprobó el nivel universitario.

Lo que sin dudas es necesario reiterar al ver la consistencia de esa situación en el tiempo, la importancia de programas de formación laboral para esos miles y miles de esas y esos jóvenes que abandonan los estudios, a lo cual hay que sumarles los que no ingresan a ningún nivel educativo, que también requieren de formación laboral para convertirse en mano de obra calificada o semicalificada, y que por esta vía, se disminuya en sus hijos la deserción escolar, y a la vez lograr, que a través de estos programas de segunda oportunidad, parte de estos desertores retornen a los estudios y alcancen una carrera ya sea técnica o universitaria.

La ENIGH (2007) realizó en los hogares que visitó el estudio sobre el analfabetismo en la población de 15 y más años de edad, observándose a través de sus resultados, que el 11 por ciento de esta población se encuentra en condición de analfabeta. Sin embargo, es importante señalar que este porcentaje está influenciado por los niveles altos de analfabetismo existentes en los grupos de edad más avanzados. Por contraposición, la población joven del país, es decir, aquella que se sitúa en los primeros grupos quinquenales, sufre un porcentaje bajo de analfabetismo en relación a lo que ocurre con la población de edad más avanzada. Se puede apreciar que dentro del grupo quinquenal de 15 a 24 años de edad sólo el 4 por ciento no sabe leer ni escribir.

Este tan relativamente bajo nivel de analfabetismo en los jóvenes es otro elemento a favor de un amplio programa de capacitación laboral. Y la palabra amplio es clave, porque son tantos los jóvenes necesitados de esa formación, que se verá que el porcentaje de esa población que cubre el PJE es pequeña, no por falta de demanda, sino por lo pequeña de la oferta.

Otros datos muy significativos (ENIGH, 2007) para esta investigación son los siguientes. El 49.0 por ciento de la población ocupada alcanzó solo el nivel básico o primario; el 26.9 por ciento de la población ocupada alcanzó el nivel medio o secundario. Las personas que se encontraban en situación de ocupadas, se agrupaban de la forma siguiente por nivel educativo: con un nivel superior o universitario el 17.2 por ciento de la población ocupada; personas ocupadas que tienen un nivel de postgrado, 1.4 por ciento; asimismo, una parte importante de la población ocupada está constituida por trabajadores no calificados; este grupo constituye el 27.7 por ciento de la población ocupada. Se recordará que ya se mostraron informaciones en el Tabla 8 y la gráfica 8 para el año 2013 relativas a este tema, y al dar una mirada contrastante, se manifiesta lo ya afirmado previamente, para los pobres estudiar es rentable.

La alta deserción escolar, unido a los muchos que nunca se han matriculado en la escuela, y sabiendo que apenas existe un 4% de analfabetismo en los dominicanos de 15-24 años, unido a que el 27.7 % de la población ocupada son trabajadores no calificados (ENIGH, 2007) y que existe una tasa de desempleo que se ha mantenido en torno al 14% en los últimos años y una creciente informalidad, que afecta a más del 50% de la población ocupada. Estos datos, unidos a los altos niveles de pobreza y marginalidad, más que justifican acciones de capacitación laboral y crear condiciones para promover oferta de empleo para este segmento poblacional.

Con relación a la (ENIGH, 2007) población desocupada por el nivel de educación, se puede apreciar que el 41.0 por ciento de la población desocupada solo tiene nivel básico o primario. El 39.2 por ciento de la población desocupada tiene nivel medio o secundario. Las personas que se encontraban en situación de desocupadas y que poseen un nivel superior o universitario, suman el 16.1 por ciento de la población desocupada. En los que poseen un nivel de postgrado, los desempleados ascienden al 0.3 por ciento de la población desocupada. Además, si se observa la población desocupada que busca trabajo por primera vez por nivel de educación, el 13.8 por ciento tiene una formación superior o universitaria, con lo cual resulta evidente los grandes contingentes de personas que con una formación a nivel de bachillerato o menos está buscando trabajo, esto explica la baja productividad y los bajos salarios.

Esa misma encuesta, pero la realizada en el 1999, que estuvo a cargo del Banco Central del país, abordó aspectos que dejan ver con una claridad total, lo relativo a la heredabilidad de la

pobreza y lo del círculo vicioso de la pobreza. Según la ENGIH, pero la referida al año 1999; el 71 % de los jefes de hogar dominicanos no habían llegado al bachillerato. Al desglosar por decil el ingreso per cápita se obtuvo que a menor nivel de ingresos, mayor es el porcentaje de jefes con esa característica. En el caso del primer decil, el 90.8 % de los jefes de hogar tiene un nivel educativo inferior al bachillerato, en cambio en el último decil (el de mayores ingresos) solo el 29.1% de los jefes de hogar tiene un nivel educativo inferior a la secundaria, lo cual revela que existe una relación positiva entre el nivel de educación del jefe y el ingreso promedio del hogar (ENGIH, 1999).

Tabla 10: Relación entre el nivel de educación del jefe del hogar y decil al que se pertenece.

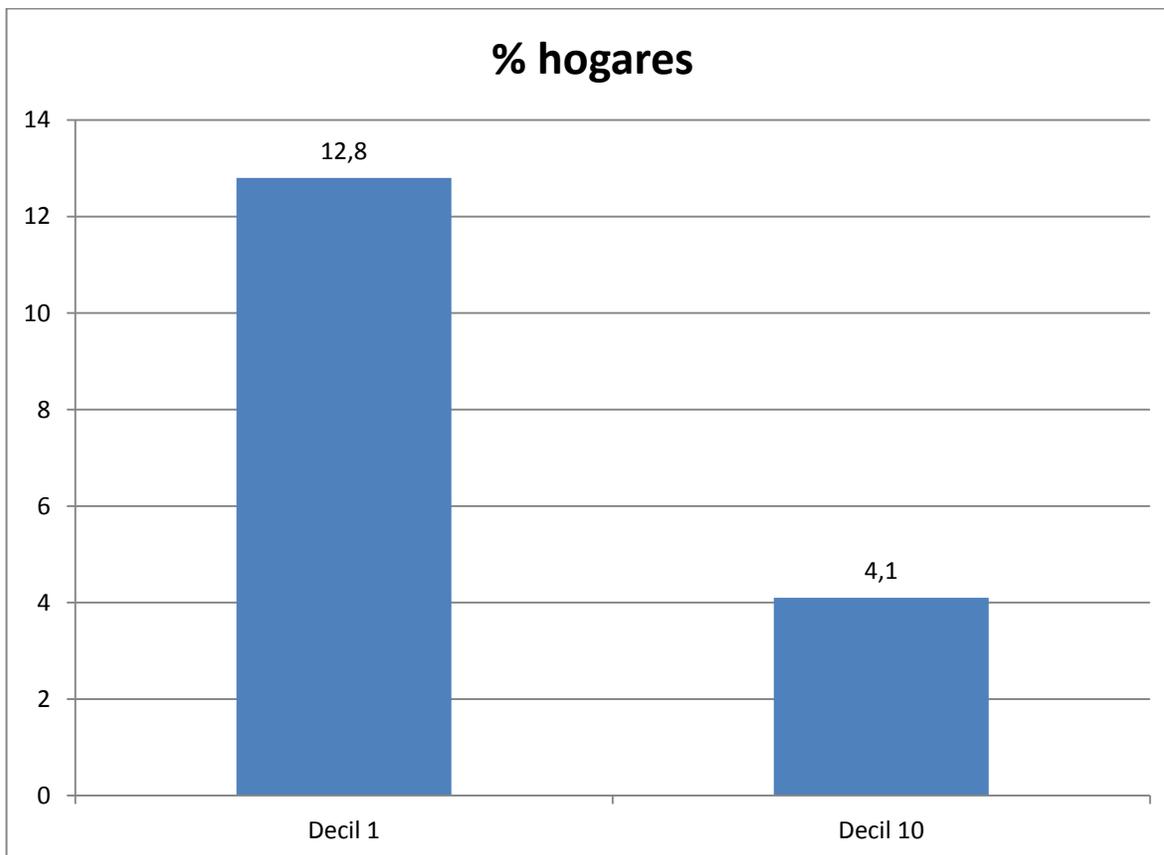
Deciles	Inferior a secundaria	% hogares
1	90.8	12.8
2	84.8	11.9
3	83.7	11.8
4	81.1	11.4
5	78.5	11.1
6	76.9	10.9
7	69.3	9.7
8	61.7	8.7
9	53.8	7.6
10	29.1	4.1
Total	100	

Fuente: ENIGH, 1999 (Banco Central República Dominicana).

Un mayor nivel de pobreza, un menor nivel educativo, entre otras circunstancias se convierten en una condición o circunstancia de desventaja en relación con otros. Se erigen como un hándicap, lo cual dificulta la realización o consecución de algo.

Hasta el decil seis (Tabla 10) esos hogares tienen un hándicap educativo. Los hogares con menores ingresos tienen una sobre representación de jefe de bajo nivel educativo. Por otra parte, el nivel de ingreso o bienestar del hogar también está relacionado con el género del jefe del hogar. Así, el 28.7% de los hogares dominicanos está presidido por mujeres, porcentaje que se incrementa en los hogares de menores ingresos (hándicap de género). El hándicap educativo tiene una mayor incidencia en la determinación del nivel de bienestar del hogar (el educativo asciende a 0.129 y el de género es de 0.049).

Figura 10: Porcentaje de hogares pertenecientes al decil primero y décimo cuyo jefe del hogar tiene un nivel de educación inferior a la secundaria.



Fuente: Elaboración nuestra a partir de ENGIH, 1999

Otro hándicap es el regional (pobreza regional): existe una elevada representación de los hogares ubicados en el dominio resto rural en los primeros deciles de ingresos. Mientras 55 de cada 100 hogares del primer decil están ubicados en el dominio resto rural, en el décimo decil solo hay 9 de cada 100 hogares. Los tres primeros deciles acumulan casi al 45% del total de hogares del resto rural, revelando la existencia de un hándicap regional de 0.227, el cual es superior a los de género y educación.

El tamaño del hogar ejerce una influencia significativa sobre el nivel de bienestar de sus miembros, el 24.2% de los hogares del primer decil tiene siete miembros o más, lo cual contrasta con el 3.3% del último decil. Esto deja ver claramente que los hogares con muchos miembros están muy sobre representados en los primeros deciles. En efecto en los primeros cuatro deciles

se acumula el 62.4% de los hogares con más de seis miembros, esto sugiere un hándicap demográfico el cual asciende a un 0.293 (el más elevado). Cabe señalar que los hándicaps de género, del jefe del hogar, regional y demográfico; están relacionados con el hándicap educativo.

En lo que atañe a los cambios demográficos, la tasa de fertilidad ha disminuido en forma constante (pasó de 3.1 hijos en 1997 a 2.8 hijos por mujer en 2007). Esto ha permitido que un mayor número de mujeres trabaje fuera de la casa, o pueda hacerlo de forma parcial (BID, 2010). Pero son afectadas por el hándicap de género y educativo.

En contraste, el mejor nivel de vida observado en los hogares del Distrito Nacional está relacionado con el mayor nivel educativo de esa región o dominio de estudio. Mientras en el Distrito Nacional solamente el 55.3% de los jefes de hogares tiene un nivel educativo inferior a la secundaria, en el resto rural ese porcentaje se eleva a un 88.3%. Esto revela que una política que incremente las oportunidades de educación en el sector rural, se traduciría en una mejora de las condiciones de vida de sus habitantes. Los hogares con mayor tamaño tienen jefes con menor nivel educativo. El tamaño del hogar está relacionado negativamente con el nivel educativo del jefe de hogar y por lo tanto con el nivel de bienestar de sus miembros.

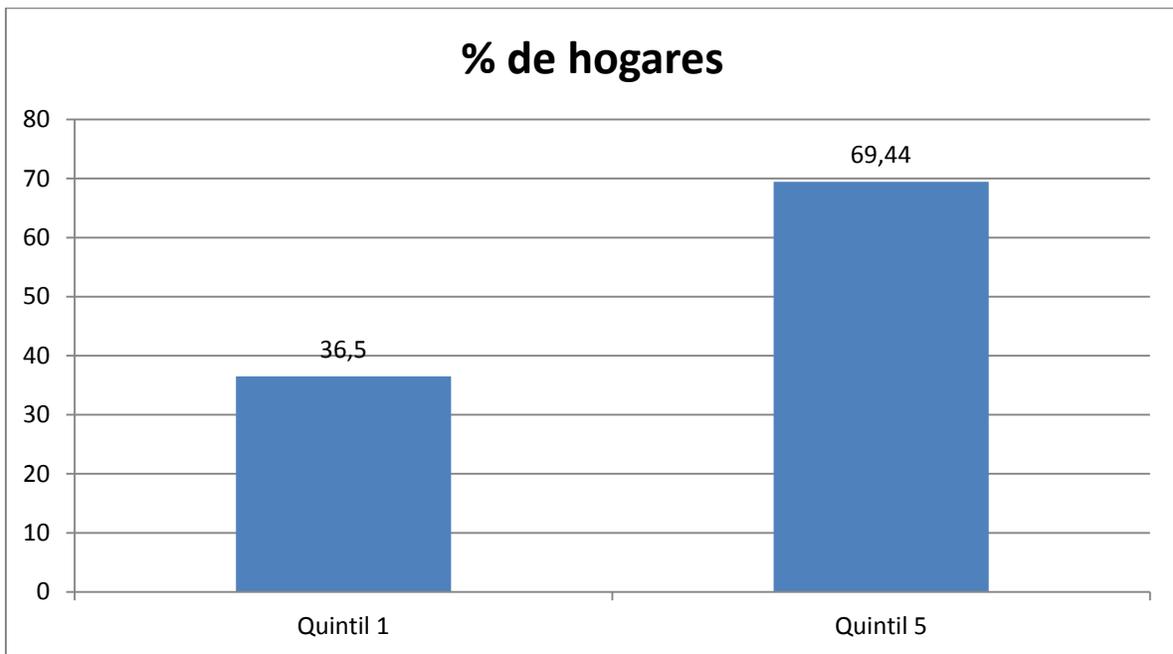
Por lo que se ve, se nota claramente la importancia y necesidad de elevar los niveles educativos y el nivel de ingreso de las personas y familias, porque ello repercutirá en el presente y el futuro positivamente. La estrecha relación entre el nivel educativo y el bienestar lleva a señalar que el futuro de las condiciones de vida de la población dominicana, dependerá de la evolución de su nivel de instrucción. Así, si los adolescentes reciben una mejor preparación académica que la recibida por sus padres, es muy probable, que en el futuro, puedan formar hogares con mayor nivel de consumo e ingreso per cápita. En este sentido, hay evidencia robusta que muestra que las capacidades de los padres inciden de manera importante en el capital humano de sus hijos, así como en los niveles de desarrollo que estos podrán alcanzar durante su vida adulta. En cuanto al aprovechamiento escolar de los niños, los datos más recientes señalan la presencia de una relación positiva entre el logro escolar y el ingreso de los padres, determinada principalmente por el acceso a escuelas de mayor calidad.

Tabla 11: Hogares de jefes con nivel educativo de la secundaria y con hijos de 14 años y más, que tienen por lo menos un hijo con nivel educativo superior a la secundaria (en porcentaje por quintil).

Quintil	% de hogares
1	36.5
2	53.31
3	56.53
4	68.11
5	69.44

Fuente: Banco Central de la República Dominicana, 1999.

Figura 11. Porcentaje de hogares de jefes con nivel educativo de la secundaria y con hijos de 14 años y más, que tienen por lo menos un hijo con nivel educativo superior a la secundaria (quintil primero y quinto).



Fuente: Elaboración nuestra a partir de ENGIH, 1999

Al observar el Tabla 11 se aprecia que el porcentaje de los hogares al pasar de un quintil a otro aumenta monotónicamente (de un intervalo a otro varía en un solo sentido) con el nivel del

ingreso per cápita del hogar. En efecto, mientras el porcentaje de este tipo de hogares del primer quintil es de 37.0%, para el último quintil alcanza casi el doble. Esto evidencia que a mayor nivel de ingreso, más elevada es la probabilidad que tiene el hogar de criar hijos más educados que los padres. Por lo tanto, se puede señalar que los hogares del quintil más rico serán los que tendrán mayor capacidad de incrementar su participación en el ingreso total (ver figura 11). De esto se desprende que una política que expanda las oportunidades de acceso a la educación a los hogares de menores ingresos, promovería no solo una disminución de la pobreza, sino también una mejoría en la distribución del ingreso en las futuras generaciones.

La ENGIH (1999), Banco Central; pone de manifiesto que a mayor nivel de educación menor la incidencia, brecha y severidad de la pobreza. El mayor contraste se puede percibir al comparar la incidencia de la pobreza en los hogares presididos por un jefe de hogar sin ninguna preparación con la prevaleciente entre los hogares con un jefe con nivel de educación superior. Mientras que en los primeros, de cada 100 hogares 38 son pobres, en los segundos, el número desciende a 2.8 hogares por cada 100, lo cual revela el beneficio de mejorar el nivel educativo de los jefes de hogar. En los hogares con dos miembros o menos la incidencia de la pobreza es de un 10.3%, mientras que en los hogares con siete o más miembros la incidencia de la pobreza se sitúa en un 37.5%. Así mismo, la brecha muestra que en los hogares con mayor número de miembros del hogar, el esfuerzo necesario para superar la pobreza crece con el número de miembros del hogar, siendo estos hogares también los que representan una mayor severidad de las condiciones de vida. La situación de pobreza que afecta a los desocupados revela el elevado costo, en términos de deficiencias de bienestar, que produce la falta de ocupación. De cada 100 jefes de hogar desocupados, 42 se encuentran por debajo de la línea de pobreza, con una brecha de 15.4% y un índice de severidad de la pobreza superior al doble de la media de los hogares dominicanos. Lo anterior tiene un impacto en el desarrollo temprano de los hijos de los pobres.

Para fortalecer lo crítico del estado de los pobres, de los dominicanos con bajo nivel de escolaridad, se invita al lector a mirarlo junto a los ya referidos estudios de Narayán, de López-Calva y Soloaga. Se espera que al ver esa verdad tan negativa para la economía dominicana, tan obstaculizadora para el desarrollo humano de los y las jóvenes, de los niños, de los pobres en general, mueva a reflexión y lleve a la acción que necesitan esos sectores marginados.

La posibilidad de los hijos de tener un buen estado de salud o una educación satisfactoria en sus primeros años de vida (funcionamientos que les permitirán la posterior expansión de sus capacidades) depende de la estructura de oportunidades y de la agencia de los adultos que en el hogar tienen la responsabilidad de tomar las decisiones relativas al desarrollo de los niños. Así, la estructura de oportunidades vigente representa las circunstancias y las normas institucionales, sociales y políticas, tanto formales como informales, que determinan el campo de acción en el cual los individuos toman las decisiones que atañen al bienestar de sus hijos e hijas, y la agencia refleja la capacidad para tomar esas decisiones (López-Calva y Soloaga, 2010). En este marco, las restricciones en materia de capacidades que experimentan las personas de los grupos menos favorecidos de la población limitan el logro de mejores niveles de bienestar para sus hijos y contribuyen a la transmisión intergeneracional de bajos niveles de logro en desarrollo humano.

De este modo, una mayor inversión en capital humano durante la infancia determina una mayor capacidad de las personas para transformar el acceso a bienes y servicios en aquello que valoran y logran —o “hacer” en las etapas posteriores de sus vidas (en términos de Sen, se trata de la facultad de transformar los bienes y servicios en un espacio de capacidades). En particular, el desarrollo temprano tiene un efecto destacado en la formación de capital humano al influir en los logros escolares futuros de las personas y en su capacidad para generar ingresos en la edad adulta. En este sentido, cabe destacar una vez más que una característica de la inversión temprana en capital humano, tanto en salud como en educación, es que esta depende principalmente de las decisiones que toman los adultos que conforman el grupo familiar, y no depende en ninguna medida (o casi nada) de la nueva generación: las personas nacen y se desarrollan en ambientes y condiciones sobre los cuales no tienen control (López-Calva y Soloaga, 2010). Así encontramos como la pobreza para América Latina ha tomado dimensiones que sobrepasan la tenue mirada de ver este flagelo como un simple problema de ingreso, de exclusión o de falta de bienes materiales, convirtiéndose en una problemática estructural, social, política que atenta contra la dignidad y bienestar de la persona (Pino, 2005).

Esa problemática da como resultado sociedades donde muchas personas no pueden llegar a ser lo que quieren ser, ni hacer lo que quieren hacer, cuando lo buscan por vías acorde a lo legal

y lo moral. Si se une a lo anterior la exacerbación del amor a las cosas, del consumismo, del afán de tener a como dé lugar, la cultura de la pobreza, el incremento de la desigualdad; ello explica parte importante de la delincuencia, del floreciente negocio de las drogas. Visto esto, la responsabilidad del Estado para contribuir al desarrollo humano de los estratos pobres es grande.

Esa realidad revisada y reflexionada debe lograr que se eleve a categoría de desastre humano, de desastre económico nacional la pervivencia de esa realidad. La situación es tan grave y grande que se requiere mejorar e incrementar a corto plazo significativamente las acciones, las intervenciones sociales tipo PJE.

El grado de conocimiento sobre una persona, sobre un segmento de personas unidas por factores contextuales, culturales, psicológicos, conductuales; viabiliza intervenciones sociales más eficaces, eficientes, pertinentes y transformacionales en post del desarrollo humano. Para lograr lo anterior se considera pertinente una mirada más detenida sobre esos factores de riesgo que impactan a los jóvenes, ver sus consecuencias en los sujetos diana de esta investigación y ponderar la potencialidad de la formación como factor de protección para lograr que los jóvenes salgan del círculo vicioso de la pobreza y se encaminen por el desarrollo humano. Hay que trabajar en post de lo anterior sin olvidar lo difícil que será lograr que esos jóvenes se encaminen hacia el desarrollo humano.

1.4 Factores de riesgo y de protección.

1.4.1 Introducción

Las sociedades deberían prodigar cuidado a los niños a los jóvenes, darles las condiciones para su desarrollo humano. La socorrida frase de que ellos son los adultos del mañana y que sin ellos no hay un buen futuro, reclama que se les proteja de los riesgos. Pero esa no es la realidad para la juventud de ALC.

Según González (2006), condiciones de riesgo son aquellos aspectos, condiciones o circunstancias, ya sean personales, familiares, sociales, económicas, etc., que si se presentan, aumentan la probabilidad de que se produzcan problemas graves de adaptación social y en el

desarrollo personal: emocional, físico, intelectual, social, moral, laboral, etc., del sujeto, y que si eso se materializa impactará a la familia actual y futura del sujeto.

En ALC abundan las condiciones, las situaciones de riesgo para los jóvenes, operando así una especie de producción en serie, a través de una especie de línea de montaje que facilita una producción estandarizada de sujetos pobres en situación de riesgo en lo intra e intergeneracional.

González (2006) diferencia condiciones de situaciones de riesgo, pero estableciendo una estrecha relación, que felizmente no llega a ser una relación causa efecto, pero si se dan las condiciones será más probable la aparición de las situaciones, y en presencia de estas últimas ya hay que decir que el sujeto está en riesgo. El autor identifica, entre otras como condiciones de riesgo en la vida de niños y jóvenes: abandono del chico, incumplimiento de los deberes paternos ya sea de forma voluntaria, por imposibilidad o incapacidad, inseguridad provocada por la situación familiar, discriminaciones, abusos físicos, psíquicos, sexuales o explotación del menor. Las condiciones, las situaciones de riesgo pueden impedir, dificultan o ponen en peligro, el completo y óptimo desarrollo de los jóvenes en todos o parte de sus aspectos evolutivos básicos: emocional-afectivo, físico, cognitivo, moral, social, económico, laboral. Y si esto se da, impactará negativamente al ambiente humano y físico con que interactúa el o la joven.

La distinción anterior entre condiciones y situaciones de riesgo, no se maneja en esta tesis, mayormente se usa el término condiciones de riesgo, pues en toda situación de riesgo para los jóvenes están presentes condiciones de riesgo. El capitalismo no inventó las condiciones de riesgo, no inventó a los pobres, los encontró, pero los incrementó, los usa para la reproducción del capital. El capitalismo predominante en los países del sur, mantiene, incrementa y multiplica las condiciones de riesgo, como parte del funcionamiento normal de la formación social, a la par de propugnar por incrementar el PBI, el consumo, las ganancias. Con la necesaria acumulación originaria el capitalismo produjo multitud de pobres y las condiciones para la heredabilidad de la pobreza. Heredabilidad que como se vió está muy conectada a la escasa y deficiente formación de los jóvenes.

González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) dicen que gran parte de la problemática de los jóvenes se debe a que los sistemas educativos de la región presentan grandes deficiencias y, en consecuencia, una alta proporción de jóvenes no cuenta con las habilidades básicas que demanda el mercado laboral y a que los jóvenes enfrentan altos costos en el proceso de búsqueda de empleo que, en ALC, se apoya predominantemente en métodos informales como los contactos personales. Indicando estos autores que esos métodos pueden ser particularmente inefectivos para los jóvenes de bajos recursos, cuya red de acceso al sector empresarial es bastante limitada.

Y la paradoja es que esa mano de obra abundante no calificada, retrasa el desarrollo macro de los países pero aumenta en el corto plazo las ganancias de muchos empresarios y comerciantes al disponer de una mano de obra barata y abundante, es el apetido voraz individual de acumulación capitalista y junto a esta la desbordada apetencia de más y más ganancia, unida a indolencia ante ese drama juvenil. Unido a la falta de entender que para que el progreso individual, sea verdadero y sostenido progreso, debería ser compartido con el resto de los integrantes de la comunidad.

Hacer frente a las dificultades que enfrenta la juventud es fundamental para potenciar el desarrollo económico, incrementar la productividad y equidad y reducir la pobreza y los altos niveles de violencia de la región. Los costes sociales y económicos de comportamientos riesgosos son potencialmente altos no sólo para el individuo, sino para la sociedad como un todo. Asimismo, la falta de oportunidades para estudiar, la educación de mala calidad, la precariedad de los mercados laborales y la insuficiente generación de empleos, contribuyen a la marginación de los jóvenes. El desafío para la región es entender la juventud desde la perspectiva del ciclo de vida, considerando el origen de los riesgos y vulnerabilidades estructurales y de contexto y poniendo al individuo en el centro del diseño de cualquier intervención (BID, 2012).

Eso es bien común, poner a las personas, al prójimo primero; es actuar tras la búsqueda del desarrollo personal con el convencimiento que el otro es parte inseparable del yo, sin el otro feliz la felicidad del yo es falsa felicidad, si el otro tiene hambre la comida adicional sobre mi mesa: es pillaje, es ultraje.

Las situaciones de riesgo son debido a una serie de condiciones, ya sean familiares, sociales, económicas, del propio sujeto, etc. Pero advierte González (2006) que, la gravedad de las situaciones de riesgo vienen determinadas por las condiciones de riesgo, no tanto por el número de condiciones sino por la gravedad de las mismas. Gravedad que se debe en mucho al atrazado capitalismo de los países del sur unido al capitalismo neoliberal global.

Desde el imperialismo capitalista se crea una estructura mundial, pero manejada desde pocos centros de poder global. Un sistema global que impone el consumismo, el neoliberalismo. Y los modelos que lograron un incremento sin precedentes en la producción, ya sea el taylorismo, el fordismo, son exitosamente aplicados. Modelos que avanzan de la mano con los estilos gerenciales modernos, preservando su esencia: producir y producir, adecuándose a los cambios del capitalismo, de la tecnología. Y la realidad social es como si gracias a ese taylorismo y fordismo de ayer y de hoy, los capitalistas hicieron uno de los más grandes descubrimientos, a través de una línea de ensamblaje, la producción en masa de pobres, y más pobres, una inmensa producción en serie, que asegura abundante mano de obra, a bajos precios; por lo cual es un producto maravilloso para los capitalistas, pero esa maravilla no se queda ahí, porque es un producto dúctil y maleable a ser socializado en el consumismo.

Es tanta la inseguridad de la sobrevivencia futura, por ejemplo, para una mujer pobre, que una opción inteligente que tiene es parir muchos hijos, para que cuando las situaciones de riesgo le quiten la vida, encarcelen a uno que otro de los hijos, de los restantes esperar que alguno salga bueno y se apiade de ella en la vejez, y le provea un modesto techo, alimentos y medicinas. Son evidentes las condiciones y situaciones de riesgo que están estructuralmente adheridas al capitalismo neoliberal, al capitalismo subdesarrollado.

Al que produce, le producen un excesivo amor al consumo. Los pobres son ganancia amplia para el capitalista. Esta historia del pobre en el capitalismo, en los países del capitalismo tardío sin negar lo anterior, se le suma que además de los empresarios, los políticos y los funcionarios corruptos, descubrieron que una moderna forma de acumulación originaria y capitalista es la corrupción y enriquecerse haciendo —inversiones” a favor de los pobres que hacen ricos a los que manejan esas inversiones y mantienen pobres a los pobres para que el

negocio cumpla con la máxima de que los gerentes deben lograr que un negocio sobreviva y crezca. Y hoy, haciendo honor a la globalización, la corrupción se ha generalizado a niveles extravagantes. A los pobres los producen para que produzcan, también los convierten en adictos al consumismo, en adictos al placer, y con mucho éxito hacen depender una vida placentera del consumo. Este perverso modelo daña al ser humano, daña al planeta. Pero el capitalismo puede ser animado a recuperar algunas de sus características de su etapa competitiva, puede ser permeado por una mayor racionalidad, humanidad y condimentado con dosis de ética del bien común; quizás esto no sea una absurda utopía, después de todo los que detentan el poder son humanos y aún se supone que conservan su capacidad racional, con lo cual es suficiente para que vean lo que está pasando con el prójimo, con el planeta y con ellos mismos.

Pero también es cierto que, el capitalismo es un sistema que de por sí crea condiciones de desarrollo, sus leyes internas lo llevan a impulsar la innovación, el progreso técnico, para elevar la productividad y por esta vía aumentar competitividad y ganancias, pero lo que en el capitalismo se logra socialmente (productividad, ganancias), dada la propiedad privada de los medios de producción y las actitudes predominantes en los capitalistas, se da una distribución muy desigual de esas ganancias, las acaparan unos pocos, pero quizás esto puede cambiar, y hay ejemplos a citar, quizás pudiesen muchos capitalistas incrementar la producción de factores de protección preventivos y compensatorios para muchos, el capitalismo puede hacerlo por su alta productividad de recursos tecnológicos-económicos, los capitalistas saben de gerencia. De hecho en muchos países capitalistas desarrollados las condiciones de la población no poseedora de medios de producción es mucho más favorable que la que se vive en los países subdesarrollados.

También señala González (2006) que al igual que hay factores de riesgo, hay factores compensadores o protectores, que son los que ejercen una influencia positiva o compensatoria sobre las situaciones negativas que vive una persona. Y es en gran parte debido a estos, que no todas las personas que padecen malos tratos, situaciones de riesgo, presentan las mismas secuelas, incluso algunos saldrán ilesos del ataque de las situaciones de riesgo. Porque los factores protectores (son los que hacen que los acontecimientos negativos o traumáticos tengan menos consecuencias negativas para la persona que los padece), cumplen la función de compensar, equilibrar y proteger al sujeto de lo negativo.

Una formación en un centro educativo, donde formación y estrategias de enseñanza aprendizaje sean diseñadas para jóvenes en situación de riesgo, es importante factor compensador y protector para estos jóvenes en situación de pobreza, máxime si proceden de hogares disfuncionales, o peor, lo que es muy común en los países del sur, el propio hogar de muchos chicos y chicas es una condición de riesgo.

Cuando la familia es un contexto de riesgo y por tanto no facilita o no puede facilitar el desarrollo psicosocial de los menores, la escuela se convierte en un entorno que puede compensar estas limitaciones (Gimeno-Collado, A. 1999; González-Sala y Gimeno-Collado, 2008).

Si al joven si a la joven se le provee la oportunidad y la capacidad de agencia, apoyado en él y/o en los factores compensadores puede lograr el boleto de salida para dejar el recinto del estancamiento-retroceso y mudarse al vecindario donde inicia el desarrollo humano. Según González (2006), por lo menos hay dos factores protectores claves para lograr lo anterior: el adecuado apoyo social al joven y que él desarrolle la suficiente resiliencia.

Sin dudas dosis de resiliencia se pueden adquirir vía procesos educativos, donde la formación humana es un pilar indiscutible.

1.4.2 Factores de riesgo

Las historias y más si son verdaderas son un medio de comunicación potente. Se inicia el análisis de este tema con una historia que tiene un protagonista: un joven pobre menor de edad que ya tiene la etiqueta de delincuente y un interlocutor que de paso por un centro de internamiento, se le acerca y conversa con él. Es una interesante conversación para el abordaje del tema de los factores de riesgo, los jóvenes delincuentes y cómo manejarlos. Esta conversación está tomada de una publicación conjunta del Ministerio Público Dominicano y del Instituto Tecnológico de Santo Domingo-INTEC. La publicación de un estudio sobre el perfil neurocognitivo de adolescentes en conflicto con la ley (Ministerio Público, INTEC, 2014).

Ese interlocutor es el Procurador General de la República Dominicana y él relata lo siguiente.

Hace más de un año estuve en un Centro de Atención Integral para Adolescentes en conflicto con la Ley Penal, específicamente en Santiago y estando allí conocí a un jovencito que me explicaba por qué estaba detenido. Me dijo que intervino en un robo en una banca de apuesta, donde sustrajeron aproximadamente 600 mil pesos hacía tres o cuatro meses.

Yo le pregunté ¿qué hacían con el dinero robado?,

La respuesta fue que lo gastaron en alcohol, ropa, vehículos alquilados, y en salidas por la calle.

Otra de las preguntas que le hice fue que si ayudó a su papá, a su mamá o en alguna enfermedad de un ser querido; o con los estudios de algún hermano,

Y me respondió que no.

Al final le pregunté: ¿Qué es realmente lo que te motiva a delinquir?

Y este chico me respondió con una palabra que me marcó y que comparto ahora con ustedes.

Su respuesta fue: —lo que me motivó fue la vanidad”.

Y no agregó más nada, simplemente se quedó en esa palabra.

Este funcionario quedó impactado (opinión nuestra) por esta respuesta que evidentemente él no esperaba, quizás ese funcionario y el lector debe recordar la caracterización del ser humano “exitoso”, que desde siglos atrás vía la pantalla grande y chica, que vía todos los medios de comunicación presentan como modelo, como personaje como símbolo del éxito, el que hace lo que el chico dijo que hizo con el dinero hurtado. Y donde se une publicidad con posible

naturaleza humana, el aprendizaje vicario se torna muy efectivo. Para Thorstein Bunde Veblen (nació en 1857, en Cato, Wisconsin), según José Luis Ramos Gorostiza (Ramos Gorostiza, 2013); la simple emulación era uno de los motivos más poderosos que impulsaban a ganar dinero, más que el deseo de satisfacer las necesidades de la vida. Y la forma de emulación más común entre las clases acomodadas de la época era el consumo ostensible de cosas superfluas, de un modo derrochador: era una manera de demostrar el éxito pecuniario y contribuía a alimentar la buena reputación y la estima social de quien lo llevaba a cabo. Por otra parte, del mismo modo que ocurría con el consumo ostensible –derroche de bienes–, el ocio ostensible –derroche de tiempo– era igualmente una forma de transmitir a la sociedad el triunfo económico de uno mismo, un signo de respetabilidad y honorabilidad personal. Veblen subraya además que dicho comportamiento no resulta en absoluto explicable desde la perspectiva del cálculo hedonístico racional.

Son muchos los años de reiterado modelamiento a través de las pantallas grandes y chicas (cine y televisión), de todos los demás medios de comunicación: mostrando a ese mostrenco ídolo que todos deben aspirar y anhelar, ese personaje con dinero ~~al~~ por mayor y al detalle”, que dispone de todo el tiempo para con su dinero consumir y consumir placeres, y ostentar poderes tal un dios carnavalesco o quizás el rey la reina de las orgías.

En una investigación realizada por Brea y De Moya (1983), citados por Brea y Cabral (2010); con una muestra de 287 jóvenes y adolescentes de 12-21 años de edad en República Dominicana, 137 institucionalizados por delitos y 150 de un grupo control (no institucionalizados, disfrutando de su libertad), se describió el perfil de los jóvenes institucionalizados de la siguiente manera: tenían baja escolaridad, más frecuentemente desertores de la escuela a temprana edad, quienes tenían que trabajar, ya que sus familias no podían mantenerlos económicamente y cuyas aspiraciones eran más elevadas que las que sus propios recursos podían proporcionarles; poseían, además, baja autoestima y ligeramente peores relaciones familiares que la muestra control (no institucionalizada); además, se caracterizaron por el ausentismo de la figura paterna en el hogar. Dicha población se distinguía por su constante asistencia a fiestas, discotecas y barras como principal forma de diversión y recreación.

Una al anterior perfil, el perfil del pobre urbano de Cela, 2001, y vea las coincidencias con lo que plantea Veblen, y realice el empalme también con los siguientes planteamientos.

Conectado con lo anterior está lo planteado por Brea y Cabral (2010), quienes indican que en muchos de los jóvenes latinoamericanos existe una “desafiliación institucional”, ya que ni estudian ni trabajan, y al mismo tiempo poseen grandes brechas entre un mayor consumo simbólico (mediante imágenes, símbolos e información) y un menor consumo material (por falta de ingresos propios), con el agravante de la enorme frustración desencadenada por el choque con las propias expectativas, lo que a juicio de expertos, constituye uno de los elementos más detonantes de las altas tasas de violencia en la población juvenil de América Latina, y en ese mismo orden sugieren, se tomen las medidas y políticas que aborden las causas de este fenómeno en crecimiento. Sin embargo, la realidad concreta y los datos existentes al respecto, se contraponen a la línea de acción que debería primar, una que priorice la educación y el empleo, puesto que sientan la base para el mejoramiento de otras áreas.

Continuando con el relato del joven y el procurador, la respuesta que dio el chico que roba por vanidad, para ostentar, eso hizo reflexionar a este funcionario y comenta que:

A partir de ahí vi algunos estudios, y quise que exploráramos un poco más sobre las motivaciones que tienen los y las adolescentes para involucrarse en hechos delictivos, ¿cuál es la razón?, ¿la motivación principal? Y producto de esta inquietud encargamos investigaciones sobre el tema, con el objetivo de contar con las herramientas que orienten para saber qué hacer, cuál debe ser la política que deben asumir las autoridades públicas de cara a evitar que estos jóvenes, no solo los que en el presente están en conflicto con la ley penal privados de su libertad o a los que ya tienen medidas alternativas a la prisión, crucen los límites que obligan al Ministerio Público a perseguir una sanción, sino también tomar medidas preventivas con los menores que van creciendo, esa franja desde los diez años en adelante.

Volviendo nuevamente en los investigadores dominicanos Brea y Cabral (2010), ellos indican algunas de las causas que será preciso atacar desde políticas públicas para disminuir la desigualdad, tales como, las condiciones socioeconómicas desfavorables, causantes del fracaso

escolar y la exclusión social; la desesperanza por la falta de oportunidades que se origina, sobre todo, por los altos niveles de desempleo juvenil y el predominio del empleo informal poco remunerado. Esos factores promueven la actividad ilegal entre los jóvenes como modo de supervivencia o de ascenso social, por ejemplo los asaltos, el tráfico y venta de drogas son una respuesta —natural” ante la anomia social en que cohabitan. Además promueve actividad ilegal en estos jóvenes los ambientes donde se socializan, la búsqueda de identidad y protección quizás les conduzca a afiliarse en pandillas, la autoimagen negativa, el consumo de drogas y el sentirse acorralado por la pobreza, por la escasés frente a apetitos desbordados, por ejemplo.

Y sigue relatando el Procurador que:

Ese mismo muchacho, el del robo de los 600,000 pesos, lo volví a ver ya con 18 años, en una cárcel de Mao. Y en esta ocasión el caso era más complejo, pues participó en la muerte de un vigilante privado, aquel que dijo que robaba por vanidad, aquel que estuvo y salió del Centro de Atención Integral; ahora enfrenta una condena a 30 años de prisión, con toda su vida tronchada.

Y reflexiona en voz alta el Procurador y dice:

El gran mensaje de esto es que el sistema requiere de políticas más inteligentes. No es salir en los medios hablando de aumentar las penas así por así como —solución”, no es salir con decisiones violentas, poco pensadas y poco analizadas, no; es simplemente que como nación veamos estos resultados y saber nosotros tomar decisiones. Con el autocontrol, sobre todo en los casos de golpes, heridas y de homicidios, ¿Qué pasa con nuestros muchachos y muchachas que no pueden manejar sus emociones, sus conflictos? ¿Cómo nosotros podemos trabajar con ellos y ellas? ¿Cuáles son los espacios de intervención, las escuelas, la comunidad, el trabajo? ¿La falta de consecuencias es solamente penal o es también social?

Toda la historia relacionada al chico y al Procurador, (no se ha citado totalmente de forma textual) es el prólogo de una de las publicaciones de las investigaciones motivadas por el relato (Ministerio Público, INTEC, 2014). Sin que este trabajo sea por encargo de este funcionario, se

espera que será de utilidad de él y de cualquier otro que desee pistas de cómo actuar de forma preventiva y remedial, de forma eficaz a favor de los y las jóvenes en situación de riesgo.

En la reflexión que hace el Procurador hay una parte de mucha incertidumbre, al parecer cuestiona si esa vida de ese joven truncada por la condena de 30 años, fue porque el joven no recibió la penalidad merecida por su infracción inicial y que quizás esa falta de consecuencia coadyuvó a que siguiera en la vida delictiva subiendo escalones, pero también se puede hacer el cuestionamiento de que al parecer lo que recibió este joven antes de y durante su estadía en el centro de internamiento siendo menor de edad al parecer no surtió efecto. Pero también pudo caer en cuenta de que lo relatado tiene que ver con capitalismo, consumismo, pobreza, desigualdad, etc. Pero es natural la perplejidad de este funcionario, y la correcta reflexión y aún la más correcta decisión de revisar estudios sobre el tema y encargar a universidades que investigaran sobre el tema. Y sin él encargar esta investigación, se suma como aporte de dos universidades más, la de Valencia y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD).

El chico de la historia sin dudas era un joven en situación de riesgo, que esa condición lo empujó a una vida delinencial. Al respecto, jóvenes en situación de riesgo son aquel conjunto de personas jóvenes que tienen factores en común que los llevan a caer en conductas o vivir experiencias que son nocivas para sí mismos o para la sociedad. Estas conductas o experiencias no afectan únicamente a quienes se exponen al riesgo sino también a la sociedad en general y a las futuras generaciones, entre esas conductas riesgosas están (Cunningham, McGinnis, García, Tesliuc y Verner, 2007; Vivo y Sarič, 2013):

- No asistir a la escuela,
- Abandonar la escuela sin haber aprendido,
- No estudiar un oficio,
- Ni estudiar ni trabajar
- Comportamientos que contribuyen a lesiones no intencionales y violencia (involucrarse en conductas violentas),
- Conductas sexuales que derivan en embarazos no deseados y enfermedades de transmisión sexual, (iniciar la actividad sexual precozmente y llevar a cabo prácticas sexuales riesgosas),

- Abuso de sustancias: alcohol, tabaco y drogas ilícitas (abusar de sustancias adictivas),
- Comportamientos alimenticios poco saludables,
- Sedentarismo y actividad física inadecuada

Si bien los factores que explican la realidad anterior pueden surgir durante la infancia, sus resultados negativos se materializan durante la juventud (Cunningham y otros, 2007), por lo anterior, es tan relevante, un análisis particular de los jóvenes pobres, así como el ofrecerles programas de capacitación con una pertinente formación laboral y humana. Dado lo anterior, se desprende que focalizar los programas de prevención en la población pobre tendría resultados positivos. Pero aunque se indicó que más de la mitad de los jóvenes pobres de ALC, están en situación de riesgo, no son un grupo homogéneo, lo cual es un dato necesario manejar para que las acciones sean pertinentes a cada segmento, a cada joven.

En el estudio de Cunningham y otros (2007), se afirma que cualquier inversión preventiva que se haga para promover el desarrollo humano en estos jóvenes por elevada que sea, será muchísimo menor que lo que habrá que gastar si no se hacen esas inversiones. Las conductas de riesgo de los jóvenes reducen el crecimiento económico de ALC en hasta 2% cada año. Si los que abandonaron la escuela entre los 15 y 24 años hubieran terminado la educación secundaria, ganarían mucho más dinero en el transcurso de su vida activa que si no hubieran abandonado la escuela (cada joven que abandona la escuela pierde cada año de su vida activa el equivalente a 14% del PIB per cápita). Estos ingresos no percibidos significan que el joven y su familia recibirán menos ingreso y tendrán peores condiciones de vida, mientras reduce el crecimiento económico de todo el país.

Asegura Cunningham y otros (2007), que la delincuencia, los embarazos no deseados, las enfermedades de transmisión sexual y el consumo de sustancias adictivas pueden reducir, cada uno, la producción de un país en hasta 1.4% del PIB. Las conductas de riesgo de los jóvenes cuestan a las arcas nacionales de ALC miles de millones de dólares. El costo en dinero en efectivo puede alcanzar hasta 1% del PIB. Al respecto Vivo y Sarič (2013) afirman que la alta incidencia de violencia en el entorno de los jóvenes (sus comunidades, escuelas y hogares) tiene implicaciones de gran alcance. La violencia en América Latina reduce el producto interno bruto

(PIB) en un promedio de 13%, lo que incluye la mortalidad y costos directos para la salud y el clima de negocios.

Los economistas, los administradores, los empresarios, los productores, los funcionarios gubernamentales, saben todo los esfuerzos necesarios para lograr un crecimiento económico anual de dos o tres puntos. Para lograr ese crecimiento por lo general hay que invertir mucho tiempo y recursos. Y cuando lo logran esto se presenta, se dice, se promociona. ¿Qué estará pasando en esos países que algo que disminuye en más de 10% el PBI no ha producido una movilización general de la sociedad, una inversión significativa en tiempo y recursos, para controlar los factores que provocan ese desastre económico? Que además es un gran desastre humano.

Y sostiene el informe de Cunningham y otros (2007), que a pesar de todos estos altos costos, los gobiernos no invierten suficiente en los jóvenes debido a que tienden a subestimar el costo real de su conducta negativa. Y la perspectiva no es a disminuir, dichos costos, sino a incrementarse a menos que se realicen amplias y efectivas acciones protectoras. Una variable que permite formular la tesis del incremento es el aspecto demográfico. La tendencia demográfica de ALC indica que el costo que imponen las conductas de riesgo entre los jóvenes aumentará en el futuro, debido a que los jóvenes expuestos a situaciones de riesgo tienen tasas de natalidad más altas que el resto de la población y a que muy probablemente transmitirán estas conductas a las próximas generaciones, el crecimiento de la población expuesta a riesgos disminuirá a ritmo más lento que el de la población joven en general.

Así que se puede hablar de heredabilidad de la conducta negativa, de transmisión intra e inter generacional de la violencia, de las conductas negativas. Además el contexto en vez de esperarse que sea un descongelador de esas conductas es más bien un catalizador, múltiples factores estudiados y no estudiados en esta investigación así lo insinúan, lo explican.

Entre las razones de ser del presente estudio es ayudar a corregir lo anterior, es aportar herramientas que orienten hacia las correctas intervenciones a favor de los jóvenes en situación de riesgo. Pero hay que coincidir con quienes lo caracterizan como un campo muy complejo de

actuación, pero demasiado importante para tantos miles y miles de jóvenes, por lo cual se ha emprendido esta investigación con tesón, y como una de las mejores orientaciones prácticas para actuar correctamente en la solución de una problemática es una buena teoría, se procede a continuación a revisar estudios y experiencias para que el aporte de este trabajo sea lo más enriquecido posible y aporte-reitere buenas medidas preventivas-remediales, viables-eficaces, lo cual es un gran desafío por lo complejo-oscuro del tema. Pero lo complejo por el estudio se puede descomponer y simplificar. Se puede encender una vela, se puede abrir una ventana, transitar un camino hacia la luz. Se sigue a continuación en ese propósito.

Según Cunningham y otros (2007), existen cuatro subgrupos distintos de personas jóvenes, en el rango de 12 y 24 años:

- Jóvenes que ya están expuestos a riesgos. Entre 25% y 32% de la población entre 12 y 24 años ya sufre las consecuencias de al menos un tipo de conducta de riesgo. Estos jóvenes han abandonado la escuela, son padres jóvenes, no tienen empleo, son adictos a drogas o han estado detenidos.
- Jóvenes que se han involucrado en conductas negativas y que están expuestos a sufrir las consecuencias. Entre 8% y 28% de la población de este grupo muestra alto ausentismo escolar, tiene actividad sexual riesgosa y ha comenzado a consumir alcohol o drogas. Si bien no han abandonado la escuela, no tienen hijos y no han estado detenidos, su comportamiento los predispone a sufrir estas consecuencias.
- Jóvenes expuestos a involucrarse en conductas negativas. Adicionalmente, entre 10% y 20% de los jóvenes entre 12 y 24 años viven en circunstancias que los predisponen a involucrarse en conductas perniciosas. Algunas de esas circunstancias son violencia intrafamiliar, baja autoestima, y la sensación de no tener ningún vínculo con la escuela, el vecindario o con los adultos.
- Jóvenes no expuestos a riesgos. Entre 20% y 55% de la población joven de ALC asiste a la escuela, comienza la vida laboral y familiar después de terminar su educación, inicia la

actividad sexual a edad más tardía y realiza prácticas sexuales más seguras, se abstiene de consumir sustancias adictivas y de participar en situaciones violentas.

Esta clasificación da importantes pautas para el diseño y la forma de implementar acciones a favor de los jóvenes en situación de riesgo. Pero a la vez da pistas y punto de apoyo para identificar acciones protectoras que sean provechosas para los cuatro grupos. Y adicional, mirando lo que sucede, lo que hacen los jóvenes no expuestos a riesgo, da pistas y puntos de apoyo para el diseño de buenas acciones a favor de todos los grupos: estudiar, entrar en la vida laboral y la procreación después de conocer un oficio, tener una profesión, retardar la actividad sexual y cuando la practique hacerlo de forma segura, abstenerse de practicar violencia y de consumir sustancias adictivas. He ahí los componentes de un múltiple y formidable programa protector para los jóvenes. Se precisa que los Estados privilegien el trabajo a favor de los jóvenes, porque a lo que se le da importancia y prioridad se le asignan los recursos necesarios. Hasta en las familias más pobres, hasta en los gobiernos con pocos ingresos, por lo general siempre hay recursos suficientes para aquello que los que detentan el poder de esa entidad etiquetan de sumo interés.

Proteger a los jóvenes de las situaciones de riesgo a las que están expuestos es una tarea necesaria pero difícil, por todos los factores coadyuvantes al problema, tales como, la descomposición moral, la falta de patriotismo, la crisis económica mundial, la transición sociodemográfica y la consecuente incertidumbre sobre el futuro; estos y otros factores, inciden en este sector de la población clave para los estados. Al mismo tiempo, la protección a los más vulnerables se da en un contexto de políticas públicas con presupuestos cada vez más limitados (Vivo y Sarič, 2013). Y muchas respuestas además de limitadas, están bastante contaminadas por la corrupción, por la politiquería.

En la República Dominicana es lo cotidiano planear acciones a favor de sectores que se hayan en desventaja social y económica, que no se ejecutan, y si se emprenden se quedan trucas, se recortan porque la provisión de recursos no fluye con lo planeado y requerido. El PJE es uno de esos tantos ejemplos, a pesar de reconocerle todo lo positivo que tiene, no siempre los fondos contrapartida (responsabilidad del Gobierno Dominicano) fluyeron en la cantidad y

oportunidad contractualmente acordado. Los discursos a favor de estos jóvenes en situación de riesgo, por lo general no tienen el mismo respaldo en la provisión de fondos. Esto constituye una problemática de envergadura en el tema tratado, porque son muchas las inversiones que se han realizado en investigar un problema, en diseñar el plan para buscar resolverlo, en cuantificar los recursos necesarios para la implementación, y luego no aparecen los recursos en la cantidad en el momento oportuno, o se —potiza” la ejecución del plan, es decir se crea una estructura compuesta por un personal responsable de aplicar el plan sin el expertise adecuado, pero esos que nombran son los allegados al funcionario, al gobierno de turno, lo cual también aconteció en el PJE. Y se cosecha el fracaso de la acción, o a lo sumo unos pírricos resultados, con el desperdicio de recursos que ello implica y la frustración para los componentes del segmento a quien fue dirigida la acción. Ejemplos no faltan de esta irracionalidad.

Se recuerda la complejidad del tema, por ello hay que alejar la politiquería de las acciones a favor de este sector, y por ello la importancia no solo de aportar los recursos necesarios, es también necesario equipos humanos altamente conocedores de la problemática en los proyectos, en los programas a favor de esos jóvenes. Se agrega a continuación más información para seguir refrendando lo complicado del trabajo a favor de esos chicos y chicas.

Diversos autores advierten sobre otros factores que complican el abordaje eficaz y eficiente a favor de estos jóvenes. Parte de esos factores ya fueron advertidos en la historia que se reseñó del Procurador, así como en los estudios que se vienen revisando, además salieron en los grupos focales que se realizaron en el país para la implementación del Programa Juventud y Empleo (PJE). Estos otros factores según esas fuentes (Vivo y Sarič, 2013) son los siguientes:

- Los jóvenes poseen características singulares.
- Su movilidad es alta (cambios domiciliarios frecuentes, migración en busca de empleo);
- Son más influenciados por su entorno social (amigos, familiares, pandilla, etc.), y
- Muestran grandes diferencias cognitivas en un rango etario estrecho (diferente nivel de madurez según sean adolescentes, jóvenes o jóvenes adultos).

Además agregan los referidos autores que el desarrollo juvenil se caracteriza por cambios bioconductuales, los cuales se definen por varias dimensiones (cognitiva, ejecutiva y socioemocional) que contribuyen con el bienestar a largo plazo. Y que por lo anterior es esencial conocer, medir y manejar esas dimensiones para definir una ruta crítica de actuación y realimentar el diseño de políticas públicas (Vivo y Sarič, 2013).

En ese último planteamiento, hay una gran coincidencia con la conclusión a la que llegó el Procurador General de la República Dominicana, a partir de la conversación con el joven delincuente, de la necesidad de investigar el tema y lo que recomiendan estos autores. Y en esta misma línea de profundizar el estudio del tema, se analizan a continuación otros valiosos aportes, que muestran un importante papel en las conductas dañinas de los jóvenes de factores tales como falta de disciplina, deficientes competencias de autocontrol, los pares en pandillas, la falta de control comunitario.

Brea y Cabral (2010) citan estudios realizados en Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana, en una población de 8,500 adolescentes de 13 a 19 años de edad, escolarizados y no escolarizados de diferentes estratos sociales que fueron encuestados entre el 2002 al 2005, que muestran que la falta de disciplina y autocontrol son los principales factores que inducen a iniciarse en dinámicas violentas y no la situación económica o la pobreza, y que el infringir normas y leyes producía una fuente de excitación y aventura en dichos jóvenes. Y otros estudios han revelado que más que la falta de autocontrol en los jóvenes (más que algo intra), el problema fundamental es la falta de organización y control comunitario, esto explica en mucho la aparición de pandillas, por lo cual es la desorganización social propia de un crecimiento urbano descontrolado y acelerado que se convierte en uno de los factores determinantes en la aparición de estas agrupaciones juveniles delictivas.

Las causas que explican las conductas negativas de los jóvenes, están enmarcadas en la naturaleza, del ser humano: biopsicosocial. Las apetencias, las necesidades del cuerpo mueven al sujeto a actuar para lograr los satisfactores, y si su fuerza mental es débil, si no dispone de una formación laboral, profesional, si no tiene cimentados valores, normas y principios morales, y está esa mente cautiva del consumismo, de desbordados apetitos vanidosos y placenteros y el

sujeto está inserto en un contexto donde hay debilidad institucional, corrupción; y que además si busca no encuentra las oportunidades para su desarrollo humano de forma ética, será muy lógico ver actuaciones en esos jóvenes caracterizadas por falta de disciplina y autocontrol, conductas volcadas a infringir normas y leyes, para lograr dinero fácil, excitación, aventura, placer. Es pues la conjunción de pobreza, desigualdad, de mentes y comunidades desorganizadas, faltas de un código moral adecuado, es lógico esperar ver el caos social típico de ALC hoy.

Se recuerda que la simiente de la conducta negativa se siembra a temprana edad (Cunningham y otros, 2007; Vivo y Sarič, 2013) en la mente, y es lo que más tarde se expresa. Lo mismo es reiterado en uno de los informes de las investigaciones encargadas por la Procuraduría General de la República Dominicana, en el informe de esa investigación se manifiesta que los estudios indican que la mayoría de los adultos delincuentes empiezan su carrera delictiva en la adolescencia, a su vez plantea que los adolescentes que estuvieron en prisión, tienen una probabilidad más alta de volver a prisión en un futuro, ya sea por la interrupción en la educación, estigmatización o la oportunidad de relacionarse con otros sujetos que han cometido delitos (Ministerio Público-INTEC, 2014). Volviendo a Cunningham vemos que sostienen que los estudios apuntan a que los jóvenes reaccionan de manera distinta a los incentivos porque, en comparación con los adultos y los niños, para los jóvenes la presión del grupo, la formación de la identidad y la necesidad de establecer su independencia son consideraciones de mucha importancia a la hora de tomar decisiones. Además los jóvenes son más susceptibles a conductas impulsivas y a la búsqueda de emociones que los adultos.

Según Cunningham y otros (2007), la ciencia respalda el estereotipo del joven temperamental, ya que se ha descubierto que la parte del cerebro que regula los impulsos (la corteza prefrontal) es la última en desarrollarse y, por ende, su funcionamiento es menos eficiente que el de otras partes del cerebro durante la juventud. Al respecto Vivo y Sarič (2013), sostienen que las neurociencias muestran que el cerebro alcanza su madurez (no entre los 10 y los 12 años) aproximadamente a los 25 años. El cerebro (Ministerio Público-INTEC, 2014) del niño y el adolescente es un órgano maleable, susceptible de cambio y se modificará de acuerdo a las condiciones individuales (nutrición, enfermedades) y ambientales; para bien de la sociedad esas condiciones deben ser las mejores.

Además Cunningham y otros (2007) sostienen que los jóvenes no han vivido lo suficiente como para acumular experiencias que les ayuden a tomar mejores decisiones y la capacidad de anticiparse al futuro aumenta con la edad, y con ello, aumenta también la capacidad de tomar mejores decisiones.

A partir de lo anterior se concluye de manera irrefutable, que esos jóvenes necesitan intervenciones compensatorias en múltiples áreas, tales como, lo económico, lo cognitivo. Eso sigue perfilando la potencialidad de la formación como factor protector ante esa realidad. No por casualidad ya se acepta como una necesidad proveer formación humana (otros llaman habilidades blandas) a esos jóvenes que asisten a cursos de formación laboral, aunque el diseño del curso no lo contemple. Esto es un notable avance con relación a lo que el autor encontró en el 2006, cuando la primera fase de la investigación. Véase lo que reportan los siguientes investigadores del tema, reseñando una investigación de un programa de formación laboral.

González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) informan que en el Programa Projoven de Perú de acuerdo con sus reglas de operación, la capacitación en aula está limitada a la formación técnica. Sin embargo, todos los funcionarios de los centros de entrenamiento entrevistados en el trabajo de campo afirmaron que, a pesar de no estar reglamentado, incorporan un módulo de capacitación en habilidades blandas, pues lo consideran indispensable para el éxito del proceso de capacitación técnica y para reducir los niveles de deserción.

Esos jóvenes precisan para su desarrollo formación humana. Para suplir sus deficiencias comportamentales que le estorbarían actuar funcionalmente-inteligentemente, ya sea por la tardía maduración del cerebro, lo temperamental, lo emocional, la poca experiencia, etc., unido a otros factores, tales como, la pobreza, la marginalidad, el consumismo, el consumo de sustancias que impactan negativamente su limitada capacidad de raciocinio, y que explican muchas de las conductas alocadas, autodestructivas de ese segmento poblacional. Por ejemplo, por un momento de placer ponen en peligro su vida, su salud; complican, dificultan ampliamente su potencial desarrollo humano. Los casos, las estadísticas de esas acciones autodestructivas están a la orden del día. A continuación algunos ejemplos.

El suicidio es una de las principales causas mundiales de muerte entre jóvenes de ambos sexos, un área donde América Latina y el Caribe no es una excepción (Vivo y Sarič, 2013). Tanto en República Dominicana, como en otros países del área, el embarazo en adolescentes es casi una epidemia. Al respecto indican Vivo y Sarič que la prevalencia de embarazos y maternidad en la adolescencia plantea desafíos sociales y de salud de gran alcance para la región y tiene consecuencias de por vida para las adolescentes, sus hijos y sus comunidades. La maternidad precoz está asociada con menores tasas de éxito escolar en las madres, mayores tasas de mortalidad materna, deserción escolar y laboral, y exclusión social. También tiene impacto negativo para los hijos, incluida una alta mortalidad infantil, bajo peso al nacer y mayor exposición a enfermedades. A largo plazo, puede presentar complicaciones tales como mayor exposición a enfermedades infecciosas o una nutrición deficiente. Además, los hijos de padres adolescentes, como sus padres, tienen más probabilidades de abandonar la escuela, ser desempleados y quedar atrapados en el ciclo de la pobreza.

En toda esta maraña de conductas tan nocivas de los jóvenes estudiados, juega un rol importante el contexto como ya se ha sostenido, sin dudas el problema en gran parte es macro por la alta prevalencia de casos problemas.

Según Cunningham y otros (2007) lo contextual/social es una importante limitante para el desarrollo de los jóvenes pobres de ALC, más de la mitad están en situación de riesgo. Y las estadísticas muestran que la delincuencia afecta de manera desproporcionada a los segmentos más pobres de la sociedad. Al respecto Vivo y Sarič (2013) dicen que durante las últimas décadas, la prevalencia de conductas de riesgo entre la juventud en América Latina y el Caribe ha experimentado cotas preocupantes, entre esas conductas de riesgo, entre las que destacan la violencia, la drogadicción y las relaciones sexuales sin protección.

Brea y Cabral (2010), identifican la violencia por su magnitud y funestos efectos (costos financieros y sociales) como un poderoso obstáculo al desarrollo de América Latina y el Caribe, que no sólo tiene que destinar un alto porcentaje del PIB a este problema, sino que además afecta el capital humano (debilita la calidad de vida y aumenta el miedo e inseguridad) y deteriora el capital social (genera aislamiento y desconfianza organizacional en sentido general). Y las

principales víctimas de homicidios en esta región son del sexo masculino, principalmente jóvenes entre los 15 y 19 años de edad; y la situación es de tal gravedad que las muertes por causas externas en esta zona (homicidios, colisiones de tránsito, otros accidentes, suicidios, etc.) están muy por encima y compiten con las muertes por enfermedades y defunciones naturales.

Un estudio tras otro muestra lo expandido y costoso del problema, son muchas las voces que denuncian el problema, que muestran sus altos costos humanos, su destructivo impacto en el crecimiento de las economías, en la convivencia, en el desarrollo humano. Ya se estableció las limitaciones provenientes de la tardía maduración cerebral que limitan la amplitud de miras, lo cual unido al abundante caldo hormonal propio de la edad, y todo el contexto insitando al consumo, al placer; y la asociación social entre alcohol placer-sexo-gozar la vida, ello da una apetencia, una atracción extraordinaria hacia el consumo de alcohol.

Vivo y Sarič (2013) informan que, el consumo de alcohol, además de estar asociado con la violencia y ser una de las principales causas de mortalidad entre jóvenes (por accidentes de tránsito), está vinculado con un pobre rendimiento académico, mayor probabilidad de contraer enfermedades de transmisión sexual, depresión, ansiedad, desórdenes de personalidad y participación en pandillas. Su uso, el de drogas, y la combinación de ambos afecta la regulación del autocontrol y contribuye directa e indirectamente a la transmisión del VIH y a la mortalidad y morbilidad infantil. Y estos autores dan las siguientes estadísticas:

- Se estima que el 60% de la población ha tomado alcohol en el último año (media regional). Un estudio de salud sobre adolescentes del Caribe realizado en el año 2000 encontró que el 40% de las mujeres y el 54% de los hombres entre 12 y 18 años consumían alcohol. Este estudio identificó que 1 de cada 10 adolescentes entre 16 y 18 años reportó consumir cuatro o más bebidas alcohólicas consecutivas en el mismo día,
- La prevalencia del consumo de cocaína en América del Sur, Centroamérica y el Caribe sigue siendo elevada (0,7%, 0,5% y 0,7%, respectivamente). Se calcula que hay entre 2,5 millones y 3 millones de consumidores de cocaína entre 15 y 64 años,

- Alto índice de fertilidad adolescente, que alcanzó los 73 de cada 1000 nacimientos entre 2005 y 2010, muy por encima de las regiones desarrolladas (25), por debajo de África al sur del Sahara (115) y muy similar a la de Asia meridional (77),
- En 1999 se diagnosticaron aproximadamente 260 millones de casos de enfermedades de transmisión sexual (ETS) en la región, con 38 millones de nuevas infecciones anuales. De esta cantidad, casi la mitad se concentra en jóvenes de entre 15 y 24 años,
- La propagación epidémica del VIH/sida entre los jóvenes es alarmante. Se calcula que más de 2,1 millones de personas viven con esta enfermedad en América Latina y el Caribe. De ellos, 250.000 son jóvenes de entre 15 y 24 años, de los cuales el 52% son varones y el 48%, mujeres,
- Entre el 12% y el 29% de las enfermedades o condiciones diagnosticadas se detectan en niños y adolescentes. Los riesgos más frecuentes son la depresión y ansiedad, trastornos psicosomáticos y abuso del consumo de alcohol y drogas (esta última con una prevalencia calculada superior al 20%), además de los denominados trastornos psiquiátricos —principales”,
- En la región se produjeron 287.920 decesos de jóvenes de 15 a 29 años atribuibles a traumatismos, actos violentos y homicidios.

El contexto dominicano va parejo a toda la región y en algunas áreas, como la de los embarazos en adolescentes siendo de los países punteros.

En la República Dominicana la violencia criminal aumentó considerablemente en el período 1999-2005. La tasa de de homicidio, por ejemplo, se vio más que duplicada, pasando de 13 a 27 homicidios por cien mil habitantes. Esta explosión de violencia en República Dominicana presenta características muy semejantes a las de otros países del continente, donde se ven mayormente afectados los jóvenes, ya sea en su modalidad de víctimas o de victimarios, y en donde además, se observa una reducción notable de la edad en la comisión de delitos. Es

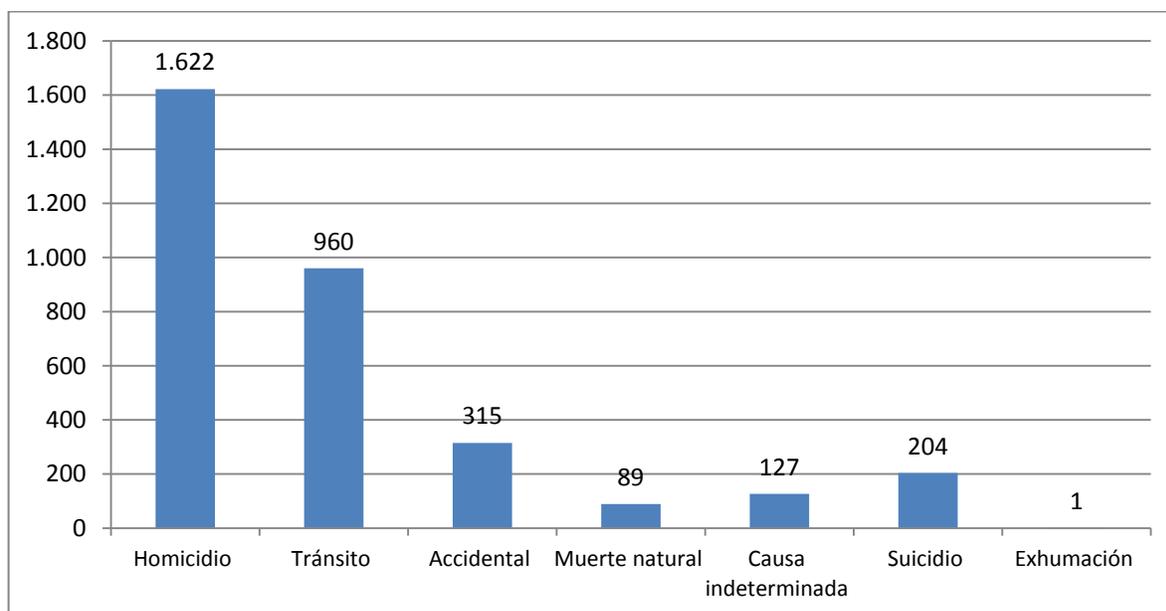
importante destacar, que el 71.4% de todos los homicidios juveniles que se produjeron en el 2006 fueron cometidos con armas de fuego y en el 2008 las armas de fuego cobraron más del 74% de las muertes juveniles acontecidas (Brea y Cabral, 2010).

Tabla 12: Causas de muertes juveniles (12-35 años de edad) del 2006 al 2008 en República Dominicana

Causas de muertes	2006	2007	2008
Homicidio	1,388	1,454	1,622
Tránsito	735	865	960
Accidental	408	444	315
Muerte natural	76	80	89
Causa indeterminada	190	147	127
Suicidio	192	224	204
Exhumación	3	0	1
TOTAL	2,992	3,214	3,318

Fuente: Tomado de Brea y Cabral (2010).

Figura 12. Causas de muertes juveniles (12-35 años de edad) del 2006 al 2008 en República Dominicana



Fuente: Elaborado a partir de Brea y Cabral (2010).

Brea y Cabral (2010) consideran que las condiciones socioeconómicas, la pobreza, la desigualdad crean condiciones favorables para la delincuencia. Al respecto citan que otros problemas que se agravan en el país lo constituyen el tráfico y consumo de drogas y el consumo de alcohol en la población juvenil, fenómenos que junto al uso de las armas de fuego se convierten en los tres principales facilitadores de violencia en los últimos años. Y sobre la incidencia de esos fenómenos dan las siguientes cifras. Del 1988 al 2006 (en 18 años) en República Dominicana fueron sometidos por drogas 59,418 personas (un promedio diario de 9). En un solo año, en el 2009, se detuvieron por drogas más de 24 mil personas (promedio diario de alrededor de 65), entre ellas, más de 17,000 jóvenes para ese año. También indican que para el 2008, para el subsegmento de estudiantes de básica y media, se midió una prevalencia de consumo de alcohol de 63.8%, cuya edad promedio fue 14 años, con un riesgo de 74% para embriagarse, y el 48% que consumió bebidas energizantes. También se mostró en la población estudiantil una prevalencia de drogas ilícitas de 3.3%, cuya edad de inicio es antes de los 12 años, aumentando en el 2008 el consumo de marihuana, cocaína y estimulantes respecto a los años anteriores.

Otras informaciones del caso local, proceden de otra investigación realizada por Marija Miric en el 2008 (Miric, 2008) con jóvenes de 15-24 años, miembros de naciones, gangas y pandillas de sectores marginados, se caracterizaban por un alto índice de deserción escolar, problemas en la estructura familiar. Según el estudio las principales razones para pertenecer a esas organizaciones fueron las variables económicas (39%) y los problemas judiciales (16%); además de que los jóvenes invertían tiempo y recursos en formarse (estudiar) en áreas en las que no suelen conseguir trabajo, y laboran en empleos de muy baja remuneración para los que no están capacitados, mostrándose las propias deficiencias del sistema educativo y las pocas oportunidades de inserción laboral como algunos de los obstáculos que mayormente interfieren con la realización de las aspiraciones de prestigio y poder social de los jóvenes en el contexto de las estructuras sociales establecidas y aceptadas, y todas esas condiciones-situaciones de riesgo, los inducían a involucrarse a la vida delictiva como una alternativa de subsistencia; y sobre todo de negación o inconformidad por ser entes marginados.

Esos datos para el contexto dominicano, indican lo grave y complicado del problema. Tantos y tantos miles de jóvenes en pobreza, en situación de riesgo. Es entendible que esté en crecimiento la cantidad de jóvenes en conflicto con las leyes que es necesario privarles de libertad. Pero aquí también hay que realizar importantes ajustes para ver como incorporar en esos jóvenes durante la privación de libertad las competencias personales, sociales, laborales, morales que pudiesen alejarlos del mundo delictivo, para disminuir los finales como el de la historia del chico y el Procurador. Y es lógico concluir como concluyó el Procurador, existe la necesidad de análisis particulares para este segmento y la aplicación de programas remediales eficaces para el reencauzamiento moral, legal y humano de esos jóvenes. Ese es un campo que este estudio no lo ha abordado frontalmente. Y es un gran problema para los jóvenes y para la sociedad.

La delincuencia juvenil ha aumentado de forma alarmante en los últimos tiempos, pasando a ser un problema que cada vez genera mayor preocupación social, tanto por su incremento cuantitativo, como por su progresiva peligrosidad cualitativa. Los estudios indican que la mayoría de los adultos delincuentes empiezan su carrera delictiva en la adolescencia, a su vez plantean que los adolescentes que estuvieron en prisión, tienen una probabilidad más alta de volver a prisión en un futuro, ya sea por la interrupción en la educación, estigmatización o la oportunidad de relacionarse con otras personas que han cometido delitos. Por lo anterior, es de vital importancia que aquellos que están en situación de privación de libertad tengan acceso a programas que les permitan incorporar recursos hábiles para la inserción en una vida productiva (Ministerio Público, INTEC, 2014).

No faltan los reclamos de mano dura, de eliminar el perro para que se acabe la rabia. Y es oportuno recordar que el joven pobre inicialmente no es victimario es víctima. Aunque hoy crean tanta zozobra, y terror en la sociedad que todos le temen, y como que ya nadie puede con ellos, que son un mal desbordado, lo cierto es que son un grupo humano necesitado de mucha solidaridad. Si esto se sopesa seriamente se puede entender recomendaciones como las siguientes.

Recomiendan los autores del estudio que dado que la delincuencia y la inseguridad ciudadana, son problemas de gran preocupación en la actualidad, no deben ser enfocados

exclusivamente desde una perspectiva punitiva, sino con un abordaje centrado en soluciones, con una visión humanista que dé cumplimiento a las convenciones internacionales de protección a los niños, niñas y adolescentes. Esto puede también validarse, porque no se debe olvidar que las disfunciones del sistema nervioso, pueden y son una de las causas de la violencia juvenil, que si bien solo suponen una predisposición hacia la violencia; que generalmente para expresarse se requiere la existencia de otras variables medioambientales, psicológicas y sociales que potencien o reduzcan esta predisposición biológica; también pueden intervenir explicando conductas riesgosas factores genéticos, neurofisiológicos y neuroendocrinos; por lo cual se deben estudiar también (Ministerio Público, INTEC, 2014). Y lo cierto es que el contexto para los jóvenes está servido para que los que tengan esas disfunciones las expresen y para los que no las tengan que las adquieran. Pero se recuerdan que están disponibles las acciones de políticas sociales protectoras.

Y hay experiencias muy positivas de reingeniería humana en esos sujetos producto de programas orientados a su favor, que lamentablemente no disponen de todos los recursos necesarios, no se mantienen y amplían, desaparecen. Así se asegura la continuidad y el incremento de la problemática.

Investigadores (Miric, 2008) descubrieron el impacto positivo y —“favor de la vida” que produjo en un grupo de jóvenes en riesgo, un programa piloto de animación sociocultural relacionado al VIH/SIDA que se ejecutó durante dos años consecutivos con muy buenos resultados, logrando transformar las actitudes agresivas de esos jóvenes en prosociales y procomunitarias, y que lamentablemente, por la falta de visión y de políticas de apoyo institucional, ese programa juvenil tan significativo fue eliminado.

Es oportuno recordar los planteamientos ya expuestos de Matínez Salvá (2005), pues lo que fue su experiencia de trabajo con jóvenes delincuentes en el contexto español, que al ser acogidos en una institución donde encontraron disciplina y amabilidad, se produjo una transformación tal cual reporta Miric para el contexto dominicano. Lo que muestra la poderosa fuerza explicativa del contexto en las conductas negativas de los jóvenes en situación de riesgo.

Hasta este momento se ha presentado la problemática regional y local, además se han mostrado formas de afrontamiento del problema. En ello se profundiza a continuación. Como se ha visto, el problema es de tal dimensión y complejidad, que se recomienda acudir a todas las ciencias, técnicas, métodos, instancias que puedan aportar guías para el diseño de las mejores políticas sociales y acciones de intervención.

Los factores que dificultan el desarrollo humano de los jóvenes se pueden clasificar en macros y micros. A continuación una visión gráfica de ello, y luego un acercamiento con cierto detalle para por esa vía validar más lo que recomendará este estudio en lo relativo a factor de protección.

Tabla 13. Factores macro y micro que dificultan el desarrollo humano de los jóvenes.

 IMPACTA DESARROLLO HUMANO 													
Factores Macro			Factores Micro										
Globalización Neoliberal. Consumismo. Pobreza, desempleo, crisis económicas (global, regional, local), sistema educativo y sanitario deficiente, sistema legal-judicial injusto, ineficaz.			Estilo de vida impacta al cuerpo	Posibles Enfermedades heredadas o adquiridas	Temperamento (características heredadas)	Carácter (características adquiridas)	Posibles disfunciones	Violencia género, abuso infantil, pandilla, bandas	Local	Disponibilidad de drogas, de armas. Violencia Pobreza Hacinamiento Marginación			
							Hábitos		Regional				
GLOBAL	REGIONAL	LOCAL					Valores	Global					
							Creencias				Relaciones pareja y familiares, con los pares	Relación Contexto	Condiciones de vida
											Social		
			Física		Personal		Cognoscitivo	Social					
			Cuantitativo		Cualitativo								
EXTERNO			INTERNO										
 CONTEXTO 													

Según Vivo y Sarič (2013) hay factores macros que favorecen el comportamiento de riesgo de los jóvenes, tales como, la pobreza, el desempleo, la crisis financiera global, la migración rural/urbana, un sistema educativo débil y de baja calidad y sistemas judicial y sanitario ineficaces, estos factores dificultan el desarrollo saludable y productivo de los jóvenes. Entre los factores micro están las características individuales (personalidad, comportamiento, creencias, desarrollo cognitivo, nivel socioeconómico); familiares (entorno familiar, comportamiento); sociales o de pares (relaciones personales), y las del entorno o medioambiente (disponibilidad de drogas, armas, violencia, pobreza, hacinamiento, migración, desigualdad).

Repensando todo lo anterior se pudiese quizás usar la figura del racimo, en dos vertientes. La primera estará sustentada por hallazgos de las investigaciones comentadas: caer en una conducta de riesgo lleva a otras. La otra vertiente de la figura de racimo consiste en que los jóvenes que están en situación de riesgo, esa condición tiene una multiplicidad causal. Lo cual complica bastante encontrar la solución, si la hay, pues a la vez pueden estar operando factores macro y micros, con fuertes apalancamientos de ida y vuelta. Se sugiere que una forma de descomplicar la intervención es enfocarse en identificar un factor que resuelto se convierta en un pivote para que el joven apoyado en éste pueda resolver varios de los otros problemas que lo ponen en esa situación de riesgo.

Lo anterior debe orientar la búsqueda de acciones que empoderen a los jóvenes con herramientas que les permitan manejar, afrontar la causa clave si existiera, es decir aquella que resuelta ayuda a resolver otras. Dicho esto se puede usar el concepto de problema principal, muy practicado para enseñar a bregar con problemas muy complejos como son los de las organizaciones en este ambiente global, que lo normal es que la problemática está entretegida por muchos problemas que complican mucho la situación y hacen su abordaje en busca de solución algo muy tortuoso. Por ello se enseña (ESAN, 1978) se enseña en los cursos del Magister en Administración que se debe aplicar el método de solución racional de problemas, que si bien pide la identificación de todos los problemas entretegidos, lo normal es la imposibilidad de resolverlos todos (limitaciones temporales, financieras, competitivas, etc.), por lo cual la estrategia es, de todos esos problemas identificar el principal, y por lo menos tres alternativas de solución de éste y después de ponderar pros y contras de cada una escoger y

aplicar la más válida, la más pertinente de esas alternativas. Estrategia que se sigue enseñando en la actualidad en los programas de negocio de postgrado de universidades dominicanas, por su probada utilidad en ambientes de alta complejidad (Díaz, 2015). El problema principal es cualquiera de los problemas que resuelto ayude a la solución de la mayor cantidad (o de varios que sean importantes). El problema principal es aquel que resuelto le permite al sujeto producir (no de forma automática) soluciones en cascada de otros problemas actuantes de forma concomitante.

Un ejemplo puede aclarar la propuesta. Una persona, una familia, una sociedad por lo general no tiene un solo problema, sino un racimo de problemas, y lo típico es que no se disponga de los recursos necesarios para afrontarlos todos a la vez; por lo cual se recomienda identificar de todos esos problemas aquel que resuelto ayudaría a que se resuelvan la mayor cantidad de los otros. También se puede defender esta estrategia en base a la llamada —*le* de Pareto”, a través de la cual se generaliza a muchos ámbitos la regla 20-80. Que traído al contexto de los factores de riesgo, llevaría a formular algo como esto: de todos los factores protectores que se pueden vía intervención producir-fortalecer en los jóvenes, hay un 20% de ellos que evitarían que estos jóvenes caigan en el 80% de los problemas típicos que limitan-bloquean su desarrollo humano. Este principio traído a la propuesta de ir tras el problema principal, es como aceptar lógicamente la posibilidad de que resolviendo un solo aspecto esto dinamizará el sistema que recibe esa solución para que eso sea el catalizador de reacciones que resolverán otros problemas que afectan el desarrollo del sistema.

Ya se ha presentado lo enredado de la problemática, lo multicausal de lo estudiado, unido a los escasos recursos destinados para los jóvenes en países como República Dominicana, ello hace muy relevante la propuesta de la intervención enfocada hacia el problema principal. Se profundiza en ambos aspecto a continuación.

Vivo y Sarič (2013) plantean que los comportamientos de riesgo persisten por múltiples factores y en la mayoría de los casos están correlacionados. Por ejemplo: los jóvenes que abusan de sustancias por lo general tienen un bajo rendimiento escolar e incurrir en comportamientos sexuales de alto riesgo. Estos factores de riesgo están interrelacionados, o comparten causas

comunes entre sí y el comportamiento de riesgo que tratan de explicar. Por esta razón, muchas veces es difícil o incluso imposible establecer una relación causal directa. Mientras Cunningham y otros (2007) sostienen que es muy rentable invertir en programas para el desarrollo humano de estos jóvenes, porque pruebas obtenidas en México, Chile, el Caribe, Honduras, Brasil y Argentina muestran que los jóvenes que se ven envueltos en un tipo de conducta de riesgo, con frecuencia caen en varias conductas negativas al mismo tiempo.

Al respecto de lo anterior, recuérdese lo que ya se informó: la maternidad precoz está asociada con menores tasas de éxito escolar en las madres, mayores tasas de mortalidad materna, deserción escolar y laboral, y exclusión social. También tiene impacto negativo para los hijos, incluida una alta mortalidad infantil, bajo peso al nacer y mayor exposición a enfermedades. A largo plazo, puede presentar complicaciones tales como mayor exposición a enfermedades infecciosas o una nutrición deficiente. Además, los hijos de padres adolescentes, como sus padres, tienen más probabilidades de abandonar la escuela, ser desempleados y quedar atrapados en el ciclo de la pobreza (Vivo y Sarič, 2013). Fíjese, por ejemplo, que al releer lo anterior, si se acepta como válido, el poner en práctica un factor protector que disminuya la maternidad precoz, se le está disminuyendo a la chica la probabilidad de que caiga en esas otras situaciones riesgosas.

Sopesando lo anterior, se propone seguir la aproximación a la problemática para poder lograr un mayor acercamiento a ese posible problema principal que podrá guiar a recomendar esa posible herramienta que puesta en las manos y la mente de los jóvenes les ayude a resolver varios de los otros problemas que les afectan.

Se intentará a continuación ir cerrando el abanico para ver si se obtienen buenas pistas de esa o esas pocas acciones protectoras que se puedan implementar a favor de los jóvenes, y así dada la tradicional restricción de recursos poder lograr mayor eficacia y eficiencia. En pos de eso se siguen revisando aportes de los estudios de Cunningham y otros (2007), Ministerio Público-INTEC (2014), Vivo y Sarič (2013).

Vivo y Sarič (2013) dicen que los factores que pueden predecir o dar pistas de una mayor probabilidad de incurrir en comportamientos de riesgo son múltiples, complejos y provienen de diferentes ámbitos, tales como: genético, individual, familiar y social. Y que por lo tanto, si se desea diseñar intervenciones eficaces a favor de esos jóvenes, es necesario comprender los comportamientos de riesgo, sus determinantes y sus efectos, lo cual requiere de diferentes ámbitos de estudio, tales como la neurociencia, la economía y la psicología, además de profundizar el estudio de la influencia de las redes sociales sobre comportamientos individuales o de la comunidad.

El autor de esta tesis ha encontrado también muy valioso el paradigma de la administración, y como muy útil el modelo de la planificación estratégica como herramienta que al ser enseñada a los y las jóvenes las pueden aplicar para planificar su vida (proyecto de vida), y tener un método de acción guiado por una misión, una visión, un código moral personal (principios, valores, normas), objetivos, estrategias, procedimientos, cronogramas.

En Vivo y Sarič (2013) se encuentran orientaciones, con relación al aporte de varias ciencias para el mejor conocimiento de las conductas de riesgo y así poder diseñar intervenciones más pertinentes a favor de los jóvenes. Para el objetivo de identificar ese problema principal, hay sugerencias muy valiosas mirando las neurociencias, la psicología y la economía del comportamiento.

Como ya se indicó, las neurociencias muestran que el cerebro alcanza su madurez (no ente los 10 y los 12 años) aproximadamente a los 25 años. Esto significa un gran desafío para las políticas públicas, hay que redefinir muchas que solo se preocupaban por impulsar un desarrollo laboral, un desarrollo socioeconómico; los y las adolescentes, los y las jóvenes que quizás tienen hijos, que tienen traumáticas experiencias laborales y precisan insertarse nueva vez o por primera vez en lo laboral, que quizás ya tienen contabilidad delictiva, etc., precisan además intervenciones que apoyen su desarrollo cognitivo, que le provean más habilidad emocional, más apertura a nuevas experiencias, más habilidades sociales y personales (entre otras, autorregulación, toma de decisiones, autoestima y capacidad de fijar objetivos a largo plazo), más persistencia, más comportamiento no agresivo y pro social (Vivo y Sarič, 2013).

Es abundante ya la literatura que en la actualidad refrenda la propuesta que en el 2006, como parte de las principales conclusiones y recomendaciones de la primera fase de esta investigación se formuló con relación a la importancia de aprovechar los cursos del PJE, fundamentalmente diseñados para una formación de semicualificación laboral, se aprovecharan para mejorar la pertinencia laboral (los empleadores además de capacitación técnica requerían ciertas dosis de formación humana) y de pertinencia humana (la gran necesidad de formación humana en los jóvenes pobres desertores escolares para potencializar su desarrollo humano). Recomendación que por ser acogida por un organismo internacional protagonista de la segunda etapa del PJE, impactó significativamente la estructura de dicho programa.

Por ejemplo con relación a pertinencia humana, González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) hablan de la importancia de que en los cursos tipo PJE se promueva el desarrollo de capacidades blandas para el trabajo, es decir, habilidades sociales (por ejemplo, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo), de autorrealización (autoestima, persistencia y autocontrol) y de comunicación, porque la importancia de este tipo de intervenciones está siendo cada vez más reconocida, ya sea en la abundante evidencia de la literatura académica que señala que algunas habilidades no cognitivas, como la persistencia y el autocontrol, son factores importantes que promueven el éxito en el mercado laboral; y agregan que se ha mostrado que, a diferencia de las habilidades cognitivas, que se estabilizan a una edad temprana, las habilidades no cognitivas (por ejemplo, la paciencia, la motivación, el autocontrol, el carácter) son maleables aun en edades más avanzadas, lo cual indica el retorno de invertir en la promoción de habilidades no cognitivas entre los jóvenes.

Estas recomendaciones llevan a ir revisando mentalmente del abanico de intervenciones, cual puede ser la más potente, la intervención principal o el 20% de aquellas que pueden paliar el 80% de los factores bloqueadores del desarrollo de esos jóvenes. Hay que identificar aquellas intervenciones que puedan proveerles a los jóvenes más apertura a nuevas experiencias, más habilidades emocionales, racionales, personales y sociales. Darles más persistencia y más comportamientos no agresivos y prosociales. Y que además impulsen su desarrollo laboral, su desarrollo socioeconómico. Si se encuentra una intervención que aporte en todas o varias, se va

caminando bien en pos del objetivo. Se invita a continuar encontrando pistas para la meta perseguida.

Para la psicología (Vivo y Sarič, 2013) los comportamientos de riesgo son el resultado de una interacción entre el individuo y su entorno social. La Psicología destaca factores a nivel individual (edad, sexo, personalidad, hábitos, creencias, desarrollo cognitivo, nivel socioeconómico); a nivel familiar (estilo de educación de los padres, entorno familiar); social o de pares (relaciones personales, desempeño y entorno escolar), y del entorno o medioambiente (disponibilidad de drogas, armas, comunidad violenta, pobreza, hacinamiento, migración, desigualdad, composición racial, violencia en los medios). También mencionan factores a nivel macro, como la urbanización, la pobreza, la migración, la recesión económica y un sistema de justicia ineficaz. La psicología otorga especial importancia a las redes sociales en lo que respecta a la formación de preferencias e identidad. Las redes sociales son un vehículo de “contagio” de ciertos comportamientos (alcoholismo, fumar, hábitos sexuales tempranos-riesgosos, delictivos, etc.).

Piense en intervenciones que traten de resolver todo lo planteado en el párrafo anterior, sencillamente no es viable desde la realidad actual del contexto regional y local. Lograr cambiar varios de esos factores requiere vastas transformaciones (teoría del conflicto de las desigualdades), quizás que abarquen a toda la formación social: cambios en lo económico, en lo ideológico, en lo político; esto sin dudas es un proceso muy complejo, y al parecer aún la correlación de fuerzas no favorecen el vislumbrar esa meta como alcanzable por ahora. Por ello se asumió en este estudio trabajar dentro de la formación social imperante, desde la teoría del consenso, en la que la reducción de la desigualdad, la reducción de factores de riesgo, es a través de políticas públicas que tienen por objetivo impactar estructuras, para disminuir factores de riesgo y aumentar factores de protección.

Así que en consonancia con lo anterior, se aspira a encontrar una intervención (dirigida a los sujetos diana) que mejore la personalidad, que inculque buenos hábitos y buenas creencias, que sustituya malas creencias, que impulse desarrollo cognitivo (racional, emocional); y que con ese equipamiento pueda mejorar su nivel socioeconómico, que les lleve a ser catalizadores de

mejoras en las relaciones familiares presentes, que los haga mejores padres, mejores madres y así crear la posibilidad de “romper” con la heredabilidad de modelos de padres y madres negativos (as). Además una intervención que les provea competencias para un mejor desempeño laboral, mejor desempeño escolar y mejor interacción en las relaciones personales-sociales.

Una intervención que además de proveerle lo anterior, les haga caer en cuenta de lo conveniente que es para su desarrollo humano que se alejen de la violencia, de las drogas, de las armas que dañan personas, y que esa intervención los equie de armas que lo pueden sacar de la marginalidad, de la pobreza, del hacinamiento. Una intervención que les quite la sobrecarga del consumismo (o por lo menos la aligere). Y que quizás los pase de ser parte del problema, a ser ejemplos de la solución y miembros de una comunidad militante para la transformación de una sociedad que crea jóvenes pobres a una sociedad que crea oportunidades para que los jóvenes aporten al desarrollo de la sociedad. Y hasta es posible prefigurar que con una mayor militancia en el grupo de los que están a favor del desarrollo humano, mecanismos cuyo uso hoy el balance es negativo, se le puede cambiar el signo, por ejemplo el caso de las redes sociales, y que en vez de que inclinen la balanza hacia el alcoholismo, fumar, hábitos sexuales tempranos-riesgosos, delictivos, puedan ser usadas mayoritariamente para lo contrario. Y si no da para cambiar el signo, por lo menos incrementar su uso prosocial en lo positivo.

Y junto con esa acción anterior dirigida a los y las jóvenes, sería más que conveniente lograr ciertas transformaciones en las instancias de poder, en lo ideológico, en lo político, en lo institucional, en lo legal y en la administración del Estado y del país, para que se creen más oportunidades para el desarrollo humano de esas grandes mayorías pobres y excluidas. Quizás lo más que se puede lograr para empujar en esa dirección es, como ya se indicó, que los y las jóvenes intervenidos con la acción, también hacerlos conscientes de que deben organizarse para exigir de las autoridades (públicas y privadas) que creen las oportunidades para el desarrollo humano y las formas de alcanzar esas oportunidades (capacidad de agencia). Recordarles, decirles que muchos piensan que el desarrollo humano es una cuestión de poder. La población debe empoderarse.

Es muy probable que se esté visualizando que mucho de lo anterior puede estar en la currícula de un curso, y que en consecuencia esa acción se va perfilando con la posibilidad de ser la viable solución a un problema principal. Pero aún hay más pistas.

Volviendo a Vivo y Sarič (2013), dicen que los economistas del comportamiento, han hecho importantes aportes al estudio de las conductas de riesgo, al cuestionar el marco conceptual básico de elección racional de la economía clásica, y argumentan que los adolescentes toman decisiones arriesgadas en búsqueda de una gratificación instantánea sin tener en cuenta efectos adversos futuros. En otras palabras, que consistentemente toman decisiones —irracional—. Además, los y las adolescentes repiten decisiones con repercusiones costosas, ya que en tanto no experimenten los efectos negativos de sus conductas [por lo menos a corto plazo], no parecen asociarlas a un costo de oportunidad. Según los autores, los y las adolescentes tienden a concentrarse en el presente sin vincular una tasa de descuento futura a sus comportamientos. Estos autores destacan el potencial de las intervenciones que intentan cambiar conductas basadas en las preferencias intertemporales del joven, frente a las que solo proporcionan conocimiento e información. Bajo este enfoque el tiempo cobra importancia: las expectativas de futuro, el uso del tiempo y la valoración de la curva de utilidad se vuelven esenciales para entender (y para mejorar) el comportamiento juvenil.

Estas últimas recomendaciones empalman con la propuesta del autor de esta tesis de informar-formar a los jóvenes en lo que respecta a que planifiquen su vida, que construyan su proyecto de vida, el cual se convierte en una herramienta poderosa para postergar, refrenar, inhibir ciertas conductas, que aunque gratificantes a corto plazo, pudiesen obrar en contra de lograr objetivos futuros de mucha importancia para su desarrollo humano, que si el joven la joven ha realizado su proyecto de vida, ya ha señalado prioridades en las cosas que desea alcanzar y ha reflexionado sobre qué cosas siendo por ejemplo placenteras debería postergar o eliminar de su vida para concentrarse en la consecución de aquellas metas que son importantes para su desarrollo humano, aunque signifiquen sacrificios a corto y mediano plazo. Es muy ilustrativo ver algunas correlaciones, algunas covarianzas, que al parecer refuerzan la idea de la validez de buscar esa posible acción protectora que contribuya a la solución de varias de las otras.

Con relación a la búsqueda en acción, Cunningham y otros (2007) indican que se ha establecido una correlación entre la falta de apoyo familiar y la deserción escolar en muchos países. También se ha correlacionado con la conducta sexual de riesgo. Además, algunos tipos de conducta generan otros tipos de conducta. Esta concurrencia de conductas tiene implicancias en materia de políticas, [aquí se encuentran orientaciones más precisas para el acercamiento a la posible acción destinada a la solución del problema principal, comentario del autor de la tesis]:

➤ Las iniciativas focalizadas a varios tipos de conducta son más eficientes que aquellas destinadas a tratar sólo una,

➤ Debido a que algunas de esas conductas no son observables (como las relaciones sexuales riesgosas), es posible focalizar las iniciativas que modifican estas conductas no observables en jóvenes involucrados en conductas fácilmente observables, como por ejemplo, aquellos que desertan de la escuela.

Otro aspecto de mucha importancia que surge de la investigación de Cunningham y otros (2007) es el siguiente. Al estudiar las conductas de riesgo, señalan un hallazgo muy importante. La sensación de apego emocional con la escuela, es decir, saber que alguien en la escuela se preocupa por uno, está negativamente correlacionado con reprobar el curso, con la deserción escolar, con el trabajo precoz, con la actividad sexual riesgosa, con la iniciación sexual precoz, con la violencia y el abuso de sustancias adictivas.

Este hallazgo es una razón adicional muy valiosa para seguir perfilando un programa de formación como una acción protectora de amplio espectro positivo, para apuntalar el desarrollo humano en los jóvenes en situación de riesgo. Pero a la vez es un hallazgo que orienta sobre el perfil del docente de programas de formación para el tipo de joven en cuestión. Perfil que debe abarcar a todos los demás actores que no son el alumno: monitores, gerentes de las instituciones involucradas que interactúen con los jóvenes, ya sean los responsables de los centros de capacitación, ya sean los empresarios ofrecen pasantías. Todos deben saber que el trato dado a los jóvenes es clave para que la acción educativa sea eficaz. Es el amor, la amabilidad, el cuidado

dando sus buenos frutos, ya sea que se exprese en el hogar, ya sea que se exprese en el centro educativo, en el centro laboral.

El estudio también señala que la sensación de tener un padre o madre preocupado por el joven es un factor protector en los tipos de conductas de riesgo que se analizan en la investigación. Los jóvenes que se sienten cercanos de esta manera a sus padres no abandonan la escuela, no comienzan a trabajar (o si lo hacen, permanecen en la escuela), inician actividades sexuales más tarde y usan protección, restringen el consumo de drogas y alcohol al mínimo y son menos violentos que aquellos que no tienen este vínculo emocional con sus padres (Cunningham y otros, 2007). Lo anterior lleva a reforzar el convencimiento de lo importante de un buen módulo de formación humana en cualquier programa de formación destinado a jóvenes pobres, que les provea a los jóvenes herramientas para ser mejores padres o madres, mejores ciudadanos.

Agrega el estudio (Cunningham y otros, 2007) que los jóvenes que viven con ambos progenitores se involucran en menos tipos de conductas de riesgo que aquellos que viven con uno sólo o sin sus padres, además los jóvenes que realizan actividades en conjunto con sus padres, que sienten que se pueden comunicar con ellos o que sienten apego emocional hacia ellos tienen menos probabilidades de caer en conductas de riesgo que aquellos que no sienten dicha cercanía. Esto se cumple en los cinco países de ALC analizados en este aspecto.

Al parecer estos hallazgos, son poderosas orientaciones para que siempre que los chicos y chicas que participan en cursos y tengan o vivan con padres o tutores buscar la forma de usar estrategias educativas que los pueda involucrar. Pero se sabe que muchos de estos jóvenes, o no tienen padres, o no viven con ellos o las relaciones no son buenas, así que si los jóvenes no sienten este tipo de apego hacia sus padres; una muy buena noticia que da este estudio y ya se indicó, es que, es posible compensar esa falta de apego con otros adultos (ejemplo profesores, personal del centro de estudio, monitor, supervisor, etc.). Y se puede agregar que para todos esos jóvenes de la calle, para todos los que se están criando sin padres, un ambiente escolar empático, donde además de disciplina, se respire amor y cuidado, es un excelente medio remedial de la carencia indicada, y se puede convertir en medicamento curativo y preventivo para esos y esas jóvenes en situación de pobreza. Esto se refuerza con lo siguiente que se plantea en el estudio.

La salud mental, que se manifiesta por medio de sentimientos de inclusión, está correlacionada con los tipos de conductas considerados en este estudio. Los jóvenes que se sienten parte de su comunidad, que tienen amigos y que no se sienten solos (as) tienen menor incidencia en comportamientos de riesgo. Esto se relaciona claramente con el apego emocional hacia los padres y la escuela que se mencionó antes, pero abarca a un grupo mucho más amplio. Es patente, además, que el tipo negativo de inclusión, como la inclusión en pandillas, estimula el comportamiento negativo, pero en otras circunstancias, la inclusión social es un factor de protección. También, revela el estudio (Cunningham y otros, 2007) que, todo tipo de abuso sexual, psicológico y físico en el hogar está directamente correlacionado con las conductas de riesgo de los jóvenes. Sólo el consumo de alcohol no está correlacionado con pobreza en todos los países del estudio, pero esto se puede deber a la aceptación social de la que disfruta en general el consumo de alcohol en todas las clases sociales.

Si bien cada uno de estos factores (de riesgo, de protección) puede, por sí solo, aumentar el riesgo o proteger al (la) joven de él, el desafío está en acumular tantos factores de protección como sea posible en la vida de una persona joven al mismo tiempo que se reducen los factores de riesgo. Y no cabe dudas de que la educación sea un poderoso factor de protección múltiple. Al parecer se puede identificar como problema principal la falta de competencias laborales, personales y sociales; y en consecuencia identificar un programa de formación como una poderosa intervención productora de varios factores de protección.

Con el compromiso de retomar el tema anterior, se procede a revisar múltiples opciones para que los jóvenes pobres puedan lograr safarse de la cultura de la pobreza y emprender un viaje firme por el desarrollo humano. Y se observará que también aquí se encontrarán bases para reforzar la propuesta de que vía la formación se puede salir de la marginalidad social y económica.

1.4.3 Opciones para superar la pobreza.

Los jóvenes diana de esta investigación, para mejorar su nivel de vida requieren conocimientos (un oficio, habilidades personales/sociales, valores/actitudes positivas, sanar

heridas emocionales, integrar aspectos espirituales, elevar su autoestima, proactividad, avanzar en la conquista de su identidad,...), capacidad de agencia, mas aspiraciones y mucho apoyo.

El problema de la juventud de hoy en ALC es el problema más grave de toda la sociedad de hoy y mañana, por ser la juventud un porcentaje tan alto de la población, porque son o serán los padres, las madres de las generaciones futuras, los adultos y ancianos de mañana. Si en el presente no se mitiga ampliamente ese drama de la juventud el futuro de América Latina, del Caribe, de la República Dominicana será más sombrío de lo mucho que ya es hoy. A los países subdesarrollados, también se les denomina atrasados. Uno de los factores más negativos de estos países es la poca viabilidad que tienen los jóvenes pobres para su desarrollo. Hay que lograr cambios al contexto y al interior de los jóvenes (actitudes, hábitos, filosofías de vida).

¿Cómo lograr el cambio en estos jóvenes? Hay muchas estrategias propuestas para lograr cambios significativos en esta población. Se inicia revisando propuestas de dos connotados investigadores dominicanos, Josefina Záiter y Jorge Cela. Partiendo de la función clave del carácter en los proyectos de vida que pueden ser asumidos para ir tras la conquista del desarrollo humano, a partir de la adquisición de determinados valores, normas, principios, hábitos que sean provechosos para el desarrollo personal; se procede a partir de lo que plantea Záiter.

Záiter (1998) considera complejo el proceso de cambio de valores, dado que los mismos se adquieren y se desarrollan durante la socialización, indica que sus variaciones y sus cambios están socio-educativamente condicionados.

El planteamiento anterior daría la impresión de que es bastante difícil tener logros significativos en los jóvenes, en lo referente a cambios en sus estilos de vida.

Tanto en el estudio realizado por Cela (2001), como en el de Záiter (1998), aportan sugerencias de cómo lograr la reformulación cultural, el cambio de valores y con ello el crecimiento y desarrollo personal. Al respecto Záiter (1998), destaca la complejidad y lo que implica la ocurrencia de cambios de valores, actitudes, paradigmas; pero sostiene que de ninguna

manera significa que estos sean invariables o constantes, sino que dicho cambio puede ser vía desarrollar condiciones de aprendizaje que lo favorezcan y promuevan.

Mientras Cela (2001), indica que la aparente imposibilidad de construir una cultura pro social, pro crecimiento y desarrollo personal, que le permita al sujeto escapar de la cultura de la pobreza, es salvable y que puede lograrse de varias formas y al respecto indica:

- Una transformación del medio producirá, progresivamente, una transformación de la adaptación a él. Este proceso de cambio no es automático, supone un aprendizaje y una superación de elementos como la inseguridad y la baja autoestima. Normalmente llevará dos o tres generaciones, si no va acompañado de otros elementos o de un esfuerzo educativo consciente.
- Otro camino es el cambio del universo simbólico y de sentido. No es fácil este paso, indica Cela (2001), y menos que sea definitivo. Es el que se da en algunos procesos de —conversión” de tipo religioso. En el caso de la cultura de la pobreza una experiencia organizativa puede ayudar en este cambio; una tercera forma de producir los cambios es a través del proceso de socialización y/o resocialización.

Al parecer un curso del Programa implementado con calidad, en una institución educativa bien organizada, un curso con un buen módulo de formación humana, logra una transformación del medio particular (parcialmente), además logra impactar su universo simbólico y de sentido, y conforme a Cela (2001), y a la teoría del ciclo vital, puede provocar el cambio en los jóvenes y encaminarlos hacia el desarrollo humano, pues un curso es un evento, y no un evento cualquiera, sino uno diseñado para provocar desarrollo humano, y los eventos son claves para el desarrollo humano en jóvenes y adultos, según la teoría del ciclo vital. Este argumento también encuentra base en Cound (1993), quien dice que paradigma es un modelo mental de la realidad, que filtra la información que llega al sujeto y le ayuda a tomar decisiones fundamentales, tales como, aceptar o rechazar información, guiar las conductas y las percepciones. Los paradigmas pueden cambiar por la introducción de nuevas informaciones, [unido a nuevas vivencias, aprendizajes, normas, agrega el autor de esta tesis], por medio de una revelación o súbita visión interna. Un ejemplo

de esta segunda (ya se vio en Cela, 2001) es cuando el sujeto tiene una fuerte experiencia religiosa, organizativa (la fase lectiva y de pasantía dan esa posibilidad de verse formando parte de una organización, viéndose obligado a ajustarse a una organización, lo que en términos de Vygotsky hablaríamos de la formación de conceptos, y en términos de Piaget, de asimilación, de ajustes en los esquemas) o un insight. Una tercera forma es el caso de aquellas personas que tienen una actitud flexible y tendencia a ir incorporando todo lo que les llega que sea una forma más eficaz y eficiente para vivir su vida; y se espera que el curso sea precisamente eso: una fuente eficaz y eficiente de aprendizaje, de insight, de mecanismo de amplitud mental. Y por la experiencia del autor de la tesis, el afán de salir de la pobreza, puede ser una poderosa fuente de ductibilidad y maleabilidad, una fuente de flexibilidad, para aceptar todo lo que parezca capaz de ayudar a salir de ser pobre.

Una de las competencias personales a desarrollar en estos jóvenes es la resiliencia. Si bien las carencias pueden llevar a la desmotivación total, la vida envuelta en todo tipo de carencias y aún estar vivo; en muchos, es una fuente de empoderamiento, porque se le ha ganado la batalla a las adversidades y aún se sigue vivo, esto en muchos casos es fuente de percepción de autoeficacia. Por ello, se puede esperar que jóvenes en situación de pobreza, muestren una fuerte motivación y determinación para salir de la pobreza, y que hasta puedan tener adecuados niveles de autoestima, y sin dudas adecuadas dosis de resiliencia, pues el solo hecho de seguir vivos y acudir a realizar un curso, es muestra de resiliencia.

La experiencia enseña y estudios lo respaldan, que el haber vivido en la pobreza (Avía y Vázquez, 1999), no siempre desvitaliza a los sujetos, ello podría empoderarlos, hacerlos más aguerridos por la búsqueda del desarrollo humano, así que aprovecharían cualquier oportunidad que se les ofrezca. Es la resiliencia operando.

Comparando lo sugerido por Cound (1993) y Cela (2001), se observa que la segunda forma que proponen es la misma, con la cual entre ambos aportan cinco formas de cambiar los paradigmas y/o la cultura personal: introducción de nueva información (conocimientos, aptitudes), condiciones de aprendizaje, revelación súbita / visión interna, lograr personas con

actitud flexible, tendencia a ir incorporando lo nuevo, transformación del medio (de las relaciones de producción primero, y luego de la superestructura).

Se considera que la transformación del medio (transformar la formación social), es una tarea muy compleja, fuera del alcance de esta investigación, pero un curso impartido en centros de capacitación, en empresas bien organizadas, bien gerenciados, con correctas culturas organizacionales, con normas, equivale a una transformación del medio para los alumnos y alumnas, pues pasan de un ambiente sin reglas, anárquico a un ambiente organizado, con reglas, esto equivale a un encuentro con el mundo institucional, el cual le exige adecuar su conducta a ese contexto, lo cual en base a Piaget y Vygostky, puede y debe provocar desarrollo cognitivo. Para el adolescente puede representar un salto cualitativo significativo, pasar de su pensamiento lógico tubular a formas de pensar típicas de las personas adultas, avances hacia un tipo de pensamiento post formal. Por ello los que administran programas de capacitación de formación laboral para jóvenes pobres deben lograr que sean cursos de calidad, en ambientes bien estructurados, con disciplina y cuidado al ser humano.

También se encuentran formas de cómo combatir el problema de la pobreza, debilitar los factores de riesgo y ofrecer/fortalecer factores protectores en la investigación de Cunningham y otros (2007). Con relación a todos los comentados hallazgos de dicha investigación y al relacionarlos, se llegan a conclusiones en el estudio (muy importantes para esta tesis), en lo relativo a la recomendación de aquellas acciones para impulsar el desarrollo humano de esos jóvenes.

Expertos de varios países que trabajan la parte de políticas, apoyándose en éste y otros estudios (Cunningham y otros, 2007), y en base a la evaluación de acciones implementadas, identificaron las que más impacto positivo han tenido. En la opinión de estos expertos los mejores principios para elaborar una cartera de programas efectivos y de buena calidad enfocada en los jóvenes y las jóvenes en situación de riesgo, son los siguientes:

- 1) Considerar los programas como una inversión y diseñarlos como tal. Lo anterior indica que los recursos públicos que se gastan en el desarrollo de los jóvenes son un aspecto

necesario de la inversión de un país en desarrollo social y económico. El patrón ideal de inversión es aquel que invierte con fuerza a comienzos de la vida de las personas para no tener que invertir tanto más adelante.

- 2) Incluir programas de prevención de conductas de riesgo, que comiencen desde el nacimiento. Una cartera de intervenciones que comienza a trabajar con jóvenes de entre 12 y 24 años ha comenzado con enorme retraso. Las preferencias y el comportamiento se definen a temprana edad, de modo que las intervenciones que buscan prevenir las conductas de riesgo deben comenzar a edad temprana también. En este sentido, la atención debe centrarse no sólo en los niños sino también en sus familias y en las escuelas, así como en otros entornos que influyen en sus jóvenes mentes.
- 3) Incluir programas para jóvenes expuestos a riesgos que necesitan una segunda oportunidad.
- 4) Incluso con buenas y oportunas inversiones en el bienestar de los niños, algunos jóvenes seguirán involucrándose en conductas de riesgo. Sin importar las razones que los lleven a ello (errores individuales, decisiones y comportamiento de la familia, fallas en el mercado o la ausencia de prestaciones públicas básicas), los jóvenes merecen una segunda oportunidad para construir su futuro. Por lo tanto, las estrategias para ayudar a jóvenes expuestos a riesgos deben incluir un conjunto de programas de reinserción. Más que castigar la conducta de riesgo, estos programas deben hacer hincapié en el desarrollo humano.
- 5) Focalizar a los más expuestos a riesgos. Si bien sería ideal incluir a todos los jóvenes y niños en programas de prevención, las limitaciones presupuestarias no lo permiten. Por lo tanto, la mejor estrategia, la que tiene mejores resultados, es focalizar la intervención en aquellos que están más expuestos a riesgos. Los mecanismos de focalización que dan resultados positivos son aquellos que son fáciles de observar y medir. El mejor indicador para focalizar programas de prevención es la pobreza, seguida por la residencia en zonas rurales. El mejor grupo objetivo para programas de reinserción es el de los desertores

escolares, seguido por la focalización según edad, debido a que los programas diseñados según la edad de los beneficiarios tienen mayor impacto que los programas dirigidos a los beneficiarios en general.

- 6) Prioridad a las políticas e intervenciones que abordan varios riesgos. No es factible o posible, en términos fiscales, tener un programa individual para cada tipo de conducta de riesgo. Debido a que los factores que influyen en un tipo de conducta influyen en varios tipos de conducta a la vez, muchas intervenciones influyen necesariamente en varios tipos de conducta. Por ejemplo, los programas de capacitación laboral tienen como fin enseñar a los jóvenes un oficio, pero podrán cumplir su objetivo de ayudarles a encontrar un empleo si al mismo tiempo los jóvenes aprenden habilidades sociales que utilizarán en su trabajo y cómo mantener el equilibrio entre el trabajo y la vida cotidiana. Las intervenciones más efectivas son las que combinan componentes que abordan no sólo los riesgos a los que está expuesto el joven sino también las condiciones de su entorno.

Para esta investigación, los aportes de este estudio son muy valiosos, dado que está centrada en mejorar un programa de capacitación laboral para jóvenes en situación de riesgo, y resulta que un programa se ve como una poderosa herramienta porque vía él la atención no solo se centra en los jóvenes, las escuelas, en los docentes, en personal de los centros y de las empresas que participen en el programa, y también las familias son impactadas; con lo cual se va estructurando una poderosa ZDP. Pero además el Programa en sí satisface la segunda recomendación. Es una segunda oportunidad, que puede estructurarse focalizado en jóvenes en situación de pobreza (urbano-rural), desertores escolares, especificando rango de edad. Y como dice el estudio, los programas de capacitación laboral proveen varios factores protectores: enseñan un oficio, pueden proveer experiencia laboral, proveer un apego, enseñar habilidades cognitivas-emocionales, sociales, podrían ayudar a los jóvenes a relacionarse mejor, a encontrar y preservar un empleo, ser mejores ciudadanos, quizás incluso poder desempeñarse en el autoempleo.

Por donde se ha avanzado se han encontrado más argumentos a favor de la propuesta de identificar un problema principal dada la gran complejidad de la problemática y la escasez de

recursos especializados para intervenciones a favor de los jóvenes y las jóvenes pobres (realidad existente en el contexto local). Si se escoge adecuadamente un problema de los tantos que afectan a los jóvenes pobres y resolviendo ese problema, ellos podrán resolver muchos de los otros problemas que les aquejan, es un poderoso aporte para el desarrollo humano. Pero si además de lo anterior, lo que resuelve ese problema principal, a la vez resuelve-mitiga otros problemas que bloquean la posibilidad de que esos jóvenes se conviertan en capital humano, y pasen de ser parte del problema a ser parte de la solución, si se ha identificado ese factor de protección, se ha encontrado un gran mecanismo de apalancamiento de desarrollo para los y las jóvenes pobres. Y se reitera, ese factor es la formación.

Pero para los que están naciendo o están por nacer la inversión temprana preventiva es la clave. Y el programa de formación para los jóvenes de hoy puede a la vez ser una poderosa inversión preventiva para apoyar el desarrollo humano de los hijos de los que hoy sean cubiertos por el programa. Según Ministerio Público-INTEC (2014), es clave realizar acciones de prevención, guiadas por los resultados de los diferentes hallazgos en las investigaciones del tema, en las escuelas, las comunidades, la familia; de tal manera que sea posible bloquear lo que pareciera ser un camino sin retorno a una vida delictiva por falta de opciones y oportunidades. La intervención temprana es más efectiva y menos costosa que las otras opciones. Además recuérdese lo relativo a la heredabilidad de las aspiraciones.

1.4.4 La formación: un poderoso factor de protección.

La formación juega un importante papel en el desarrollo humano de los y las jóvenes, es sin dudas un poderoso factor de protección. Recuérdese las formas de salir de la pobreza revisadas, el importante rol de la autoestima, de la autoeficacia, del avance en la conquista de la identidad, de la adquisición de una calificación laboral. En todas esas áreas aporta una buena formación.

Por ejemplo, con relación al caso específico de programas de formación laboral como factores de protección dicen González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) que desarrollan el capital humano y las habilidades productivas de los beneficiarios, lo que podría mejorar la empleabilidad de los jóvenes a mediano y largo plazo, aun si no fuera posible vincularlos

inmediatamente con un empleo. Y que si además de la formación se le proporciona un servicio de intermediación laboral, los programas pueden reducir los costos de la búsqueda de empleo para los jóvenes, lo cual es muy relevante en situaciones en que los jóvenes enfrentan estigmas o barreras a la entrada basadas en aspectos observables, como el barrio en el que viven o la existencia de antecedentes penales.

La situación de la juventud ya estudiada, más que precisa de intervenciones del tipo indicada a su favor. Pero esos programas de formación deben tomar en cuenta las orientaciones ya analizadas de las neurociencias, la Psicología, la Sociología, la Economía, la Ética, la Biología, la Administración, entre otras áreas del conocimiento. Por ejemplo con relación a pertinencia laboral dicen González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) que existe evidencia consistente y reciente de una fuerte demanda por habilidades blandas por parte de las firmas de la región que, incluso, llega a superar la demanda de habilidades de conocimiento [laboral]. Estos estudios sugieren que la ausencia de habilidades blandas puede imponer una restricción en el mercado laboral más fuerte que la falta de conocimiento técnico. Diversos estudios han encontrado que las habilidades no cognitivas asociadas a la autoestima y el autocontrol tienen un impacto importante en los resultados laborales, educacionales y sociales, y han hallado que en muchos casos este impacto es incluso más importante que el de las habilidades cognitivas.

La educación y la formación cumplen con una función cardinal para la consecución de objetivos económicos y sociales. Son determinantes para prosperar en un entorno mundializado, en donde poseer recursos humanos con conocimientos teóricos y prácticos, contribuye a ser competitivos y contar con empresas adaptables y productivas, así como obtener el pleno desarrollo personal y social (Pérez, 2011).

La psicología general define el aprendizaje como el “proceso básico por el cual el ambiente produce cambios duraderos en la conducta, como consecuencia de la experiencia o de la práctica” (Craig, 1997). Este cambio de conducta le sirve al sujeto para responder de manera más eficaz a las exigencias del ambiente, afrontando las situaciones de modo distinto a como afrontó las previas. Al respecto, Calvo (1994), sostiene que el aprendizaje es el resultado de la experiencia y que aprender consiste en establecer comparaciones inteligentes.

Es un argumento reiteradamente validado en las investigaciones, y la presente no es la excepción, se refiere a que el aprendizaje: transformador y pertinente, cambia la vida de los sujetos. El conocimiento que desarrolla habilidades personales y sociales acompañado de competencias laborales y éticas, es una herramienta portentosa para el desarrollo humano.

La educación es un derecho fundamental y factor decisivo en el desarrollo de los países. Gracias a ella es posible mejorar las condiciones sociales, económicas y culturales de los países. El aumento de los niveles educativos de la población tiene efectos positivos sobre factores clave de desarrollo y bienestar, como la productividad, el ingreso, el empleo y la competitividad, además de la construcción de la ciudadanía, la identidad social y el fortalecimiento de la cohesión social (OIT, 2013).

Y la realidad del contexto local y regional de esta investigación es que amplios contingentes de jóvenes están privados de esta poderosa fuerza para su desarrollo.

Entre los rezagos de la región de Latinoamérica destacan los relacionados con la educación, el empleo y la protección social (Ocampo, 2002), y es fundamental revertirlos si se quiere pasar de los círculos viciosos de la exclusión y de la inequidad a los círculos virtuosos de la integración y de la equidad social. Sociedades mejor educadas, más dinámicas en el empleo y mejor protegidas pueden participar con mayores ventajas en el concierto global y pueden, también, construir un desarrollo económico sólido y con beneficios extendidos a todos. La pobreza de ingresos está inevitablemente unida a la falta de capacidades; no son lo mismo pero la pobreza de ingresos va unida a graves deficiencias en la educación y la salud. Así se produce un círculo infernal: la pobreza de renta va asociada a educación y salud precarias que, a su vez, impiden la adquisición de las capacidades que esas personas precisan para ganar una renta y librarse, asimismo, de la pobreza de renta (Escámez, García y Pérez, 2003).

Por lo visto no hay dudas que entre las áreas de la política social, la educación concita hoy mayores esfuerzos y preocupaciones, porque la educación es una llave maestra para incidir de manera simultánea sobre la equidad, el desarrollo y la ciudadanía. En escenarios caracterizados

por crecientes niveles de innovación y conocimiento, y dados los cambios generados por la globalización de las economías y por los nuevos patrones productivos, resulta cada vez más prioritario formar recursos humanos capaces de participar en los nuevos modos de elaborar, trabajar y competir. Por todo ello, se ha venido sosteniendo que la educación es el mejor medio para asegurar un dinamismo productivo con equidad social, y para fortalecer democracias basadas en el ejercicio ampliado y sin exclusiones de la ciudadanía (Ocampo, 2002).

Por doquier se mire la educación empodera y humaniza al ser humano. La educación es una herramienta clave para que las personas se puedan recrear, y a la vez, puedan crear, transformar elementos del ambiente en bienes y servicios. Una facultad muy relevante que testifica lo que es auténticamente humano es la transformación de lo que puede ser en lo que es útil. La educación en muchos casos es el trecho que une la necesidad con su satisfactor, lo anhelado con lo realizado. El vehículo que corre en la dirección y sentido contrario a la morada de la pobreza y la marginalidad. También puede ser vista como la llave que abre el camino hacia el desarrollo humano.

Pero en esta investigación no se está sosteniendo que con un mejorado módulo de formación humana en un breve curso de capacitación para el empleo se lograrán en los sujetos todo lo que se ha visto hasta ahora que la educación puede lograr en los seres humanos. Sino que en jóvenes desertores escolares, en jóvenes en proceso de escolarización pobres, con necesidades de trabajar y que no encuentran rentable la educación primaria-secundaria, porque no les garantiza empleos decentes, y ni siquiera indecentes en muchos casos, el prepararlos como mano de obra semicalificada en un breve curso de formación laboral (con un buen módulo de formación humana) está establecido que aumenta su empleabilidad en trabajos decentes, y por esta vía descubren que en sus vidas el estudiar es rentable y eso puede mover a muchos de ellos a retomar los estudios primarios-secundarios-universitarios. Además está claro que en esta investigación tampoco se presenta a la formación tipo PJE como la solución de la pobreza y de la desigualdad, recuérdese que se adoptó la teoría del consenso, aunque tampoco se cae en mecanicismo. Una idea sembrada adecuadamente en la mente (quizás en un breve curso de formación humana de un corto curso de formación laboral) puede provocar grandes revoluciones personales y sociales, de ahí el empeño de inculcar en los docentes (como poderosos

multiplicadores que son) la realidad causal de la pobreza y la desigualdad, y ver a los jóvenes pobres como víctimas y no como victimarios.

En esta investigación se coincide con lo siguiente. Dada la gran problemática en que se encuentran los jóvenes y las jóvenes en ALC y ante la ausencia de las verdaderas medidas correctivas en lo estructural, por lo menos se debe acudir a los mejores paliativos disponibles, que es lo que se ha planteado en esta investigación, en esta recomendación se coincide con González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012), quienes indican que en busca de resultados a más corto plazo, los gobiernos de la región vienen implementando políticas paliativas que intentan mejorar de manera más inmediata la situación laboral de los jóvenes (en particular de aquellos considerados vulnerables por estar en situación de desventaja económica y social) a través de medidas que, si bien no atienden los problemas más estructurales del mercado laboral, pueden transformar a corto plazo la trayectoria laboral de los beneficiarios y sostienen los autores que una de las medidas más frecuentemente utilizada en la región es la implementación de programas que ofrecen, en áreas urbanas, servicios de capacitación de corta duración y de vinculación con el mercado laboral (una capacitación que esté orientada hacia la demanda del sector productivo), programas que se caracterizan por combinar servicios orientados a incrementar el capital humano de los beneficiarios (por ejemplo, capacidades cognitivas, socioemocionales y experiencia laboral) y a reducir los costos de la búsqueda de empleo de esta población.

Si algo mejora en alguien ya todo él mejora. Y es completamente cierto que la capacidad humana de un sujeto puede mejorar con una mirada, con un abrazo, con una palabra, con una frase, en una conversación, en una clase de una hora, mucho más en un buen curso de formación humana de 75 horas, que sin dudas debería incrementarse esa duración para incluir más contenidos y afianzar más los conocimientos claves que necesita cada curso.

Se cree en esta investigación en lo que sostienen Escámez, García y Pérez (2003) quienes plantean que toda mejora de las capacidades humanas tiende a ir acompañada de un aumento de las productividades y del poder para obtener ingresos. Una consecuencia fundamental de la consideración de la pobreza, como privación de capacidades, es una nueva mirada sobre el

pobre: es víctima, no culpable; se le ha negado la posibilidad de adquirir las capacidades para salir de su situación.

Ayudar a un joven pobre a salir de su situación de pobreza extrema, por ejemplo, es una revolución portentosa en ese ser humano, que lo puede conducir por caminos que impacten positivamente al resto no solo de su vida, sino de otros muchos. —Esa hora de los hornos y no ha de verse más que luz”, pero esta frase poética, aún está por ser totalmente manifestada en la realidad de la juventud de ALC y la dominicana. En la región, en la República Dominicana ha habido progresos en lo educativo, pero por debajo del umbral necesario para transformar estas sociedades.

Desde la década del 90 se logró prácticamente la universalización del acceso a la educación primaria; sin embargo, continúan siendo bajas las tasas de cobertura en la educación secundaria. Es claro que la conclusión de la primaria no es suficiente para adquirir el capital educacional mínimo para incorporarse al mercado de trabajo con buenas posibilidades de mantenerse fuera de la pobreza durante la vida activa. Ello obliga a ampliar la atención a la educación secundaria. No obstante los avances logrados en las últimas décadas en América Latina y el Caribe, pues se ha logrado que el promedio de la tasa neta de matrícula en ese nivel para el año 2011 fuese del orden del 76% (para República Dominicana es inferior al 70%), se debe seguir dando prioridad a la ampliación de la cobertura de la educación secundaria, así como, a la retención de los jóvenes que acceden a ella, ya que con frecuencia la abandonan debido a la necesidad de generar ingresos —aunque sean bajos— desde una edad temprana (OIT, 2013).

No obstante la anterior recomendación, en América Latina y el Caribe, hay dificultades para que los jóvenes que solo han alcanzado el nivel de la educación secundaria, dado que lo que predomina es una formación secundaria que no habilita para desempeñarse en un puesto laboral. Y es una incongruencia extrema, en sociedades con las características socioeconómicas como las latinoamericanas, que después de 12 años de estudios un joven —no sabe hacer nada para ganarse la vida dignamente”. Además, no son pocos los casos también de dificultades para acceder a un empleo de los profesionales (más adelante se retoma este tema). Lo más inteligente sería lograr

bachilleres técnicos, con las competencias para insertarse en el mercado laboral acorde a las necesidades del mundo organizacional. Pero crear los suficientes centros educativos para formar bachilleres técnicos por lo costoso y el requerimiento temporal, no sería un objetivo para lograrlo a corto y a mediano plazo; ojalá se decidiese emprender esa transformación, pero la formación laboral en lo inmediato, es la respuesta para los jóvenes NI-NIS, y para los restantes jóvenes desempleados, desertores escolares, pobres.

Las estadísticas retratan el sistema educativo dominicano a nivel medio, es una fábrica de bachilleres que lo único que saben hacer es, si las condiciones económicas se lo permiten inscribirse en una universidad. Menos de 1 de cada 10 alumnos de nivel medio en República Dominicana están cursando un bachillerato técnico. Existe un serio problema de oferta de esta modalidad, la más pertinente para el desarrollo de los jóvenes y del país.

Guzmán (2009) dice que para el 1970 los estudiantes en el sistema formal de educación técnica representaban alrededor de 13.9% del total de estudiantes de nivel medio pero para el 1990, ese porcentaje se había reducido a alrededor de 5.4%. Más recientemente las cifras de la Secretaría de Estado de Educación (SEE, 2011) para el 2005 indican que los estudiantes de cursos técnicos representarían alrededor de 8% del total de alumnos registrados en la educación media pública. Para el 2011, la educación media del país incluida la matrícula pública, semioficial y privada apenas alcanza un 7% la oferta de educación técnica. Ese mismo porcentaje se mantiene para el sector público, donde se supone que está el grueso de jóvenes pobres.

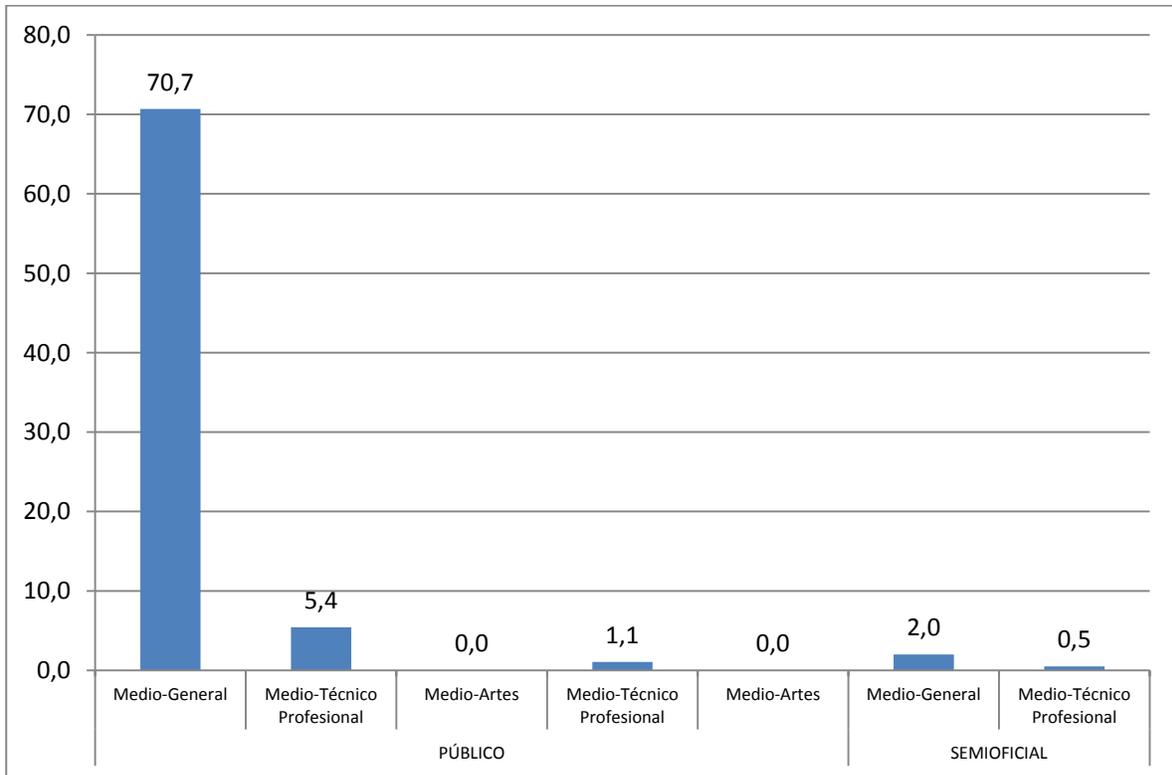
Y tómese nota de la gravedad del caso, lo que debe aumentar disminuye, de 8% en el 2005 pasa a 7% en el 2011. Estos datos hacen más y más necesario un amplio programa de formación profesional.

Tabla 14: Cantidad de estudiantes nivel medio matriculados por sexo, según sector y modalidad. 2010-2011

SECTOR-MODALIDAD	MASCULINO	FEMENINO	TOTAL ABSOLUTO	%
TOTAL	259,773	302,002	561,775	100
PÚBLICO	196,602	231,060	427,662	76.1
Medio-General	185,456	211,643	397,099	70.7
Medio-Técnico Profesional	11,092	19,335	30,427	5.4
Medio-Artes	54	82	136	0.02
PRIVADO	56,896	63,167	120,063	21.4
Medio-General	54,171	59,864	114,035	20.3
Medio-Técnico Profesional	2,684	3,267	5,951	1.06
Medio-Artes	41	36	77	0.01
SEMIOFICIAL	6,275	7,775	14,050	2.5
Medio-General	5,205	6,071	11,276	2.0
Medio-Técnico Profesional	1,070	1,704	2,774	0.5

Fuente: Tomado del Boletín Estadístico de la SEE, 2010-2011

Figura 13. Mostrando lo limitada de la oferta de educación técnica



Fuente: Elaboración nuestra en base a datos Boletín Estadístico de la SEE, 2010-2011

López-Calva y Soloaga (2010) dicen que uno de los indicadores habitualmente utilizados para evaluar la situación educativa es el que muestra el porcentaje de población de una edad determinada que asiste a cualquier nivel educacional. Si bien en ALC alrededor del 96% de los niños entre 6 y 12 años de edad están matriculados en algún establecimiento educativo, este porcentaje disminuye a 82% para el grupo de edad de 13 a 17 años y sólo alcanza un 36% en el segmento de 18 a 23 años de edad. En la región existe una alta variación en este indicador.

Según la OIT (2013) si bien en todos los países con información disponible la tasa de deserción en el ciclo secundario se ha reducido desde la década del 90, en 2011 todavía se observan altos niveles de deserción en ese nivel. Por otra parte, se observa una positiva tendencia, en las últimas décadas, la demanda por la educación superior se ha incrementado, la tasa promedio se aproxima al 43% (tasa que también se caracteriza por una gran heterogeneidad entre países), valor que está muy por debajo de los observados en países como los Estados Unidos, Finlandia y Corea, que superan el 80%.

También es un mal de la actualidad la disminución de las aspiraciones de estudiar al ver lo dificultoso de obtener un trabajo, de mantenerlo, unido a los bajos salarios predominantes en los países del sur, lo que se ha hecho evidente para muchos jóvenes bachilleres y hasta con formación universitaria, su preparación no les garantiza adecuados niveles de vida, lo que sí se obtiene con accines delictivas, y la OIT (2013) mostró el alto desempleo en los jóvenes, lo cual es muy frustratorio, al respecto indican que resalta la paradoja de que a mayor nivel educativo se tiene mayor desempleo, situación que se da en varios países de la región (una explicación para ello podría ser que, mientras mayor es el nivel educativo, mayores son también las expectativas generadas respecto del tipo de inserción laboral que se espera lograr; es decir, se da una mayor resistencia a aceptar un empleo de baja calidad. Otra posible razón es que exista un desfase entre las carreras universitarias estudiadas y la demanda laboral, o incluso que el mercado laboral exige un mayor nivel de competencia. Por ejemplo en el caso de las mujeres jóvenes, se observa que los grupos con los niveles más bajos y los niveles más altos de educación tienen menores tasas de desempleo que aquellos con niveles intermedios de educación. Esto guardaría relación con el hecho de que las jóvenes con menores niveles educativos, por lo general, no disponen de muchas alternativas laborales pero sí de la necesidad de obtener un empleo a causa de su

contexto familiar (por lo común, de bajos ingresos). Indica la OIT, que las jóvenes que solo poseen nivel educativo secundario enfrentan mayores dificultades para acceder a los puestos de trabajo disponibles, en un contexto en el que el nivel educativo general se ha elevado.

Unido a lo anterior se reitera lo siguiente. Según el Banco Interamericano de Desarrollo la transición de la escuela al trabajo para los jóvenes de hoy es más difícil que para sus pares de hace apenas unas décadas, existe un desacople entre las habilidades que está formando actualmente el sistema educativo y las que demanda el mercado de un grupo específico y mayoritario en la región y que las habilidades adquiridas en la secundaria son menos valoradas por los empleadores, como lo demuestra la importante caída registrada en la prima pagada a estos trabajadores vis a vis aquellos con menores niveles de educación (BID, 2012). Hasta la formación universitaria, si bien es la mayor garantía para que el pobre deje de ser pobre por caminos morales, hoy no es garantía de obtener un empleo por el desacople indicado, pero al parecer ese mayor desacople está en la interface: secundaria-empleo.

Con ese conocimiento previo, si se identifica como problema principal de los jóvenes en situación de riesgo, tanto de los que y los que aún no han delinquido, la falta de competencias laborales, personales y humanas; la solución es proveerles esas competencias a través de un programa de formación. Pero alguien pudiese plantear que lo que precisan es escolarización tradicional, es decir, lograr que terminen la primaria, avancen por la secundaria hasta la universidad y logren una carrera profesional. Pero esta trayectoria, por las informaciones que ya se han visto, y por lo que declararon los jóvenes diana de esta investigación, es poco probable que atraiga a la mayoría de esos jóvenes, y de los que atrae muchos no completarán el trayecto, incrementando así frustración y desencanto. Así que la estrategia más correcta sería ofrecerles una capacitación corta, que le provea lo básico de las competencias claves que necesitan, pero buscando que ese conocimiento sea suficiente para lograr trabajos decentes, ya sean en relación de dependencia o por cuenta propia, y que con esta nueva situación, más la preparación básica en lo personal y social, ello les motive a regresar a los estudios para lograr una carrera a nivel de técnico superior o universitaria.

En la estrategia de Educación 2020 del Banco Mundial (BM, 2012c) se afirma que la educación cumple una función fundamental en el desarrollo de una nación. Se afirma que la verdadera riqueza de las naciones son las personas, a quienes la educación les permite llevar una vida más saludable, más feliz y más productiva. Existe un amplio acuerdo, respaldado por observaciones, de que la educación mejora la capacidad de las personas para tomar decisiones con fundamento, conseguir medios de vida sostenibles, adoptar nuevas tecnologías, ser mejores padres, enfrentar las crisis, y ser ciudadanos responsables y guardianes eficaces del medio ambiente natural. Sin dudas esto que dice el BM, es una ratificación del importante rol de la educación para acceder al desarrollo humano.

Un proceso educativo, centrado en el Desarrollo Humano debe direccionarse en dos sentidos, desde lo individual, como una forma de permitir el desarrollo de la personalidad, de la construcción de la persona en sus diversas dimensiones, pero también desde lo colectivo, con el reconocimiento de su contexto, del entorno que rodea al ser humano y que lo ayuda a construirse como tal, con sus múltiples interacciones y formas de relacionarse, de forma tal que le permitan a cada persona vivir una vida de respeto y valorada. Para lograr lo anterior (Pino, 2005), se requerirán estrategias educativas que dimensionen los procesos formativos en sus diversos espacios, contextos; como el reconocimiento de la persona en su ser, en su sentir, actuar, pensar y compartir, de tal manera que permita al individuo formarse en los cuatro pilares fundamentales que plantea Jacques Delors: aprender a aprender, que genera autonomía y capacidad de formarse con responsabilidad; aprender a ser y a hacer, que tiene relación con las esferas del Desarrollo Humano planteadas desde lo ético, lo político, [lo técnico: competencias para trabajar] y aprender a convivir, como posibilidad de construir, reconstruir y transformar la sociedad. Para lograr un proceso de formación centrado en el Desarrollo Humano, la persona debe involucrar todas sus potencialidades, las cuales se expresan en las diversas dimensiones o esferas que la conforman (social, afectiva, cognitiva, comunicativa, lúdica, sexual, política, madurativa, espiritual, ética).

En consonancia con lo anterior está la recomendación de Bernabé Tierno. En el proceso de transmisión de conocimientos que se inscribe en la relación maestro-alumno, Tierno (1998) distingue los niveles: informativo, que consiste en pasar información de una persona a otra, lo

cual no basta para garantizar el aprendizaje, nivel formativo, este es precisamente el objetivo propio de un auténtico aprendizaje: la formación mental; es el nivel de instrucción que configura el aprendizaje en una doble dimensión: estructural (organiza los contenidos de la mente de manera sistemática, lógica, coherente) y dinámica (una estructura abierta que permite al sujeto continuar seguir aprendiendo por sí mismo); y nivel humanizante, éste se refiere al significado último del aprendizaje: aprender a ser persona.

Este último nivel permite inferir que, no importa que sea un programa de capacitación laboral que se implemente para jóvenes pobres; es fundamental integrar un módulo de formación humana, que quizás ayude tanto o más al joven, que el dominio de un oficio.

Complementando lo anterior a continuación lo que recomienda González (2006), este autor habla de que hay que proveerle a los niños, a los jóvenes una formación integral, y que los principales componentes de esta son:

- El desarrollo de la autoestima y el reconocimiento de la propia dignidad.
- Sentimiento de pertenencia e integración social.
- Establecimiento de valores sociales positivos, desarrollo de la competencia social y desarrollo moral autónomo.
- Respeto al medio, a sí mismo, a los demás, posibilitando relaciones y experiencias sociales positivas.
- Establecimiento de relaciones afectivas cálidas y positivas.
- Respeto a la individualidad de ese menor, de ese joven.
- Desarrollo cognitivo y fomento de una adecuada escolarización.
- Desarrollo de una personalidad equilibrada.
- Autocontrol y expresión de emociones.
- Planificación y desarrollo de un proyecto personal de vida que no condicione negativamente su futuro.

Se debe entender por formación integral, aquélla que facilita un desarrollo (social, moral, físico, de la personalidad...) adecuado, a lo largo de toda su infancia y adolescencia, que permite

desarrollar al máximo las potencialidades e integrarse de forma positiva socialmente, respetando la propia idiosincrasia cultural, personal. Es la que le capacita para un adecuado funcionamiento como adulto y que permite en igualdad de condiciones ser parte importante dentro de la sociedad (González, 2006).

El autor anterior cree que esta formación integral es responsabilidad fundamental de padres y tutores, pero nos parece a nosotros que lo cierto es que para muchos de los integrantes del segmento diana de esta investigación, los padres o tutores no están en la vida de ellos, o ni por asomo están dispuestos, o quizás no tienen las competencias para jugar ese importante rol, otros padres serán modelos contraproducentes y ellos, esos padres, son condiciones de riesgo, creadores de muchas situaciones de riesgo para sus hijos. Ante realidades como estas si los chicos van al curso los docentes deben asumir que son los tutores de esos chicos, y en consecuencia sentirse responsables de fomentar ese desarrollo integral.

Visto todo lo anterior, y partiendo del perfil de los jóvenes diana de este estudio, en el corto plazo, es nuestra opinión, lo que requieren en términos de formación son, cursos de formación profesional (FP), llamados también, formación ocupacional.

Según Pérez, 2011, la formación profesional es aquella modalidad educativa que:

➤ Se orienta esencialmente a la adquisición de calificaciones prácticas y conocimientos específicos, necesarios en el desempeño de un empleo dado o de un grupo determinado de empleos, constituyendo un elemento intermedio entre el sistema educativo y el mundo de la empresa; es un esfuerzo educativo orientado al trabajo.

➤ Se define como toda acción o programa público o privado diseñado para la capacitación en oficios y técnicas que proporcione e incremente los conocimientos, aptitudes y habilidades prácticas ocupacionales que son necesarias para el desempeño de labores productivas.

➤ Se orienta a facilitar la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos y las actitudes que requieren los participantes para emplearse en una ocupación o grupo de ocupaciones relacionadas, para ejercer una función en cualquier campo de la actividad económica.

Jornet, Perales y Suárez (2002) indican que la formación ocupacional es un programa específico y flexible, dirigido a desempleados, diseñado para responder a particularidades, ya sean del sector industrial, del sistema de producción, del mercado laboral, de determinados contextos, de las características de los sujetos beneficiarios; cuyo objetivo central es la inserción laboral de los participantes.

Ese objetivo central condiciona esta modalidad educativa para que vía su curriculum y las estrategias de enseñanza pertinentes a esta modalidad educativa, sean enseñadas las competencias laborales, personales y sociales que requiere el sector productivo de la ocupación que pretende lograrse con dicha formación. Son esas competencias las que habilitan al joven para ser un ente productivo.

Los conocimientos, las habilidades, las competencias que se adquieren, conforman un capital que se moviliza en el mercado de trabajo y permite el ascenso social o el sostenimiento del estatus entre generaciones. Ese conocimiento (capital humano), a nivel micro da puntos de apoyo reales para el ascenso social de su portador, y a nivel macro, ese capital educativo en esos jóvenes, impacta a toda la sociedad aumentando la productividad y con ello el potencial de crecimiento de las economías (CEPAL, 2007).

Si muchos miles de jóvenes no adquieren ese capital educativo no se dan los beneficios micro y macro comentados y ello puede explicar en parte muchos de los problemas en ALC. Por ejemplo, el que grandes contingentes de jóvenes estén en un callejón sin salida: por carecer de formación no tienen acceso al empleo, y la pobreza (la cual paliarían con un empleo) les bloquea la posibilidad de formarse, a menos que se les ofrezca una oferta educativa diseñada a la medida de su realidad social. Y esto último escasea, ya sea por falta de voluntad política, ya sea por falta de recursos, o por una combinación de factores. Por ello hay que insistir en lo siguiente.

La formación profesional constituye un espacio especialmente propicio para la inserción laboral de los pobres y los diversos tipos de minorías presentes en la Región que reclaman su derecho a una oportunidad para desarrollarse como personas, incorporarse a un trabajo digno y disfrutar de una buena calidad de vida. La información disponible señala que estos sectores acusan las más altas tasas de deserción escolar y de repitencia, asisten a establecimientos de baja calidad de enseñanza, siendo los contenidos que reciben disfuncionales a sus necesidades de pronta inserción en el campo laboral; en consecuencia, constituyen factores que contribuyen a reforzar la reproducción de su condición social (Velasco Barraza, 2007).

Al respecto sostiene el Director del INFOTEP que la formación profesional es una especie de cruce de caminos:

dato que posee la particularidad de pertenecer tanto al campo de la política social, en función de su aporte al desarrollo personal y profesional de las personas a la integración y cohesión social, como al campo de las políticas productivas y laborales, a partir de su funcionalidad a los objetivos de incremento de la productividad, mejoramiento de la competitividad y de generación de oportunidades para la inserción laboral. Si bien no genera por sí misma empleo, tiene la potencialidad de gestionar, mediante un enfoque integrador y sistémico, los conocimientos, esfuerzos y recursos de los distintos actores e instancias, y por lo tanto, resulta estratégica para cualquier política activa de mercado de trabajo (Pérez, 2011, p.8).

Son muchos los especialistas que sus planteamientos empalman con la insistente propuesta de esta investigación para que el módulo de formación humana sea diseñado con contenidos que enseñen competencias básicas personales y sociales a los jóvenes. Ya se han visto varios, a continuación se insertan otros.

Se considera que el objetivo de la formación para el trabajo no puede quedarse en la restringida oferta de un empleo inmediato y a corto plazo, sino otra que proporcione a los jóvenes una plataforma hacia el aprendizaje permanente, incluidos el empleo y/o el ingreso en la enseñanza primaria, secundaria y formación post-secundaria (Velasco Barraza, 2007).

El lograr ese objetivo supone enseñar en un curso de formación para el trabajo más allá de lo restringido a competencias laborales técnicas, hay que incorporar competencias no referidas al restringido campo técnico del oficio, es necesario incorporar competencias básicas personales, sociales, morales; que además de convertir al joven en un mejor empleado lo conviertan en mejor ser humano, con aspiraciones de seguir ascendiendo más y más por la ruta del desarrollo humano.

Los distintos aspectos que componen una civilización son: económico, social, político y cultural (este incluye lo tecnológico). Cada componente, conforme a su organización y funcionamiento, condiciona, crea exigencias para la conformación de lo que es el paquete situacional que llamamos habilidades básicas, ya sean personales, ya sean sociales. Nuestro objetivo es aproximarnos a identificar las habilidades básicas que requieren jóvenes en situación de pobreza para contrarrestar su exclusión social.

Como un curso de formación laboral para jóvenes con las características señaladas, no debería ser un curso muy cargado de horas, pues debe ser un curso corto, para aumentar las probabilidades de que los jóvenes lo concluyan, se sugieren a continuación esas competencias básicas mínimas que recomiendan expertos del tema, y que nos parecen muy correctas.

El surgimiento (Branden, 1999) de una economía global, con un nivel de competencia sin precedentes, el paso de una economía industrial a una economía de la información, la aparición continua y creciente de nuevos conocimientos, tecnologías, productos, servicios, llevan a una decreciente necesidad de trabajadores manuales y surge la necesidad creciente de trabajadores con conocimientos y capacidades: verbales, matemáticas y sociales avanzadas. Con responsabilidad personal, ingeniosos, que confíen en sí mismos, con auto dirección, con alto nivel de conciencia, compromiso de innovación y contribución.

Goleman (1999), sostiene que cada vez son más los empleadores que se quejan por la falta de habilidades sociales en los nuevos contratados. Sigue diciendo Golemán, que los empleadores valoran como habilidades importantes en los trabajadores: la flexibilidad, la iniciativa, el optimismo, la adaptabilidad. Citando investigaciones realizadas sobre qué buscan los

empleadores en los empleados de nuevo ingreso, sostiene que las aptitudes técnicas específicas son ahora menos importantes que la capacidad subyacente de aprender en el puesto de trabajo.

A continuación unas declaraciones de empresarios que ratifican lo anterior. González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) informan de dos estudios recientes realizados por el BID en los que se resalta la importancia creciente que para los empleadores de la región tienen las habilidades no cognitivas, como la motivación, la actitud hacia el trabajo, la responsabilidad y el compromiso. En esos estudios la valoración de habilidades socioemocionales supera a las de conocimiento, resultado robusto por país, por sector y por ocupación. Para muchos empleadores, la ausencia de capacitación en habilidades técnicas es una deficiencia que puede ser cubierta mediante entrenamiento en la firma, mientras que la falta de habilidades no cognitivas constituye una barrera definitiva para la contratación de una persona, además se encontró que durante el proceso de selección de personal, los empleadores pequeños y micro dan a las habilidades no cognitivas una importancia similar y en ocasiones superior a la que brindan a las capacidades técnicas y profesionales.

Se avanza ahora a precisar más el tema. ¿Cuáles serían las habilidades, las competencias básicas mínimas a estar dentro del contenido de lo que debe enseñarse al joven? Al momento actual, qué debe conocer, manejar un joven en situación de pobreza, desempleado, con escaso nivel de escolaridad, para aumentar sus probabilidades de convertirse en un ente productivo, ¿cuáles habilidades adquirir, además de conocer un oficio?, y así aumentar sus posibilidades de conseguir, retener, desarrollarse laboral/profesionalmente (ya sea en relación de dependencia, o por cuenta propia) para que logre desarrollo personal y social. A continuación lo al respecto recomiendan varias expertas. Que intervinieron en un seminario internacional sobre el tema realizado en Santo Domingo para a partir de lo que aportara mejorar el contenido del módulo de formación humana del PJE para la segunda etapa del programa.

Tesliuc (2007) dice que competencias básicas son comportamientos verbales y no verbales que se adquieren por intercambios personales con los demás (compañeros, profesores, padres, hermanos, etc.). Las competencias básicas, integran sentimientos, actitudes, aptitudes, deseos, opiniones y derechos individuales, para resolver un problema y asegurar que no se repita en el

futuro; en fin, son habilidades de comportamiento adaptativo y positivo que permiten que una persona pueda superar las demandas y desafíos de cada día. Las competencias básicas son aprendidas.

Esta experta (Tesliuc, 2007) sostiene que, hay que incluir el aprendizaje de competencias básicas dentro de programas de empleabilidad para jóvenes en alto riesgo, porque enseñar competencias básicas es una de las intervenciones más esenciales para mejorar la calidad de vida de la población joven. En tal tenor afirma que evaluaciones de programas [tipo formación laboral] demuestran que el desarrollo de competencias básicas puede tener un gran impacto positivo. Un estudio de cuatro proyectos de empleabilidad para jóvenes en alto riesgo en EE.UU. (todos incorporan cinco competencias básicas: comunicación, salud y atención personal, interacción social, funciones del ambiente, habilidades técnicas); los graduados de los programas demostraron aumentos en niveles de: empleo, sueldos, probabilidad de graduarse de la secundaria o aprobar el examen equivalente, también demostraron reducciones en la dependencia de apoyo estatal y reducción en conductas de riesgo y actividades criminales.

Para ayudar a jóvenes en situación de pobreza, con problemas de adaptación social, se les debería ayudar para que alcancen (Martínez Sánchez, 2002): el logro de capacidades que impactan el desarrollo personal (conocimiento de sí mismo, capacidad para controlar las emociones y para motivarse), la consecución de habilidades interpersonales y el establecimiento de comportamientos que supongan una adecuada relación con el medio social en que tiene lugar la vida de los jóvenes

Mevyt (2007), dice que la formación en competencias básicas, por lo menos precisa proveer conocimientos, destrezas, habilidades-competencias; en dos dimensiones generadoras para el desarrollo; una, la introyectiva y otra, prospectiva. Lo adquirido vía la dimensión introyectiva, debe permitir que el joven progrese en su autoconocimiento, forme su autoconcepto, mejore su autoestima, sus habilidades personales-sociales y adquiera una mayor conciencia de sí. Esto es, ayudarle a ser capaz de auto-reconocerse como autor y como factor de sus acciones y pensamientos y darse cuenta de que es él o ella, quien actúa-piensa y es responsable de dichos actos. Por su parte, los contenidos de la dimensión prospectiva se orientan

a la optimización humana como motor de crecimiento y autonomía personal, estos, deben permitir la generación de patrones propios, basados en criterios personales. En definitiva ser sujeto del propio desarrollo y optimizador de los recursos de los cuales dispone. A continuación lo grandes temas a enseñar que esta propuesta considera componen ambas partes: la introyectiva y la prospectiva.

Las temáticas, que sugiere se trabajen en la dimensión introyectiva son:

- Quién soy, qué quiero, para donde voy, qué necesito;
- Cómo enfrento situaciones: manejo del conflicto, nivel de tolerancia;
- El respeto para conmigo mismo: cuidado de mi salud, amistades, presentación personal;
- Cómo me relaciono con los otros: familia, compañeros, amigos;
- Qué me significan las normas; su importancia y necesidad; además,
- Adquisición de herramientas básicas para realizar un diagnóstico personal.

Las temáticas, que se deben trabajar en la dimensión prospectiva son:

- A dónde quiero llegar como persona, como miembro de una familia y como miembro de una comunidad;
- Adquisición de herramientas básicas para planear objetivos, metas y actividades a corto y largo plazo y ejecutarlos con base en un Plan Personal que mejore la calidad de vida del joven; además
- Identificación de actividades que impliquen prospección laboral de acuerdo con el oficio objeto de formación.

Es preciso, partir de las necesidades del joven y conectarlas con valores y actitudes necesarias y, determinar lo que necesitan aprender para satisfacerlas.

Tesliuc, 2007, partiendo de la necesidad que tienen los jóvenes en situación de pobreza de conocer un oficio; da la siguiente lista de las competencias básicas (las principales para aumentar las posibilidades de empleo) que precisa adquirir el joven son: auto-realización, habilidades cognitivas y habilidades sociales.

Por su parte Cheetham (2007) en relación a la adquisición de competencias de base, indica que el joven debe ser preparado en destrezas tales como:

- Establecer metas y objetivos para la vida,
- Clarificar y analizar valores;
- Tomar decisiones, resolver problemas, analizar y desarrollar soluciones creativas,
- Reflexionar sobre las consecuencias de la violencia;
- Comunicar, escuchar, negociar,
- La salud en general: nutrición, higiene, drogas, salud sexual y reproductiva (sexualidad, prevención del embarazo no deseado, prevención de las ITS, incluido el VIH/SIDA),
- Género, paternidad, empleo, violencia,
- Desarrollar empatía, ser asertivo/a, tener empatía por otros y tener un sentido de sí;
- Y enfrentar las emociones y el estrés.

Con las anteriores propuestas se logra una buena orientación para enriquecer y mejorar el módulo de formación humana de un curso de formación laboral. Con ese enriquecimiento de ese módulo se lograría impactar positivamente a los jóvenes pobres que los realicen. Un complemento necesario del módulo es que los jóvenes necesitan docentes que suplan muchas de sus carencias emocionales, y que tanto el docente como los diseñadores del curso deberían ver a estos jóvenes como recursos que precisan ser desarrollados, tal y como lo sugieren Zacarés y Llinares, así como García Fernández. Veamos sus aportes al tema.

Desde el planteamiento inicial debe ser asumido claramente que los Programas de Cualificación Profesional Inicial sean una modalidad particular de los llamados «programas de desarrollo positivo para jóvenes», en los cuales la resiliencia y la competencia son centrales para ayudar a los jóvenes a atravesar la adolescencia de manera saludable. Los programas que incorporan esta filosofía se aproximan a los jóvenes como recursos a desarrollar antes que como problemas a manejar. Estos programas se esfuerzan por conducir el desarrollo de los adolescentes hacia resultados positivos incrementando su exposición a fuentes de apoyo y oportunidades evolutivas (Zacarés González y Llinares Insa, 2006). Lo anterior tiene un buen punto de apoyo en la defensa del individuo como portador de recursos internos que pueden revertir lo que aparenta ser un entorno bloqueador del desarrollo (con una adecuada ZDP), en tal

sentido la psicología del Desarrollo reivindica el fenómeno de la resiliencia (Espinal, Gimeno y González, 2013), como un proceso de desarrollo, que supone una resistencia individual a los entornos adversos y devastadores.

La relación profesor-alumno (García Fernández, 2006) es un aspecto que está en la base del éxito o del fracaso de muchos alumnos en su paso por cualquier modalidad formativa y/o educativa y, por tanto, en los programas de formación para la inserción sociolaboral. Numerosas investigaciones y estudios apuntan a que la falta de relación o la relación unidireccional en la educación está en la base del fracaso escolar de muchos estudiantes, sobre todo de aquéllos que por su situación familiar y sociocultural tienen dificultades para aprender o tienen poco interés en ello. Este tipo de cursos requieren facilitadores constructivistas, humanistas, que apliquen estrategias de aprendizajes orientadas a la formación de competencias.

Deben ser facilitadores (ya sea tutor o profesor), conocedores de las necesidades y peculiaridades de los alumnos. Que ejerzan la autoridad con responsabilidad, procurando empoderar a los alumnos de su vida, que fomenten la autonomía personal de los alumnos. Docentes con un perfil como el siguiente. Persona que ame la justicia, que valore a todos los seres humanos, que tenga una inclinación de ser útil a los más débiles; persona que crea que la educación es una poderosa herramienta de desarrollo humano; que conozca y viva la educación de forma apasionada, capaz de transmitir ilusión a sus alumnos, de despertar las ganas de aprender, de contagiar entusiasmo. Que sea una persona íntegra, consecuente con sus propias convicciones. Capaz de respetar al alumno no sólo por lo que es ahora sino también por lo que puede y debe llegar a ser.

Continúa diciendo García Fernández (2006), que todo acto educativo es un acto de comunicación, de relación interpersonal, y es en esta relación «multidimensional» y «multidireccional» entre personas, donde la educación cobra sentido orientándolas hacia la convivencia. Es un hecho incuestionable que el alumno necesita para alcanzar la plenitud de su desarrollo, establecer relaciones profundas y auténticas tanto con el profesor como con sus iguales. Y sigue afirmando que, la relación fructífera entre profesorado y alumnado es aquella que se basa en la aceptación del otro, la valoración y la seguridad. Desde esta base, las relaciones

educativas deben estar impregnadas de afecto, el docente debe expresar y manifestar amor por sus alumnos, propiciar la aproximación y el encuentro para que se puedan operar cambios positivos en ellos.

En fin, se precisan docentes que amen su trabajo y a quienes su trabajo está dirigido, el amor siempre pare cuidado, el amor nos hace humildes y solidarios, sensibles ante los necesitados, el amor nos impulsa a trabajar con entusiasmo y optimismo. El amor acerca, lleva a intimar, el amor es una inmensa herramienta para producir confianza, para provocar elevación de la autoestima entre los relacionados. Este es un punto central en los cursos dirigidos a jóvenes en situación de pobreza, así que es pertinente reforzarlo con otros aportes de los especialistas.

En el caso de los programas para la inserción sociolaboral de jóvenes, la relación educativa profesor-alumno debe estar marcada primordialmente por la dimensión emocional, la despersonalización que se produce en las escuelas por falta de unas relaciones próximas y cálidas, produce sentimientos de rechazo hacia el aprendizaje. Esto no quiere decir que se desatienda la dimensión cognitiva, sino que se debe empezar por acercarse afectivamente para romper las barreras, partiendo de las dificultades que el colectivo presenta, para reconducir el proceso a través de la receptividad, la comprensión y la empatía (García Fernández, 2006). Todo profesor que se implique en este tipo de programas, ha de hacerlo con la vista puesta en la formación personal de sus alumnos. Todo lo demás vendrá por añadidura. Esto es lo importante: ayudarles a salir a flote como personas (Zacarés y otros, 2006). Y para lograr salir a flote, hay que lograr que aprendan lo que en su aquí y ahora, son competencias básicas. Y ese aprendizaje depende en mucho de la relación profesor alumno, claro además del adecuado contenido y el inteligente uso de estrategias de enseñanzas eficaces durante esos cursos de formación laboral.

Las personas, ya sean jóvenes, ya sean adultas que están en situación de pobreza, requieren conocimientos significativos, precisan aprender aquellos aspectos o contenidos que tienen utilidad inmediata y mediata en la elevación de su nivel de vida, conocimientos útiles en su aquí y ahora, que los cimenten por el camino del desarrollo humano. Para el aprendizaje son claves (esto es muy importante para el aprendizaje de jóvenes y adultos), los conocimientos y

experiencias previas que traen, los cuales es preciso tomarlos en cuenta al preparar e implementar la capacitación.

Hay la necesidad de construir modelos educativos que respondan al reto de una atención integral y de calidad para los muchos millones de jóvenes desertores escolares o no escolarizados, que están en situación de pobreza y carecen del dominio de un oficio y de las habilidades personales y sociales, necesarias en la actualidad, para sobrevivir dignamente. Los jóvenes requieren una educación que contribuya en la construcción de una visión positiva de sus propias capacidades y la orientación de sus perspectivas personales y de trabajo para fortalecer el proceso de construcción de la identidad personal, moral, laboral del joven y para que reconozcan aquellos aspectos que obstaculizan el enfrentar con éxito el medio familiar, social y laboral.

CAPÍTULO 2. DESARROLLO HUMANO	193
2.1 Introducción	195
2.2 Perspectiva del Ciclo vital.	197
2.3 Las necesidades humanas como motivación para el desarrollo.....	200
2.4. Los procesos cognitivos en el proceso enseñanza-aprendizaje.....	206
2.4.1. El desarrollo cognitivo del adolescente y del adulto joven como variable meta y como variable mediadora en el proceso enseñanza-aprendizaje.	206
2.4.2. Aportaciones del constructivismo a la metodología de enseñanza.	210
2.5. Los procesos emocionales y la personalidad en el proceso enseñanza-aprendizaje.....	219
2.5.1. Personalidad y autonomía personal	219
2.5.2. La autonomía personal y autoestima.	222
2.5.3. Identidad personal, revisando el concepto y sus elementos.....	228
2.5.4. La sociedad y la conquista de la identidad.	230
2.5.5. Opciones en el logro de la identidad. El caso de los jóvenes pobres.....	232
2.5.6. Riesgos en el logro de la identidad en la adolescencia.	235
2.5.7. Dificultades en el logro de la identidad laboral en los adolescentes vulnerados por la pobreza.....	238
2.6. Desarrollo humano: perspectiva económica.....	239
2.6.1. Economía: su propósito social.	239
2.6.2. Desarrollo económico.....	240
2.6.3. Desarrollo humano. Punto de vista de la economía.....	242
2.6.4. Algunos requerimientos para que se materialice el desarrollo humano: económicos, administrativos, políticos y psicológicos.....	246

CAPÍTULO 2. DESARROLLO HUMANO

2.1 Introducción

En el presente capítulo se analiza el tema del desarrollo humano (perspectiva psicológica y económica) para que sirva de materia prima para la elaboración del manual del docente y del alumno de dicho módulo, así como disponer del material adecuado para preparar a los docentes que impartían clases en un eventual nuevo módulo de formación humana, que se confiaba fuera parte de cursos rediseñados con la ayuda de esta investigación. En consecuencia, en este apartado se revisan teorías sobre el desarrollo humano desde las áreas psicológica y económica, así como se buscan vasos comunicantes entre esos aportes teóricos, y que se confía serán encontrados, pues ambas ciencias tienen por elemento común estudiar aspectos del ser humano que tienen que ver con su calidad de vida.

Para esta tesis el modelo teórico que sirve de fundamentación es la teoría del Ciclo Vital, en parte porque es un modelo de amplia aceptación dentro de la comunidad científica, debido a su valor explicativo y heurístico, en parte, porque se trata de un modelo inclusivo, es decir capaz de integrar en una estructura coherente aportaciones de diferentes orientaciones teóricas. Y si bien, como su nombre indica, estudia el desarrollo a lo largo del ciclo vital, y dado lo anterior permite conocer las características propias de los adolescentes y adultos jóvenes, etapas en las que se ubican los estudiantes a quienes va destinado el programa.

La teoría del Ciclo Vital considera que el ser humano es dúctil y maleable, es decir dotado de plasticidad, y en consecuencia sostiene que el cambio es posible y optimizador siempre que se logre crear contextos de desarrollo adecuados, y siempre que se logre también una colaboración activa de los propios implicados, por lo que el modelo también se ajusta a los propósitos que plantea el plan de formación estudiado.

Este enfoque teórico considera que el desarrollo es un proceso holístico o integral, y por tanto considera relevantes las dimensiones, física, cognitiva, lingüística, emocional, personal y social, cada una de estas dimensiones sigue su propio proceso de cambio, con relativa

independencia, aunque también es posible la influencia de unos procesos sobre otros, lo que permite la transferencia del progreso lograda en unas dimensiones en otras. De hecho se espera que los contenidos y competencias que se adquieren a través de los contenidos y las actividades formativas del programa se transfieran a otras dimensiones.

Este capítulo se organiza precisamente a partir de los procesos o dimensiones que configuran el desarrollo, pero centrado en las que se han considerado más válidas para los objetivos que del PJE.

Además se considera fundamental que la formación de los docentes que han de impartirlo incluya estas dimensiones como medio para que guíen el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto a nivel explícito como implícito. Es decir, que si los docentes están formados y son conscientes de la importancia, por ejemplo del egocentrismo adolescente o de su transición del pensamiento concreto al pensamiento formal, esta formación se reflejará en el curriculum oculto, aunque no sea un objetivo explícito del programa.

En el desarrollo del tema, se realiza una revisión de las diferentes áreas del ciclo vital que sirven al programa con un triple propósito: como contenidos del programa que facilitarán el desarrollo de competencias de diverso tipo, como variables a tener en cuenta en la metodología docente y como orientación para la formación del profesorado. Se parte del conocimiento de las necesidades humanas, puesto que son relevantes dado su papel motivacional en el proceso de aprendizaje. También se tiene en cuenta los procesos cognitivos propios de esta etapa vital de los jóvenes y las aportaciones del constructivismo a la metodología de la enseñanza aprendizaje. También se incluyen aportaciones científicas referidas al desarrollo emocional y al proceso de la formación de la personalidad, incluyendo temas como: la autonomía personal, autoeficacia personal, la autoestima y la identidad personal.

Por otra parte, si desde la Psicología se dice que el desarrollo humano no se comprende si no es teniendo en cuenta el contexto histórico-cultural-social de pertenencia, esta poderosa verdad lleva a tener en cuenta el contexto económico global, regional y local (dominicano) en el que se implanta el programa. Por ello ya se abordó el análisis del contexto y en este capítulo se

analiza el desarrollo humano desde la perspectiva económica y mirando vasos comunicantes de mucha relevancia (psicología-economía) para el logro del desarrollo económico y humano óptimo.

2.2 Perspectiva del Ciclo vital.

A continuación se revisan los conceptos: psicología del desarrollo, la teoría del ciclo vital y sus factores, se enfatiza el importante rol que juegan los factores no normativos en las trayectorias de vida de las personas. El análisis presenta la plasticidad de las personas, y el papel activo que puede y juega el sujeto en su desarrollo. Y se hace referencia a programas de intervención social destinados a promover el desarrollo de los jóvenes y el soporte teórico que es para estos la teoría del ciclo vital y las otras teorías escogidas.

El desarrollo humano es un proceso que se extiende a todo lo largo de la vida de los individuos, ello da la posibilidad, de que en cualquier momento de su trayectoria vital, una persona puede rediseñar su vida. En tal sentido la teoría del ciclo vital es un modelo muy pertinente para servir de sustento y guía, a acciones de intervención social, promotoras de desarrollo humano. La teoría del ciclo vital es inclusiva: abarca del nacimiento a la muerte; es holística: acepta la interacción entre los diferentes procesos de desarrollo y entiende el desarrollo como proceso acumulativo, es decir, considera que las adquisiciones en una etapa condicionan el desarrollo en la etapa posterior; y es integradora: permite en el estudio de cada proceso contar con las investigaciones de otros modelos teóricos. La teoría del ciclo vital, es una buena herramienta para lograr el objetivo de la psicología evolutiva: describir, explicar, intervenir (optimizando) los cambios que tienen lugar a lo largo de todo el curso de la vida (Stassen, 2001; Serra, 2012).

Aprovechando las características de la teoría del ciclo vital, fundamentalmente la integradora y la holística; se estará enriqueciendo y complementando lo planteado por la teoría del ciclo vital, con teorías muy pertinentes a tener en cuenta en las acciones de intervención social de carácter formativo. Además se señalarán y estudiarán algunos aspectos que, su

conquista por los seres humanos, se van constituyendo en evidencia y en pivote de desarrollo humano, mostrando lo acumulativo y dinámico del proceso.

Se ve primero una breve precisión de lo relativo a lo inclusivo, luego lo integrativo y por último lo relativo a lo holístico; pero dejando establecido, que no hay espacios estancos, pues en lo inclusivo entra lo integrativo (otras teorías) y en lo integrativo se ve lo holístico.

Según Stassen (2001), la Psicología del Desarrollo hay que abordarla junto al desarrollo de todo el ciclo vital de los sujetos, en ella se pueden identificar tres factores de naturaleza biosocial: normativos, normativos históricos y no normativos. Sostiene esta autora que en la etapa de los adultos, los cambios tanto ambientales como histórico-culturales afectan de forma muy directa el curso de la vida del sujeto. Los factores normativos y los normativos históricos (en sentido amplio), se presentan en todos los sujetos; el tercer factor: no normativos, es de naturaleza distinta, es muy particular de cada sujeto [a esto nosotros llamamos eventos]. Coinciden los especialistas del tema en afirmar que los factores no normativos; determinan muchos de los cambios evolutivos que se producen en cada sujeto, en el trayecto de joven a anciano.

En el caso de los jóvenes pobres y más de los pobres en situación de riesgo, en lo que se refiere a lo pautado a ocurrirles vía los factores normativos históricos, no se puede esperar se comporten igual que en el caso de los jóvenes no pobres. Lo variable, lo aleatorio, está presente; porque la vida de muchos jóvenes pobres no transita de forma sistemática, su vida la viven a golpes de eventos, es decir de sucesos vitales (cuando conforme a la teoría deberían estar estudiando, quizás solo estén trabajando, o siendo padres, o desempleados, o delinquiendo). Por ello en estos jóvenes, es muy estratégico observar, que los factores no normativos tienen un alto peso específico. Recordemos que la conducta es producto de la interacción de la maduración y el aprendizaje. En el desarrollo humano, lo ambiental, lo sociocultural, los proyectos individuales y eventos que acontecen en la historia personal de cada quien asumen un rol destacado en la explicación del comportamiento. Toda conducta se desenvuelve en un medio específico, donde opera un proceso de socialización, o de resocialización; que no ocurre sólo en la infancia y la adolescencia, sino en todas las etapas de la vida, influidos por la experiencia y el contexto

sociocultural en que vive y se desenvuelve el sujeto. Ello va provocando los cambios que se dan en los sujetos, lo cual es posible gracias a la plasticidad de la raza humana. Como ya se indicó, la teoría del ciclo vital es integradora, por ello se enriquece y complementa con aportes de otras, como las que abordamos a continuación.

La plasticidad comportamental se refiere al grado de modificabilidad de la conducta. Esta plasticidad permite los cambios que se dan debido a los factores normativos, los normativos-históricos y los no normativos. Las contingencias (fundamentalmente ambientales), ya sean las que provienen de programas sociales propulsores del desarrollo humano o debido a cualquier factor socializador/resocializador presente como parte del ambiente, anidan en la ductilidad y maleabilidad que la plasticidad provoca en los individuos generando aprendizaje, el cual produce conductas que pueden ser funcionales o no funcionales, que pueden ser virtuosas o viciosas, que pueden conducir al desarrollo humano, al estancamiento, la involución, la vida delictiva.

Hernández y Colmenares (2002), plantean que la plasticidad comportamental hace posible la emergencia de comportamientos que no se desarrollarían a menos que no ocurran eventos ambientales. Debido a la plasticidad los individuos tienen la capacidad de manifestar muchas conductas, tienen la capacidad de aprender y rediseñar sus vidas. Una de las vías por las que el organismo puede alcanzar un grado de plasticidad elevado es a través del aprendizaje. Martínez Salvá (2005), dice que el ambiente provoca determinadas conductas y modificaciones de variables personales, y a su vez, la conducta del sujeto puede producir cambios en el ambiente.

El hecho de que la persona es capaz de jugar un papel activo en su proceso de desarrollo, es un factor de suma importancia para el diseño de acciones educativas prodesarrollo humano, dirigidas a las personas necesitadas de ese desarrollo, aunque persistan situaciones en el contexto frenadoras de ese desarrollo, porque los sujetos al cambiar ellos pueden cambiar el entorno, o alcanzar logros que en ese entorno hostil sin ellos haber cambiado no hubiesen alcanzado esos logros. Así que por ejemplo, en la interacción herencia/entorno hay que introducir un tercer factor que interactúa con ambos: la persona. Estas ideas las plantea Piaget con el constructivismo, las plantea la teoría del procesamiento de la información, al decir que el sujeto es un procesador activo, las retoma la psicología del ciclo vital y la misma teoría sistémica

cuando dice que la persona es capaz de modificar el entorno, capaz de filtrar e interpretar la influencia del entorno y capaz de tener un diálogo interno (Espinal, Gimeno y González, 2013). También, en la teoría de Vygotsky, de Bandura aparece ese papel activo del sujeto social e individual (más adelante se estudian estos autores referidos a esos temas).

Entre otros autores que enfocan el desarrollo como algo que abarca todo el curso de la vida, están los siguientes. Woolfolk (1999), lo divide en desarrollo físico, desarrollo personal (modificaciones en la personalidad), desarrollo social, y desarrollo cognoscitivo; Craig (1997), resalta influencias biológicas y ambientales; Papalia y Wendkos (1994), hablan de las variaciones cuantitativas y cualitativas (cambios de carácter, estructural y organización, como los que se operan en la naturaleza de la inteligencia de una persona o en la forma como trabaja la mente); Serra (2012) habla de cambios cualitativos (son estructurales en lo cognitivo), evolutivos (nuevas formas de comportamiento); cambios cuantitativos e involutivos.

Con relación al Programa evaluado, su campo de acción está claramente identificado, vía capacitación, intervenir socialmente a favor de jóvenes en situación de riesgo para potencializar su desarrollo personal, social, cognitivo (en términos de Woolfolk, 1999), es decir, optimizar el desarrollo de esos jóvenes al impactar positivamente sus áreas cualitativas y evolutivas (Papalia y Wendkos, 1994, Serra, 2012). Es evidente que el desarrollo cuantitativo juega un rol importante para el desarrollo de estas otras áreas, más a la luz del estudio sobre el consumismo ya reportado y su poder frenador y distorsionador del desarrollo. Cada una de estas áreas (cuerpo, mente, lo social, lo personal,...) se pueden ver como necesidades que reclaman ciertos satisfactores, para sobrevivir y facilitar el desarrollo del sujeto. Por lo anterior es pertinente revisar aspectos referidos a las necesidades y su relación con el desarrollo humano.

2.3 Las necesidades humanas como motivación para el desarrollo

Las necesidades son una poderosa fuente de energía que motiva, que mueve al ser humano; a la búsqueda de eso de lo que carece. ¿Cuáles son las reales necesidades del ser humano?, las tales están conectadas a su esencia, lo que debe actualizar, lo que debe satisfacer para ser y hacer lo esencialmente humano. Las necesidades revelan la naturaleza de las personas y su impulso

irrenunciable a hacer para ser, para seguir siendo y mejorando lo que se va siendo. Para el desarrollo de la persona hay que develar lo banal que le han inculcado a la mente humana. Sabemos que es mucha la carga que la sociedad capitalista, la cultura consumista, las formaciones sociales dominantes en busca de una rentabilidad, de las ansias de poder le han puesto sobre sus hombros a los seres humanos, esa carga frena o inhibe el desarrollo, o le hace más pesada la marcha hacia la autorrealización, o le conduce a un falso desarrollo. Además, esa multiplicidad de banalidades (necesidades no necesarias para lo esencialmente humano) están aniquilando los recursos del planeta, como ya fue analizado.

Las necesidades tienen una doble naturaleza, una imbricada con la estructura homeostática del ser humano (carencia, falta de algo, sobrevivir) y la otra conectada, en términos de Maslow, con la necesidad de desarrollar un potencial. Las necesidades son carencia y potencialidad. Son potencialidad para materializar proyectos y utopías, por el alto poder de tensión, de motivación que mueve a la acción, a los hábitos, a las actitudes, a los valores. Dice Max-Neef (1998), pag. 50; "en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos. La necesidad de participar es potencial de participación, tal como la necesidad de afecto es potencial de afecto".

Ochaita y Espinosa (2005), en un estudio sobre las necesidades revisan planteamientos de Jung, Fromm y Marcuse, entre otros. Según estas autoras, Jung defiende la hipótesis de que el objetivo básico al que el ser humano dedica todas sus energías es la autorrealización. Fromm y Marcuse; distinguen entre necesidades verdaderas y falsas, el punto de partida de esta diferenciación consiste en señalar que el sistema capitalista crea en las personas necesidades que no son tales, razón por la cual se denominan falsas. Estas necesidades, más bien suponen las condiciones de supervivencia del sistema capitalista. Para Fromm, las necesidades verdaderas o necesidades existenciales son aquellas, que originan el desarrollo de la esencia del ser humano, y establece la existencia de unas necesidades básicas y generales que se sitúan por encima de las diferencias culturales e históricas. Este autor incluye entre las necesidades verdaderas, las siguientes: vinculación social, seguridad o protección, transcendencia o creación, identidad y orientación o devoción. Marcuse plantea que el capitalismo crea «bienes superfluos» y utiliza los medios de comunicación para generar en los sujetos necesidades falsas, que pueden llegar a

conseguir que estos últimos dejen de percibir cuáles son sus verdaderas necesidades, por ello Marcuse afirma que el capitalismo defrauda a los hombres en un doble sentido. Por una parte, los explota como trabajadores y, por otra, los manipula a través de los medios de comunicación haciéndoles creer que las necesidades han sido elegidas por ellos mismos.

Pero son las teorías que estudian las necesidades desde la perspectiva del desarrollo humano las que más y mejor pueden servirnos como fundamento teórico, para nuestro objetivo básico en esta investigación. Se analizarán dos de estos aportes: los de Max-Neef y los de Doyal y Gough. La contribución de Max-Neef, está conectada con la pretensión del autor de dibujar una opción de desarrollo humano, diferente al estándar occidental, una opción que no reprodujera en ALC (América Latina y el Caribe) el modelo de los llamados países desarrollados. El autor propone un “desarrollo a escala humana” centrado en las potencialidades de los sujetos y sus relaciones, lo que lo lleva a repensar el tema de las necesidades humanas.

Max-Neef (1998), presenta dos criterios posibles de desagregación: según categorías existenciales y según categorías axiológicas. Esta combinación permite operar con una clasificación que incluye, por una parte, las necesidades de Ser, Tener, Hacer y Estar; y, por la otra, las necesidades de Subsistencia, Protección, Afecto, Entendimiento, Participación, Ocio, Creación, Identidad y Libertad. Ambas categorías de necesidades pueden combinarse con la ayuda de una matriz. A través de toda la historia de la humanidad, las personas tienen necesidad de subsistir en su ser, en su tener, en su hacer, en su estar. Asimismo necesitan (satisfactores) de protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad, en cada una de las categorías existenciales.

El desarrollo humano, implica que individuo y sociedad, en armonía con la naturaleza, se agencien los satisfactores fundamentales en cada rejilla de la matriz. Se puede dar el caso, ya sea por el tipo de formación social, del modo de producción dominante, de la cultura, del estilo de vida individual y/o colectivo que se sobredimensione una de las necesidades existenciales, por ejemplo, se importante más el tener que el ser; que opere la sociedad con injusticia, que mientras unos rebosan de satisfactores, otros languidecen por sus carencias. Distorsiones que

pueden afectar a muchas personas, a la naturaleza, a los bienes económicos, a la dignidad humana.

La clasificación de las necesidades de Doyal y Gough; aporta orientación a las políticas sociales que se dirigen hacia la satisfacción de necesidades colectivas; al identificar las necesidades básicas que deben ser prioritariamente satisfechas. Doyal y Gough, (citados por Ochaita y Espinosa, 2005), formulan la salud física y la autonomía como necesidades básicas de todas las personas. Estos Autores conciben a las necesidades humanas como parámetros para la formulación de las políticas públicas, como aquellos aspectos que trascienden y ponen límites a las —fuerzas del mercado”, para tomar en cuenta la creación de mecanismos que creen las oportunidades de avanzar hacia sociedades menos desiguales. En la propuesta de Doyal y Gough, se sostiene que la autonomía, entendida como libertad de agencia no puede ejercerse sin tener un cuerpo moderadamente sano y una competencia mental suficiente; es decir, se precisa salud física para conquistar autonomía.

En la teoría de estos autores está claro lo holístico del ser humano, es claro en lo que consideran requisitos para lograr la autonomía y la salud física. Además se ve la necesaria complementariedad de los aportes de la psicología y de la economía para materializar el desarrollo humano.

La salud física no se reduce para estos autores, a la mera sobrevivencia, abarca lo físico y lo cognitivo. Ahora bien, la autonomía para los autores no se refiere solamente a la capacidad de ser libre para actuar, supone al mismo tiempo elegir objetivos y creencias, valorarlos respecto a sus alcances y limitaciones y sentirse responsables por dichas decisiones y consecuencias de sus actos. Ambas necesidades aparecen íntimamente fusionadas hasta tal punto que cada una de ellas es absolutamente imprescindible para conseguir la otra. Si una no se satisface adecuadamente, además del daño en su área, bloquea la posibilidad de la satisfacción de su par.

La salud física se satisface con alimentos nutritivos y agua limpia, alojamientos adecuados, ambiente laboral desprovisto de riesgos, medio físico desprovisto de riesgos, atención sanitaria apropiada, seguridad en la infancia, relaciones primarias significativas, seguridad física y

seguridad económica, ropa e higiene adecuada, se agregan también elementos como el sueño, el ejercicio físico o los espacios exteriores apropiados. Otros satisfactores de esta necesidad son enseñanza adecuada y seguridad en el control de nacimientos, en el embarazo y el parto. Por otra parte, el desarrollo de la autonomía está íntimamente relacionado con lo psicológico, es decir, con el desarrollo cognoscitivo, afectivo y social; la satisfacción de lo anterior es condición necesaria para poder ir construyéndose a sí mismos en individuos autónomos y libres. Se precisa cariño y seguridad, el principal proveedor de lo anterior es disfrutar de relaciones estables, prodigadoras de cuidados (Ochaita y Espinosa, 2005).

Para la satisfacción de las necesidades secundarias o satisfactores universales de la necesidad de autonomía se requieren: una participación activa del sujeto con normas estables en: la familia, la escuela, la empresa, grupo de iguales, barrio, vecindario, sociedad. Se precisa de ambientes con normas y amabilidad; disciplina y amor; ambientes que socialicen en la justicia. Lo anterior es necesario como fuente de control externo. Además se precisa de una vinculación afectiva primaria, es más que conveniente un apego seguro, disfrutar de vínculos afectivos primarios (madre, padre, cuidadores, maestros, supervisores, gerentes, etc.). La satisfacción de la autonomía requiere de una interacción de calidad con los adultos, con los otros, a través de la cual se adquieren las herramientas de la cultura para su desarrollo psicológico y moral. En ésta interacción (sujeto-adultos) se aprenden normas morales, ritos, convenciones sociales; mientras que en la interacción con los iguales se aplica/se reaprende de lo aprendido en la interacción con los adultos; además, se aprende a negociar, a convivir con iguales; todo lo cual contribuye a la satisfacción de la autonomía. Y por último es muy importante la participación del sujeto en una buena educación formal e informal (Ochaita y Espinosa, 2005). Con la alfabetización, con cursar la primaria, el bachillerato, con la consecución de una carrera profesional (técnica o universitaria), con el aprendizaje vicario a través de la educación no formal, ello potencializa el disfrute de la autonomía.

Los satisfactores son modos en los que se expresan las necesidades (Max-Neef, 1998), son las maneras por las cuales, las necesidades, toman forma concreta y diversificada según los contextos sociales y culturales. Las necesidades humanas comunes pueden entonces, satisfacerse de diversas formas por una infinidad de satisfactores al tiempo que estos pueden movilizar o

incorporar en el proceso de satisfacción distintos componentes entre los que se pueden destacar: formas de organización, bienes, servicios, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos, actividades, comportamientos, actitudes, relaciones, experiencias; todas en una tensión permanente entre consolidación y cambio.

La actividad económica se dirige a la satisfacción de las necesidades humanas. Estas proporcionan la fuerza impulsora y motivadora; su cumplimiento puede considerarse como el fin de la actividad económica. Las necesidades que son importantes en cualquier sistema económico pueden ser las del público en general, las de poderosos grupos de intereses especiales, las de dirigentes gubernamentales y otros, o alguna combinación de las anteriores. Las necesidades tienen dos características, son variables e insaciables. La satisfacción de las necesidades biológicas y culturales requiere una amplia gama de bienes (Leftwich, 1978). Según Trigo (2013), las necesidades se satisfacen-o no-en contextos sociales, por ello pensar el conjunto de las necesidades de una determinada sociedad es al mismo tiempo habilitar la crítica acerca de dicha sociedad; por lo que adquieren centralidad los movimientos sociales y sus luchas; al tiempo que la construcción de espacios democráticos de confrontación, deliberación y construcción de consensos. Max-Neef (1998) afirma que las tribus que actualmente existen en los hábitats de sus ancestros y sobreviven tal cual como sus ancestros; que viven alejadas de la —sociedad moderna”, tienen “menos” necesidades que los que viven en las —modernas sociedades”.

El nivel de satisfacción de necesidades que puede alcanzar una economía está limitado por la calidad y la cantidad de sus recursos conocidos. Recursos son los medios disponibles para producir los bienes que se usan para satisfacer las necesidades. La mayoría de los recursos son escasos en el sentido de que su cantidad resulta limitada en relación con los deseos de bienes y servicios que pueden producir. En este caso se consideran recursos económicos. Algunos recursos, como el aire empleado por un motor de combustión interna, son tan abundantes que pueden tomarse sin limitaciones, estos se llaman recursos libres, y no tienen precio. Si todos los recursos fueran libres, no habría limitación en cuanto a qué necesidades se podrían satisfacer, y, por tanto, no existirían problemas económicos, y quizás los niveles de vida podrían elevarse infinitamente. Pero la mayoría de recursos caen en la categoría de recursos económicos, y su

escasez es la que obliga a elegir qué necesidades se satisfarán y en qué medida. En resumen, esta es la explicación del problema económico (Leftwich, 1978).

Lo anterior es algo tan evidente, tan fácil de captar con la capacidad de raciocinio humana, que esulta inexplicable como las sociedades a pesar de saber que los recursos son escasos y que tiene usos excluyentes, siguen dilapidando, desperdiciando dichos recursos. Parece necesario seguir desarrollando la capacidad cognitiva de los seres humanos. A propósito de esto, veamos el tema del desarrollo cognitivo y el cómo lograrlo.

2.4. Los procesos cognitivos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.4.1. El desarrollo cognitivo del adolescente y del adulto joven como variable meta y como variable mediadora en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los avances que se producen en la adolescencia en el ámbito del desarrollo cognitivo suponen, entre otras cosas, la capacidad de razonar deductiva e inductivamente, comprobar hipótesis y formular teorías. Es decir, el comienzo de la adolescencia supone la utilización de un pensamiento abstracto a partir del cual el individuo empieza a reflexionar sobre sí mismo y a elaborar sus propias teorías y sistemas de creencias. Si bien es cierto que la adquisición del pensamiento formal abre nuevas vías cognitivas al liberar al adolescente de la dependencia infantil de lo concreto y lo inmediato, también es cierto que esta nueva capacidad no sólo de pensar en su propio pensamiento sino también en el pensamiento de otras personas, conduce a los adolescentes a una nueva forma de egocentrismo. Se dan dos tendencias en esta etapa vital de los jóvenes, que aportan elementos explicativos valiosos para comprender algunas de las dificultades que se presentan en ese tramo de edad: el auditorio imaginario y la fábula personal. (Muñoz, 2000).

El adolescente vive pensando que siempre está en el escenario de un teatro repleto de público, con un perseguidor de potente luz sobre él; pero a la vez, sin importar todas las piruetas que haga, nunca le pasará nada. Esta irrealidad complica su cotidianidad, al no captar con propiedad cómo funciona la realidad. La salida de este egocentrismo a lo supermán, es una

combinación de maduración con exposición a la realidad, y preferentemente a una realidad diseñada para provocar desarrollo cognitivo (en términos de Vygotsky: formación de conceptos).

Muñoz, 2000 sostiene que la nueva capacidad para reflexionar sobre sus propios pensamientos hace que el adolescente (especialmente en la adolescencia temprana), adquiera una aguda conciencia de sí mismo volviéndose egocéntrico e introspectivo, preocupándose tanto de sí mismo que tiene verdaderas dificultades para distinguir entre lo que los demás están pensando y sus propias preocupaciones, llegando al extremo de concluir que los demás están igualmente obsesionados por su apariencia y su conducta, anticipando continuamente cuáles serán las reacciones que va a producir en los otros, como si estuviera en escena buena parte del tiempo frente a un auditorio imaginario, y es precisamente esa creencia de que los demás se preocupan por su apariencia y conducta lo que constituye el egocentrismo del adolescente. Mentalmente esto supone un continuo gasto de energía, un permanente estrés, hay que estar actuando y por ello hay que cuidar todo: la apariencia, lo que se dice, el cómo se dice. Es un estado de autoconciencia muy estresante; sin importar el lugar donde se encuentren siempre sienten que son el centro de atención.

Con relación a los adolescentes desde la teoría de Piaget, (según Woolfolk, 1999), nos dice, que una de las diferencias más importante entre el pensamiento de los adolescentes y el de los adultos es que cuando los adolescentes comienzan a usar las operaciones formales, aplican un criterio de lógica pura para evaluar el razonamiento acerca de los acontecimientos humanos, lo cual les impide lograr una apreciación adecuada de la forma en que funciona el mundo. Otra característica de esta etapa es el egocentrismo adolescente. A diferencia de los niños egocéntricos, los adolescentes no niegan que otras personas puedan tener percepciones e ideas distintas, pero se concentran en las propias y en el análisis de sus opiniones y actitudes, creyendo que todo lo que discrepa de sus conclusiones "lógicas" es errado, o por lo menos, menos válido que los propios argumentos. Una diferencia importante entre las capacidades de razonamiento de los adultos y de los adolescentes es su número de esquemas o estructuras. En general, la gama de experiencias del adulto es mucho mayor que la de los adolescentes. Por lo tanto, comparado con el adolescente promedio, el adulto típico posee más estructuras o "contenido" en qué aplicar la fuerza del razonamiento, que el adolescente típico. Al adolescente lo anima la creencia

egocéntrica de que el pensamiento lógico es omnipotente, y ya que puede pensar con lógica en el futuro y en personas y sucesos hipotéticos, cree que el mundo debe someterse a los esquemas de su lógica más que a los sistemas de la realidad: no comprenden que el mundo no siempre sigue el orden lógico o racional que él supone.

Según Muñoz, 2000 este pensamiento a lo omnipotente le lleva a construir una fábula personal, que consiste en una historia que el adolescente construye acerca de su vida, historia que se cuenta a sí mismo basado en la creencia de que es muy importante para muchas personas (su auditorio imaginario), y de que su vivencia personal es algo muy especial y único, de ahí que no es infrecuente que incluya fantasías de omnipotencia e inmortalidad, razón por la cual a veces asumen graves conductas de riesgo porque creen que situaciones como embarazos no deseados, adicción a las drogas o accidentes sólo les suceden a los demás, nunca a ellos.

El egocentrismo de la adolescencia se configuraría, por un lado, como una incapacidad para ponerse en el punto de vista del interlocutor, para concebir con realismo las posibilidades de aplicación de las teorías mediante las cuales pretende reformar la realidad y, por otro, como un exceso de confianza en el poder de las ideas como elementos de transformación de la realidad. Obviamente, todo ello produce en el adolescente una cierta incapacidad para entender y admitir las posiciones contrarias a las suyas, ya sean de sus compañeros o de los adultos (Muñoz, 2000; Wadsworth, 1995).

La salida de esta peligrosa fábula para el adecuado desarrollo humano del joven se da por un efecto combinado de maduración y ambiente. Aunque se pueden dar casos de permanente permanencia de un estilo de vida donde la fábula continua vigente para años posteriores a la adolescencia.

A medida que se establecen plenamente las operaciones formales va disminuyendo (a partir de los 15-16 años aproximadamente) este egocentrismo típico de la temprana adolescencia; así, el auditorio imaginario poco a poco va siendo sustituido por un auditorio real al darse cuenta de las diferencias que existen entre sus propias preocupaciones y las de las otras personas (Muñoz, 2000). La superación de este egocentrismo se produciría por la influencia

complementaria de dos factores. Por un lado, la creciente inserción en la sociedad, que proporciona al adolescente una diversidad de perspectivas, le obligará a reconsiderar las suyas y a descentrarse; por otro lado, el avance en su desarrollo cognitivo posibilitará una coordinación más adecuada entre las teorías y los hechos (Wadsworth, 1995).

Hasta cierto punto, las diferencias entre el pensamiento de los adolescentes y los adultos son una función del curso normal que sigue el desarrollo cognoscitivo. Cuando el adolescente aprende a aplicar eficazmente la lógica a la realidad de la vida y a reconocer que no todos los acontecimientos humanos y mundanos se pueden juzgar de manera estricta con apego al criterio de la lógica, y mucho menos a la lógica egocéntrica que maneja el adolescente; cuando aprende esto, se espera no haya diferencia entre el pensamiento adolescente y el del adulto; y el punto medular (Wadsworth, 1995) para aprender esto es el ingreso al mundo laboral o, agregamos nosotros, el encuentro con el mundo de las organizaciones y su disciplina, a la cual se deben sujetar los sujetos, por ejemplo, la realización de una capacitación profesional seria, en un centro educativo caracterizado por un código moral a cumplir. Aquí se da un proceso de asimilación y ajuste, siempre que el adolescente importante ya sea el trabajo, ya sea el estudio, ya sea la relación que le impulsó a adherirse a esa organización. El adolescente se convierte en adulto cuando se compromete con un trabajo verdadero, y es entonces cuando el reformador idealista (o el revoltoso, el rebelde, el marginado, el violento, agregamos nosotros) se transforma en una persona práctica, ajustada a la norma moral.

En otras palabras, un empleo aleja al pensamiento de los peligros del formalismo, de la fábula y lo integra a la realidad, (Wadsworth, 1995, citando a Inhelder y Piaget 1958); cuando los adolescentes tratan de ser parte del mundo laboral y de las realizaciones, se ven obligados a ajustar todavía más su razonamiento e inteligencia al mundo tal cual es, y no como debería de ser según su razonamiento lógico. Una vez que el adolescente o la persona que mentalmente actúa como adolescente, encuentra al mundo tal como es, no meramente como piensa que debe o podría ser, puede hacer adaptaciones que le permitan cambiar su perspectiva lógica-egocéntrica por una perspectiva lógica-realista (desequilibrio- ajuste-equilibrio).

2.4.2. Aportaciones del constructivismo a la metodología de enseñanza.

Un propósito clave en intervenciones sociales para jóvenes en situación de riesgo social, debe ser impulsar su desarrollo cognitivo, por el importante rol que éste tiene en el desarrollo personal y social, por ello es de mucha utilidad, el uso inteligente de los planteamientos de Piaget y de Vygotsky. Los aportes de estas teorías que a continuación se presenta, unido a lo que sostiene la teoría del ciclo vital, son un importante complemento al marco teórico que se viene estructurando. En el caso del primero (Piaget), conceptos como esquema, asimilación, ajuste, desequilibrio y equilibrio, pueden ser aprovechados vía un proceso enseñanza-aprendizaje para el desarrollo cognitivo del sujeto. En el caso del segundo, son poderosas herramientas para el desarrollo cognitivo del sujeto, el interfuncionalismo del lenguaje, formación de conceptos y zona de desarrollo próximo (ZDP). Ambos autores dan mucha importancia al contacto del adolescente con el mundo real como medio de empujar el desarrollo cognitivo y resaltan el papel activo de los sujetos en su desarrollo cognitivo, y el rol activo que otros sujetos puede jugar en el desarrollo cognitivo de sus semejantes (vía procesos educativos, por ejemplo). El abordaje de estos temas se hará fundamentalmente, apoyado en el análisis que de esas teoría y teóricos que realiza Wadsworth, 1995.

Hay dos conceptos claves de la teoría piagetiana: el concepto de acción y el de construcción. El conocimiento está siempre subordinado a las acciones que realiza el sujeto, y es el resultado de una construcción que no procede ni de las características de los objetos, ni de la programación genética de los sujetos, sino de la coordinación de las acciones que el sujeto realiza sobre los objetos en función de sus características (Wadsworth, 1995). Creemos que, en el caso de jóvenes en situación de pobreza, en un proceso enseñanza-aprendizaje, es necesario darle tanta importancia a la asimilación como al ajuste. En términos de Cela (2001), hay que influir en el cambio de su universo conceptual y simbólico. En términos de Vygotsky, hablaríamos de formación de conceptos en dichos jóvenes. Hay que inducir desequilibrios para empujar el desarrollo cognitivo al buscar un nuevo equilibrio.

La acción de equilibrar es un proceso autorregulador cuyas herramientas son la asimilación y el ajuste y mediante el cual se pasa del desequilibrio al equilibrio. Dicha acción permite

incorporar la experiencia externa a las estructuras internas (esquemas). El desequilibrio, al presentarse, produce la motivación para que el sujeto busque el equilibrio, esto es, para que busque una mayor asimilación o ajuste. Un procedimiento de desarrollo para personas, siguiendo a Piaget y vinculando esta teoría con la del ciclo vital, y con la de Vygotsky; considera que vía el proceso enseñanza-aprendizaje, se pueden generar desequilibrios en el sujeto (alumno, empleado,...), y darle el apoyo requerido (zona de desarrollo próximo, teoría Vygotsky) para que se equilibre a un nivel superior en lo cognitivo y afectivo. Si el sujeto no puede asimilar el estímulo, tratará entonces de ajustarlo, modificando un esquema o creando otro nuevo.

Según Ochaita y Espinosa (2005), hay dos limitaciones para que este proceso de organización y adaptación cognitiva permita el desarrollo intelectual. La primera tiene que ver con el hecho de que no es posible adaptarse a cualquier situación novedosa. Para que el sujeto actúe restableciendo el equilibrio es necesario que la nueva situación comparta algunos elementos con situaciones anteriores a las que el sujeto se haya enfrentando previamente (aprendizaje significativo). La segunda se refiere a la velocidad con que se produce el desarrollo cognitivo.

Dice Wadsworth (1995), que Piaget afirma que los procesos de cambio suelen ser bastante lentos, ya que sólo se pueden asimilar aquellas situaciones para las que el organismo ha sido preparado previamente, vía la maduración y/o, mediante la realización de asimilaciones anteriores. Ello significa que no es posible que se produzca una adaptación sin que exista una organización previa, lo que supone que nunca puede haber una ruptura radical entre los nuevos conocimientos y los conocimientos antiguos. Esto obliga a que se dé una estrecha relación profesor-alumno, para que el primero conozca bien lo que trae conocido el segundo, además para que pueda captar sus necesidades, expectativas. Lo anterior explica el por qué, sin importar la calidad del proceso de formación, hay veces que estudiantes, empleados; no aprenden, porque sencillamente aun no están preparados para entender determinadas operaciones. Según Ochaita y Espinosa, 2005, son situaciones de desequilibrio respecto al medio, las que impulsan la acción del sujeto (sobre la realidad discrepante) para asimilar o adaptar buscando restaurar el equilibrio. Así la equilibración es un factor explicativo del desarrollo, que se fundamenta en un proceso de

autorregulación que busca aumentar las posibilidades de enfrentarse a situaciones de conocimiento nuevas y de complejidad creciente.

Por otra parte, aunque Piaget no encausó su investigación hacia la educación y la enseñanza, pero su teoría acerca de cómo adquieren el conocimiento las personas y cómo se desarrollan intelectualmente, contiene muchos conceptos importantes para la educación, ya sea en centros educativos o laborales. Las aplicaciones de la teoría de Piaget a la práctica educativa exigen que ésta sea traducida a los contextos. Para los seguidores de Piaget, el aprendizaje siempre implica la construcción y la comprensión. Para los docentes, los gerentes, los orientadores, lo que esto significa fundamentalmente es claro: si uno de los objetivos de la educación es fomentar el desarrollo y la adquisición de conocimientos en los sujetos, entonces, los métodos deben ser congruentes con esos objetivos. Deben ser métodos que estimulen el desequilibrio y que le permitan a los alumnos/empleados alcanzar, a su manera, el restablecimiento del equilibrio mediante métodos activos, para que se vean forzados a la asimilación y el ajuste (Wadsworth, 1995).

El factor más importante para el desarrollo cognoscitivo es la interacción de la maduración, la experiencia y las interacciones sociales. La teoría de Piaget, según Wadsworth (1995), señala que los métodos y materiales didácticos deben coincidir con los niveles de desarrollo cognoscitivos de los alumnos; lo fundamental es adecuar las estrategias de enseñanza a lo anterior; pues la idea más importante en Piaget para los profesores/los gerentes es que los sujetos construyen su aprendizaje, construyen su comprensión.

Ochaita y Espinosa (2005); plantean que Vygotsky se aleja bastante de los planteamientos mecanicistas y sostiene que la interacción social genera determinadas formas de comportamiento (subordinadas a las exigencias sociales) que se acaban convirtiendo en conexiones neurales en el cerebro del sujeto. De este modo, es posible concluir que la utilización de signos permite organizar desde fuera o lo que es lo mismo, permite organizar socialmente la actividad nerviosa superior, y por tanto, es la sociedad y no la naturaleza la que adquiere un papel relevante a la hora de explicar el desarrollo cultural del ser humano. De aquí la importancia de los hábitos, las costumbres, los ritos, de la moral, de la cultura, de las filosofías; de las

religiones en el desarrollo de las personas y de las organizaciones. Ello da lugar a una nueva forma de constructivismo a la que Overton, citado por Ochaíta y Espinosa (2005), llama —constructivismo social”.

Mientras Piaget presenta la imagen de un sujeto que interactúa casi exclusivamente con los objetos físicos, lo que le permite elaborar esquemas de conocimiento cada vez más complejos que transcurren desde la acción a la representación. Por el contrario, Vygotsky muestra la imagen de un sujeto que interactúa con los otros agentes sociales y que, precisamente gracias a los procesos de mediación social, accede al manejo de símbolos que le permiten progresar desde las funciones psicológicas elementales a las funciones psicológicas superiores.

Al respecto dice Woolfolk (1999), que mientras Piaget describía al individuo como un pequeño científico que construía casi solo su idea del mundo, Vygotsky proponía que el desarrollo cognoscitivo depende en gran medida de las relaciones con la gente que está presente en el mundo del sujeto y las herramientas que la cultura le da para apoyar el pensamiento. Las personas adquieren sus conocimientos, ideas, actitudes y valores a partir de su trato con los demás. No aprenden de la exploración solitaria del mundo, sino al apropiarse o —tomar para sí” las formas de actuar y pensar que su cultura les ofrece. Si esto lo asumimos como cierto, entre desarrollo psicológico y desarrollo humano económico hay muchos vasos comunicantes (volveremos sobre esto). Según Arranz (2004), en la obra de Vigotsky se encuentran las bases científicas para conceptualizar la relación entre los organismos y sus contextos de desarrollo. El individuo es producto de su propia historia interactiva, no se socializa sino que se individualiza a través de la interacción social, el individuo, a través del lenguaje estructura sus relaciones con el mundo social y consigo mismo; de ahí la concepción de la conciencia como un diálogo social interiorizado.

Según Schein (1982); todas las teorías están de acuerdo con que la persona es un organismo biológico que no podría sobrevivir y "humanizarse" sin la ayuda de cualquier tipo de grupo humano. La adquisición del lenguaje es una de las necesidades y habilidades más básicas y es esencialmente a través de éste que se aprende a organizar la experiencia, a percibir lo que sucede alrededor nuestro, a nombrar y describir lo que sucede interna y externamente, en

resumen, a pensar. A través del lenguaje se aprenden también los valores de la cultura, se aprende a tener aspiraciones, a interpretar nuestra experiencia y a darle significado, a relacionarnos con otros seres humanos, etc. Para Vygotsky (según Ochaita y Espinosa, 2005), toda función psicológica superior fue, socialmente construida en sus orígenes, y sólo después de haberse construido a nivel interpsicológico se interioriza y se reconstruye a nivel intrapsicológico, es decir el origen de todas las funciones cognitivas superiores y de las complejas relaciones que se establecen entre ellas son las relaciones sociales (la interacción con los otros seres humanos).

El concepto de zona de desarrollo próximo pone de manifiesto algunas de las ideas más concretas de Vygotsky sobre las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Concretamente, introduce esta noción en un intento de resolver algunos problemas prácticos de la psicología de la educación que tenían que ver tanto con la evaluación de las capacidades intelectuales de las personas, así como con la evaluación de las prácticas de instrucción. Klingler y Vadillo (1999), plantean que la zona del desarrollo próximo (ZDP) tiene mucha importancia en la enseñanza porque implica que el nivel de desarrollo no está fijo; es decir, hay una diferencia entre lo que puede hacer el alumno solo y lo que puede hacer con ayuda (profesor, orientador, monitor, supervisor, compañero). Esta diferencia se denomina, la zona de desarrollo próximo. Las implicaciones prácticas de este constructo son múltiples.

Al respecto plantea Woolfolk (1999), que se puede ver ahora la forma en que las ideas de Vygotsky, sobre la función del habla en el desarrollo cognoscitivo se ajustan a la noción de las zonas de desarrollo próximo. A menudo, el adulto ayuda al alumno a resolver un problema o a cumplir una tarea usando apoyos verbales y estructuración. Este andamiaje puede reducirse gradualmente conforme el alumno se haga cargo de la orientación. El proceso de apropiación del apoyo verbal recibido, puede funcionar así: al principio el sujeto se autoinstruye repitiéndose verbalmente la instrucción recibida, después como habla privada y, finalmente, como habla interna (pensamiento, raciocinio).

La educación se convierte en el modelo Vygotskyano en un proceso fundamental para que el sujeto pueda construir su autonomía con la ayuda que le prestan los demás. A los aprendices

hay que colocarlos en situaciones en las que se sientan retados, tienen que esforzarse para entender, aprender; pero que a la vez dispongan del apoyo (de otros compañeros, del profesor, o de otro personal del centro de capacitación, de la empresa) idóneo requerido. Esta es una estrategia eficaz, poderosa de desarrollo humano.

Justamente se trata (la ZDP) de que el orientador evoque avances que no iban a darse en forma espontánea. La única enseñanza buena, dice Vygotsky, según Klingler y Vadillo (1999), es la que adelanta el desarrollo. Esto implica una tremenda responsabilidad para los profesores y empleadores. Además de la zona de desarrollo próximo (ZDP) hay dos nociones más claves en la teoría de Vygotsky: i) el ínter funcionalismo del lenguaje y del pensamiento; y ii) la formación de conceptos. El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje; es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del sujeto. Woolfolk, (1999), dice que esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el individuo, es una función directa del lenguaje socializado; el crecimiento intelectual del sujeto depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje. El lenguaje es crucial para el desarrollo cognoscitivo, proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y los conceptos para el pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro. La interacción social es mucho más que un método de enseñanza; es el origen de procesos mentales superiores, como la solución de problemas.

Para aplicar lo anterior, es necesario que a los estudiantes a los empleados se les proporcione información, apoyos, recordatorios, dar ánimo en el momento correcto y la cantidad adecuada, y luego permitir gradualmente que ellos hagan cada vez más cosas por sí mismos. Los maestros, los monitores, apoyan el aprendizaje cuando adaptan los materiales o problemas a los niveles en que sus alumnos se encuentran, cuando demuestran habilidades o procesos de pensamiento, cuando revisan con los aprendices los pasos de un problema complicado, cuando ofrecen retroalimentación detallada y permiten las revisiones o cuando planten preguntas que reorientan la atención de sus alumnos, de sus empleados (Woolfolk, 1999).

En relación a la formación de conceptos, Vygotsky (1962), citado por Klingler y Vadillo (1999), dicen que un factor importante en el surgimiento del pensamiento conceptual tiene que ver con las tareas con las cuales la sociedad enfrenta al joven y lo ingresa al medio cultural, profesional y cívico de los adultos. Si el ambiente no le presenta nuevas ocupaciones, no lo enfrenta con nuevas exigencias y no estimula su intelecto, su pensamiento no llegará a alcanzar los estadios superiores. Veamos el parecido de esto con el encuentro con el mundo laboral que Piaget sostiene para el desarrollo cognitivo. Pero a la vez, vemos en el párrafo anterior algunas sutilezas que diferencian el planteamiento de Vygotsky del de Piaget en este tema. No todo encuentro con el mundo real provoca elevar el nivel de pensamiento, sino aquel que —estimula su intelecto—. Pero ambos citan la importancia del encuentro con el mundo real, ya sea productivo u organizativo en sentido general, para el desarrollo cognitivo. Ya veremos también la relación de lo anterior con la conquista de la identidad.

La ZDP, el interfuncionalismo del lenguaje y la formación de conceptos, dicen Ochaíta y Espinosa (2005), son conceptos enormemente interesantes, ya que permiten analizar cómo se produce la transición desde el funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, con todo lo que ello supone de cara al establecimiento de relaciones dinámico-causales para la explicación del desarrollo. Todo lo anterior es de importancia crucial a tenerlo en cuenta en las acciones para provocar el desarrollo de jóvenes en situación de riesgo, por la estructura cognitiva del joven.

Ha quedado evidenciada la importancia del lenguaje en el desarrollo (interfuncionalismo del lenguaje, formación de conceptos, zona de desarrollo próximo) de los seres humanos (Arranz, 2004; Klingler y Vadillo, 1999; Ochaíta y Espinosa, 2005; Woolfolk, 1999).

Max-Neff sostiene que que el lenguaje no es sólo una expresión de cultura, sino que también genera cultura. Si el lenguaje es pobre, la cultura será pobre. Pero el tema es que también estamos atrapados por el lenguaje. El lenguaje es una forma de prisión. La forma en que utilizamos las palabras o conceptos influencia y hasta a veces determina no sólo nuestro comportamiento sino también nuestras percepciones (Max-Neff, 1998). Al sopesar este planteamiento cobra más importancia lo que se ha estudiado bajo la denominación de formación de concepto, cobra más importancia el diseño de un módulo de formación humana en los cursos

para jóvenes pobres donde se haya estructurado su contenido con uso verbal que presente alternativas de desarrollo ajustadas a la realidad de los jóvenes, que los enfrente con nuevas exigencias que estimulen su intelecto, su pensamiento para agilizar, para provocar que alcancen estadios cognitivos superiores.

Y con relación a este tema, Echeverría (2005) dice:

El lenguaje no es solo pasivo y descriptivo. Efectivamente, podemos usarlo para describir lo existente. Pero además de ello, ...se ha reconocido que el lenguaje nos permite hacer que pasen ciertas cosas, cosas que de lo contrario, de no mediar la palabra, no habrían ocurrido. Se ha reconocido que el lenguaje tiene un papel activo y generativo. Es lo que llamamos el poder transformador de la palabra...El lenguaje, hemos descubierto es acción. A través de él generamos nuevos objetos y productos, transformamos el mundo, abrimos o cerramos posibilidades, construimos futuros diferentes. A través de él también vamos construyendo nuestras identidades, sean éstas tanto individuales como colectivas (pp. 57-58).

Con ese poder transformador de la palabra los docentes pueden contribuir significativamente al desarrollo personal y social de otros. La gente puede aprender mediante ensayo y error, pero éste es un proceso lento y costoso emocionalmente, incluso puede costar la libertad, la vida. El lenguaje permite un aprendizaje mucho más eficiente, el cual ocurre por introspección. Además, el aprendizaje mediado por el lenguaje facilita la generalización a nuevas situaciones, si vía el lenguaje se conecta una con otra, de ahí la importancia de hablar sobre las experiencias vividas, ya sean dolorosas o no, y conectarlas y sacar moralejas, aprendizajes. El lenguaje también facilita las destrezas de resolución de problemas mediante el razonamiento y la planeación. La gente puede imaginar mentalmente un proceso de ensayo para resolver un problema, evitando así la necesidad de pasar por un tedioso proceso de ensayo y error en la conducta real. Las técnicas simbólicas de ensayo y error permiten una resolución más rápida de los problemas. Además, la resolución simbólica de problemas no está limitada por el espacio tiempo (puede ir al pasado al futuro, viajar,...), lo cual facilita centrarse en la meta, permitiendo el descubrimiento de nuevas formas de aproximarse y lograr la meta. En fin, se puede decir que

la palabra lleva a ver la importancia de la cognición en la conducta y en el desarrollo de las personas. Todo lo anterior remarca la importancia de lo cognitivo.

La perspectiva cognitiva, asume que si se va a comprender o predecir la conducta de alguien, se debe comprender primero cómo este individuo representa o estructura cognitivamente el mundo. Son los elementos cognitivos los que permiten que los sujetos comprendan y conozcan su ambiente, planifiquen y anticipen las respuestas. Las estructuras cognitivas que se desarrollan para representar el mundo externo, facilitan líneas guías sobre cómo interpretar lo que llega. Las diferencias individuales, se explican en función de las diferencias en las estructuras cognitivas. Visto lo anterior, se puede insistir en la importancia del lenguaje como herramienta de desarrollo humano, vía él se puede inculcar nuevos esquemas, provocar el reforzamiento o cambios de otros, que si lo anterior responde a una estrategia de formación, puede impactar significativamente en la personalidad, en la autoestima, en la identidad del sujeto. El nivel de autoestima y su variación está en función de los esquemas mentales del sujeto y de los cambios en esos esquemas (Cerviño, 2004).

La perspectiva cognoscitivo-conductual pone énfasis en que el cambio cognoscitivo es la clave para el cambio de personalidad. En la mejora de la personalidad es clave la autoeficiencia (más adelante se estudia), que significa que el sujeto crea que puede organizar y ejecutar determinados cursos de acción requeridos para tratar con situaciones prospectivas (Gimeno Bayón, 1999).

Vía procesos de capacitación se puede impactar muy positivamente la autoeficacia de los alumnos. Toda buena educación mejora la personalidad, convierte a las personas en más funcionales, más inteligentes. Vía acciones, guiadas por lo que sostienen los planteamientos de las teorías del ciclo vital, de Piaget, de Vygotsky, se pretende provocar desarrollo personal y social, en los jóvenes, ello entre otras cosas supone mejorar la personalidad, la autoestima, avances en conquista de identidad. Se pasa a ver algunos tópicos de estos temas, para seguir edificando sobre lo integrativo y holístico de la teoría del ciclo vital, y así proveer un fundamento teórico más pertinente para la investigación.

2.5. Los procesos emocionales y la personalidad en el proceso enseñanza-aprendizaje

2.5.1. Personalidad y autonomía personal

La conquista del desarrollo humano encuentra un aliado o un freno en la forma de ser de los seres humanos, en la forma de funcionamiento de las personas; la personalidad es responsable en parte significativa de esa forma de ser, de ese tipo de funcionamiento, es a su vez causa y efecto. La personalidad es consecuencia de aspectos internos y externos del ser humano, de factores genéticos y ambientales (económicos, sociales, morales, etc.). Personalidad son las estructuras psíquicas que inducen a las personas a funcionar, a actuar, de forma recurrente ante determinados estímulos, de forma tal que, se hace tendencialmente predecible la conducta de las personas. La conducta sería una especie de serie de tiempo, que gracias a la personalidad (metafóricamente la tendencia) nos podemos aproximar a predecirla.

Una forma de entender la personalidad humana es verla como un esfuerzo perpetuo de la persona por reconciliar no sólo las fuerzas internas en conflicto que se derivan de las fuerzas biológicas instintivas (lo que Freud llama el ello), sino también para reconciliar los impulsos "instintivos" con oportunidades y limitaciones que se derivan del mundo exterior (Schein, 1982). La personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus ajustes únicos al ambiente; es lo que permite hacer una predicción de lo que hará una persona en una situación dada, la personalidad es algo y hace algo (Cloringer, 2003).

Personalidad = persona + proyecto de vida (Gimeno-Bayón, 1999). Lo que hoy es la persona con su estructura (bio-psico-social) en el aquí y el ahora; no es un todo congelado, pues esa persona por diferentes medios (auto análisis, la autorreflexión, entre otros), puede decidir qué parte del equipaje conservar y cual abortar y emprender una reingeniería vía un proyecto de vida y es este proceso de reingeniería y/o de mejora continua, que se hace con y desde lo que hoy se es, en interacción con el medio. La personalidad es adaptación funcional creada para manejarse en el entorno concreto, y ese manejo será más funcional, eficaz, eficiente en función (como ya se dijo) de la existencia y pertinencia o no de un proyecto de vida, con el cual el sujeto se identifique emocionalmente, es decir se enamore de ese proyecto de vida, lo quiera, lo anhele; y este sentimiento le mueva a acciones conducentes a conquistar el proyecto de vida.

La personalidad tiene por componentes el temperamento y el carácter (forma de ser adquirida por la experiencia). El cambio del carácter puede ser visto a través de cambios en creencias, en valores asumidos, cambios en actitudes, en hábitos; cambios en conductas, cambios en autoconcepto y en autoestima. Es evidente el poder de la capacitación si se planea para trabajar sobre todo lo anterior. La persona puede diseñar y alcanzar un proyecto de vida.

La conquista del desarrollo humano es algo tan fundamental para la sociedad actual que se precisa realizar un gran convite entre todas las ciencias que puedan proveer caminos, vasos comunicantes, sinergias para ir conquistando los peldaños que acercan a una sociedad más justa, menos desquiciada, más racionalmente construida. Sin dudas, un gran reto. El desarrollo humano es una tarea humana, por ello, es necesario avanzar en la comprensión de lo humano, para ver como el ser humano, se hace más humano.

Rozalén Castillo (2013) sostiene que cada individuo puede aprender a regular y a mejorar su conducta utilizando las habilidades del pensamiento. En la perspectiva socio-cognitiva los individuos son vistos como proactivos y autorreguladores de su conducta más que como seres reactivos y controlados por fuerzas ambientales o biológicas. Los seres humanos pueden producir cambios en ellos mismos y en las situaciones que les rodean a través de su propio esfuerzo, es decir que tienen la posibilidad de ejercer un determinado grado de control sobre su destino.

Pero donde está la fortaleza de lo anterior ahí mismo reside la debilidad: los seres humanos en base a creencias pueden producir cambios para mejorar, y en base a creencias pueden hundirse en la degradación.

Los seres humanos guían sus actos, guían su vida fundamentalmente por lo que perciben de la realidad, más que por la misma realidad. Dice Camposeco Torres (2012) que, la percepción en alguna medida, controla lo que le sucede y lo que hacen las personas. En muchos casos, el nivel de motivación, los estados afectivos y las conductas personales se basan más en lo que el sujeto piensa sobre las situaciones, que en la realidad objetiva. Ruiz Dodobara (2013) sostiene que Bandura plantea una visión del funcionamiento humano que les otorga un papel clave a los

procesos autorreguladores, autorreflexivos, y vicarios en el cambio y adaptación de las personas. Los individuos son vistos como proactivos, autorganizados, autorreflexivos y autorregulados, en lugar de ser organismos conducidos por instintos internos escondidos o modulados por fuerzas ambientales. Los individuos tienen creencias personales que les permiten ejercer una medida de control sobre sus sentimientos, acciones y pensamientos. Es decir, el comportamiento de las personas se ve influido por lo que estas piensan, creen y sienten.

Parodiando la frase aquella: pienso luego existo, hoy, conforme a la psicología cognitiva se puede decir, creo-pienso y a partir de ahí, decido que hacer con mi vida y con las cosas que al vivir vienen como privaciones o puntos de apoyos. Lo que una persona cree se convierte en decisiones, las que se transforman en actos, estos en hábitos, y por esa ruta la persona se edifica un estilo de vida, un carácter, que lo lleva a actuar con cierta sistematicidad al interactuar con los demás; por lo cual, lo que alguien cree además de impactarlo a él, impacta a los demás, impacta al mundo. Por lo general con lo que se cree es con lo que se actúa. He ahí la importancia de una buena formación. Las decisiones de hoy (semillas sembradas), se vivirán mañana a través de su cosecha. De una creencia, se va a las decisiones, y se vive con la consecuencia de dichas decisiones. La cosecha personal depende de las creencias que esa persona siembra en su mente.

Ruiz Dodobara (2013) dice que Bandura sostuvo que lo que las personas piensan sobre ellas mismas es clave en el ejercicio del control humano, así surge el concepto de autoeficacia, puesto que lo que las personas piensan sobre sus propias capacidades (autoeficacia), es un buen elemento para predecir el comportamiento de las mismas. Las personas son, pues, entendidas como productores y productos de sus ambientes y de sus sistemas sociales. Además, debido a que los individuos comparten creencias sobre sus aspiraciones y capacidades, Bandura expande el concepto de agencia humana para incluir la agencia colectiva.

Según Fernández-Abascal (2013) Bandura considera que la capacidad humana para la auto-reflexión es la capacidad más singularmente humana, esta forma de auto-referencia del pensamiento le permite al sujeto evaluar y alterar su propio pensamiento, su conducta esas evaluaciones incluyen percepciones de auto-eficacia.

Se aborda a continuación brevemente los aspectos de: autonomía personal-autoestima y eficacia, y es una especie de continuación de que personalidad puede y conviene que sea persona más proyecto de vida; la estructuración y el despliegue de acciones para lograrlo, tiene mucho que ver con la autonomía personal-la autoestima y la autoeficacia.

2.5.2. La autonomía personal y autoestima.

La autonomía personal actúa como meta y como variable mediadora en el proceso de aprendizaje.

Ya se vió la propuesta de Doyal y Gough (citados por Ochaita y Espinosa, 2005), donde se sostiene que la autonomía, entendida como libertad de agencia no puede ejercerse sin tener un cuerpo moderadamente sano y una competencia mental suficiente; es decir, se precisa salud física para conquistar autonomía. La salud física no se reduce para estos autores, a la mera sobrevivencia, abarca lo físico y lo cognitivo. Ahora bien, la autonomía para los autores (se recordará) no se refiere solamente a la capacidad de ser libre para actuar, supone al mismo tiempo elegir objetivos y creencias, valorarlos respecto a sus alcances y limitaciones y sentirse responsable por dichas decisiones y consecuencias de sus actos. Por lo tanto, el desarrollo de la autonomía está íntimamente relacionado con lo psicológico, es decir, con el desarrollo cognoscitivo, afectivo y social; la satisfacción de lo anterior es condición necesaria para poder ir construyéndose a sí mismo en un individuo autónomo y libre. Para vislumbrar una estrategia de avanzar a la autonomía desde la perspectiva, la acción y el empoderamiento de cada sujeto, se puede abordar de la siguiente forma.

La autonomía es pues una condición necesaria y a la vez un componente de un adecuado desarrollo emocional, de un nivel adecuado de autoestima y de avances en la conquista de la identidad. Esto queda más mostrado con el abordaje a continuación someramente de lo que es la autoestima y cómo mejorarla, otro tanto se hará con el tema de la identidad.

Se resume a continuación la propuesta de los seis pilares de Branden (1999) como aspectos que contribuyen a configurar la autonomía personal y emocional; y que se constituyen en puntos

de apoyo para el desarrollo de la autoestima. El aspecto fundamental de esta propuesta es que el sujeto incorpore en su cotidianidad, cada pilar, por ello inician con vivir. Los seis pilares son:

- Vivir conscientemente, significa respeto por los hechos, vivir en el aquí y ahora, estar presente en lo que se está haciendo, pensando, sintiendo; disminuir las respuestas automáticas e intentar actuar sabiendo lo que se está haciendo, pensando y sintiendo.
 - Vivir con auto aceptación, que consiste en hacerse responsable, saberse dueño de los propios pensamientos, sentimientos, acciones, sin evasión, actuar con realismo aplicado al yo. Cuando se actúa con auto aceptación no se estará a la defensiva, no se gastará energía en “aretas”, se admitirán debilidades y podrá la persona concentrarse en aprovechar sus fortalezas.
 - Vivir con auto responsabilidad, es proclamar y actuar evidenciando que soy dueño de mi vida, soy el hacedor o deshacedor de lo que viene o no viene a mi vida. Saber que el desarrollo natural del ser humano va de la dependencia, a la independencia, en una primera fase, la cual solo es alcanzable si somos auto responsables.
 - Vivir con autoafirmación, es ser auténtico en el trato con los demás, respetar lo que soy y actuar en consecuencia, sin máscaras. No ocultar la realidad de lo que soy, pienso y siento, por miedo a la desaprobación. Estar dispuesto a responder por uno mismo y por las ideas propias, de manera adecuada a las circunstancias.
 - Vivir con un propósito (con determinación), es identificar, tener objetivos personales, misión, visión, valores y estrategias. Es tener un proyecto de vida. Es organizar nuestras conductas en pos de la consecución de dichos objetivos y misión. Es lo opuesto a ir la deriva, sin rumbo.
 - Vivir con integridad personal, es vivir de forma coherente con lo que se sabe, con los valores que se profesan, es respetar los compromisos, es practicar lo que se predica.

Branden (1999), plantea que las raíces de nuestra autoestima no están en los logros mismos, sino en aquellas prácticas generadas en nuestro interior que hacen posible alcanzar las virtudes de la autoestima, asegura que entre la autoestima y los pilares; existe una causalidad recíproca: las conductas que generan una buena autoestima, también son una expresión de la misma. Este autor sostiene que la autoestima tiene dos componentes relacionados entre sí; i) la sensación de confianza frente a los desafíos de la vida (la eficacia personal), y ii) la sensación de considerarse merecedor de la felicidad (el respecto a uno mismo). La eficacia personal, según Branden (1999), no es la convicción de que no podamos cometer nunca un error, sino que es la convicción de que somos capaces de pensar, juzgar, conocer y de corregir nuestros errores; es confiar en nuestros procesos mentales y nuestras capacidades. De la misma manera, no se trata de la certidumbre de que seremos capaces de dominar todo y cualquier desafío que la vida nos presente. Es la convicción de que somos capaces, en principio, de aprender lo que necesitamos aprender y que estamos obligados a razonar y ser conscientes para manejar las tareas y los desafíos que suponen nuestros valores. Además de que somos capaces de manejar adecuadamente los fracasos y aprender de ellos.

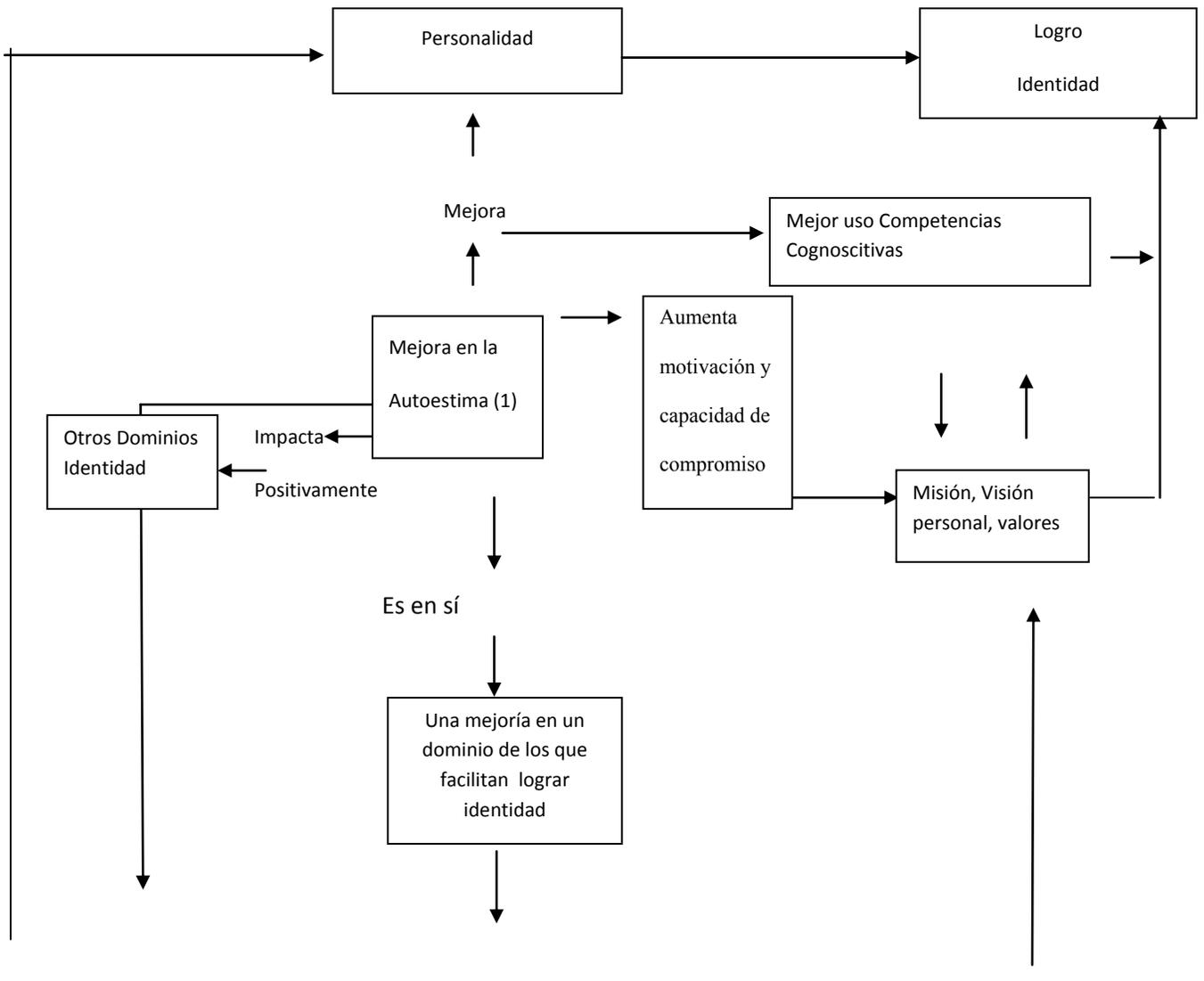
Investigaciones (Lefrancois, 2001) señalan que la autoestima de los adolescentes puede describirse en términos de una o, a veces, la combinación de cuatro trayectorias. Por un lado están los jóvenes cuya autoestima es siempre elevada; por el otro, quienes siempre la tienen baja. El tercer grupo comprende a quienes tienen una autoestima que se eleva lentamente, el cuarto a los que cuentan con una autoestima que disminuye con facilidad. En un estudio longitudinal de cuatro años que abarcó a más de 1100 estudiantes de sexto de primaria, secundaria y primero de preparatoria, se investigaron algunas de las características de los individuos de cada uno de los cuatro grupos, así como las repercusiones de una autoestima elevada, baja, en disminución o en ascenso. En el estudio se consideraron las relaciones entre la pertenencia a estas categorías de autoestima y diversos factores, como susceptibilidad a sufrir presiones de los compañeros, logros escolares, tolerancia a las anomalías y consumo y abuso del alcohol. No es de sorprender que sus resultados más importantes fueran que los individuos con autoestima elevada, así como los de moderadamente alta y en ascenso tuvieron, según sus palabras, un "desarrollo más saludable" en primero de preparatoria que los otros grupos. Estos jóvenes fueron más resistentes a las presiones de los compañeros, tenían mejores calificaciones, mostraban menos abuso en el alcohol, menos

incidencia en conductas anómalas. En cambio, aquellos con autoestima más baja, o que disminuye con rapidez, se desarrollaron menos bien.

Sin dudas la resistencia a las presiones de los compañeros, el mantenerse firme tras la conquista de unas metas asumidas como importantes y renunciar a corto plazo a placeres disponibles a los adolescentes, el no consumir drogas, el no caer en el alcoholismo, el no quedar atascado en el disfrute de lo sexual a tal punto que estas cosas se conviertan en las prioridades del existir de un joven, depende en mucho, además del nivel de autoestima, del nivel de conquista de la identidad en ese sujeto y del código moral asumido. A la par no se debe olvidar los estrechos vasos comunicantes entre autoestima e identidad. Sin un nivel adecuado de autoestima es casi imposible alcanzar identidad, y sin avanzar en la conquista de la identidad, se hace muy cuesta arriba lograr un nivel adecuado de autoestima. Un buen nivel de autoestima es garantía de que el sujeto podrá hacer frente con más asertividad y con mayor autoeficacia a muchas de las contrariedades de la vida.

Nos parece una estrategia válida, buscar el logro de la identidad, trabajando preferentemente en mejorar la autoestima. Apoyados en Grotevant citado por Stassen (2001); hemos elaborado el siguiente Figura, para mostrar la estrategia de avanzar a la conquista de la identidad a través de mejorar la autoestima. Gráficamente sería algo como lo siguiente.

Figura 14: Estrategia de logro de identidad mejorando la autoestima (propuesta nuestra).



Lo que planteamos en el Figura 14 es que al mejorar la autoestima (que es en sí un dominio de la identidad) ello impacta positivamente: a otros dominios y a la personalidad. La mejoría en otros dominios, mejora la personalidad, mejorías que sumadas a un mejor uso de las competencias cognitivas (suponemos que esto ocurre al aumentar la autoestima), ello acerca al sujeto al logro de la identidad. Por otra parte, la mejora de la autoestima, aumenta la motivación y el compromiso, impulsando al sujeto a individualización evolutiva, es decir, elaborar, reflexionar sobre su misión, visión personal, valores; todo ello le orienta, le impulsa al logro de identidad. El esquema puede ser reversible, o el inicio puede ser por otro dominio, pero por razones obvias, ponemos en el centro de la acción la autoestima.

Si con Branden aceptamos que una evidencia de mejoras en la autoestima es el uso más inteligente de la mente, ello conducirá al sujeto a ser más funcional, a actuar con mayores niveles de eficacia. Una fuerte autoeficacia en una persona en áreas claves para su desarrollo humano, puede generalizarse en su psiquis (elevar el nivel de la autoestima). Por otra parte, sin dudas, poseer alto nivel de autoestima desemboca en mayor autoeficacia.

Según Rozalén Castillo (2013), se puede considerar a cada sujeto como un aprendiz activo, con capacidad de transformación, desarrollo e iniciativa, pero la autoestima, el autoconcepto, no deben confundirse con la autoeficacia, ya que tienen un carácter global o general, y sin embargo la autoeficacia está más vinculada a tareas y capacidades específicas, sin embargo, una percepción de autoeficacia fuerte en una parcela concreta, puede generalizarse a otros contextos o situaciones similares, y esta percepción de éxito que tiene el sujeto, puede llevar a sentimientos positivos más generalizados acerca de sí mismo (lo particular se eleva a general).

Hay algunos autores que hablan de autoeficacia, otros hablan de autoeficiencia, pero lo trabajan como sinónimos, aunque en Administración estos términos no son lo mismo, aquí lo asumimos como equivalentes. Ya vimos siguiendo a Branden (1999) que la autoestima tiene dos componentes: auto eficacia y auto responsabilidad, y este autor entiende por auto eficacia, la auto percepción del sujeto de sentirse capaz, capaz de logros, capaz de aprender, de desaprender.

Lo anterior necesariamente implica reflexionar, al respecto Bandura (1999), Rozalén Castillo (2013), sostienen que para la teoría cognitiva psicosocial uno de los aspectos más importantes del funcionamiento psicológico y social de la persona es el pensamiento autorreferente (pensamientos que el ser humano realiza de sí mismo), porque estos pensamientos son determinantes para su motivación y su forma de actuar. El pensamiento autorreferente o autoconocimiento actúa como intermediario entre el conocimiento y la acción. El ser humano tiene capacidad para reflexionar sobre sus propias experiencias y sobre sus conocimientos, para poder llegar a alcanzar un conocimiento genérico sobre sí mismo y sobre el mundo que le rodea, pudiendo evaluar y modificar sus pensamientos. Es decir que, puede llegar a percibir sus ideas, actuar sobre éstas, e incluso juzgar si son adecuadas o no a partir de los resultados obtenidos.

Es evidente que el desarrollo humano requiere que el sujeto incorpore en su estilo de vida un modelo proactivo y no reactivo, que no niegue su naturaleza cognitiva, que no se estanque en un automatismo entre estímulo y respuesta. Al sujeto hay que hacerlo consciente de que todo estímulo será percibido en función de las creencias del sujeto, que la mayor fuente de impulso hacia el desarrollo humano, es auto impulso, el cual depende de las creencias que anide en su mente. Que por ello es tan clave la auto percepción de eficacia para el manejo de su cotidianidad.

Insistiendo en las consecuencias del nivel de autoeficacia poseído (Bandura, 1999, Rozalén Castillo, 2013), dichas creencias influyen en la conducta de las personas desde distintas perspectivas, por ejemplo: la cognitiva al seleccionar las metas, la motivacional al perseverar ante los obstáculos, la emocional al regular el nivel de activación, y la de selección de procesos al elegir conductas. En fin, las creencias de autoeficacia determinarán, en gran parte, no sólo la conducta a realizar por el individuo, sino también la cantidad de esfuerzo a emplear, el grado de perseverancia ante situaciones conflictivas, así como la actitud de estrés y ansiedad o, por el contrario, de seguridad, con las que se enfrenta el ser humano en la vida diaria.

Los docentes del tipo de joven diana de esta investigación pueden ejercer una formidable acción de impactar la autoeficacia, el autorrespeto, en fin la autoestima. Con el uso inteligente del poder de la palabra, del aprendizaje vicario, del uso eficaz del constructivismo, de la creación de una potente ZDP que enseñe, cuide y discipline; es decir, construir todo un andamiaje de proveer lo que fuere necesario para que el joven pueda tener éxito en pasar de la arena, de la exhortación, de la persuasión: a los logros exitosos, al desarrollo humano. Para que transitando ese camino hacia el logro de la autonomía se haga con fuertes bases, hay que lograr también avances significativos en la conquista de la identidad.

2.5.3. Identidad personal, revisando el concepto y sus elementos.

El intervalo de edad de los jóvenes admitidos al Programa objeto de esta investigación, es de 16 a 29 años, con lo cual los grupos están constituidos por adolescentes y adultos jóvenes. Dado el rango de edad se espera que muchos de los alumnos del Programa estén en pleno proceso de conquistar la identidad.

Serra (2005), en base a su experticio y haciendo una síntesis de lo planteado por varios especialistas del tema, entiende la identidad en términos de transacción entre las características estructurales internas del individuo y las tareas sociales exigidas por una sociedad concreta o un grupo social de referencia. La formación de identidad se halla en el interjuego entre lo psicológico y lo social, entre lo referente al desarrollo individual y lo histórico-social. Lo clave para saber lo cerca o lejos que se está de la identidad es responder con honestidad estas preguntas: quién soy, qué quiero ser, qué cosas considero importantes, significativas y valiosas, revisar ideas, valores, creencias. Por su parte, Zacarés González y Llinares Insa (2006), sostienen que la noción de identidad alude tanto a un sentimiento de individualidad como a una experiencia de vinculación ligada al contexto social que el propio sujeto reconoce y asume.

Cencini y Manenti (1985), entienden por identidad, el sentido de unidad y continuidad interior que perdura en el tiempo y en las diversas circunstancias, unido a la capacidad de mantener solidaridad con un sistema realista de valores. Cuando estoy en armonía conmigo mismo, tengo confianza en mi continuidad; cuando tengo valores de referencia precisos, permitiendo que ellos me definan, tengo solidaridad (se es fiel, se es íntegro). Y Cloninger, (2003) alineada con los aportes de grandes teóricos del tema, considera que es un elemento crucial en el avance hacia la conquista de la identidad el ir logrando la mismidad.

La mismidad es el proceso a través del cual lo vivido (la continuidad vital) se va integrando al yo; el sujeto se construye una integridad (aprender-fortalecerse-cohesionarse), una mismidad, un carácter, una personalidad funcional-inteligente en lo intra y lo inter, al servicio de su desarrollo humano.

Los elementos básicos que configuran el logro de la identidad personal, siguiendo a Stassen (2001), citando a Erikson, son los siguientes:

a) Dimensión psicológica-subjetiva: un sentido de individualidad, totalidad y cohesión. La identidad proporciona al individuo un íntimo sentido de mismidad y continuidad tanto en el espacio, a través de las diversas situaciones y contextos, como en el tiempo, respecto al sí mismo pasado y a las potencialidades futuras.

b) Dimensión personal: una conciencia de tener una personalidad única, diferente de la de los demás, con atributos específicos y peculiares y que es valorada por otros significativos. Existe una clara tensión entre este deseo por “distinguirse” y la necesidad de recibir tanto el apoyo de figuras importantes como de las estructuras institucionales de la sociedad.

c) Dimensión social: la presencia de una dirección y propósito en la propia vida reflejado a través de una serie de metas y valores identificables y con significación cultural. Dicha selección de compromisos se derivan de la experimentación, valoración y cuestionamiento de las opciones ideológicas y sociales que se plantean al sujeto.

d) Dimensión integradora: Una equilibrada y dinámica capacidad de contraponer y sintetizar las tendencias internas (mundo interior) y externas (los demás). En la medida en que las dimensiones anteriores acaban encajando (por ejemplo los intereses y capacidades personales se acoplan a las oportunidades disponibles para su expresión en el entorno social del sujeto), finaliza con éxito la tarea de formación de identidad.

De este modo, el concepto de identidad se refiere a un espacio intermedio entre los procesos individuales y sociales: de un lado, un sentimiento de individualidad – ser una persona única – y del otro, un sentimiento de vinculación ligado al contexto social y reconocido por el sujeto (“esto es de lo que yo formo parte”).

2.5.4. La sociedad y la conquista de la identidad.

Pero (Lefrancois, 2001), a menudo ocurre que los adolescentes no tienen roles preparados con cuidado, aprobados por la sociedad, ni muy apreciados en las sociedades industrializadas contemporáneas. En consecuencia, quedan solos en la lucha con los problemas por establecer tales roles; en otras palabras, con los problemas de forjarse una identidad (quién es y en quién se convierte). La solución a la crisis de identidad de los adolescentes adopta varias formas, de las que la más común es la elección de una de acuerdo con las normas sociales y las expectativas que los muchachos tienen acerca de ellos mismos.

Una de los aportes cruciales que debe dar la sociedad a los jóvenes para ayudarles a la conquista de la identidad es capacitarlos. Al joven hay que capacitarlo, para que se incrementen sus posibilidades de conquistar su identidad. Cencini y Manenti, 1985, con relación al momento de lograr la identidad, indican que la presencia de las siguientes capacidades refleja la integración de los estados del yo:

- La capacidad de reflexionar críticamente sobre el propio comportamiento y, preocuparse y ocuparse de mejorar lo que fuese necesario.
- La capacidad de establecer relaciones interpersonales que sean duraderas y no de explotación recíproca, junto con una valoración realista de tales personas.
- La presencia de un sistema de valores que se busca ampliar, profundizar (no importa si es en conformidad o contraste con una cultura prevalente), unido a la voluntad de actuar según tales valores y no según motivaciones hedonistas-utilitarias y según la presión del grupo.

Lamentablemente son muchos los jóvenes que actúan por motivaciones hedonistas-utilitaristas, y por presión de grupos no sanos. Lo cual les puede llevar a roles negativos, que les pueden llevar por una ruta de descarriarse. Erikson (citado por Lefrancois, 2001) no se siente particularmente alarmado porque algunos de estos roles constituyan lo que denomina identidades negativas (por ejemplo, delincuencia y otras formas de rebelión), porque en la mayoría de los casos son temporales [esa creencia al parecer no es aplicable a la mayoría de esas situaciones en la actualidad dominicana] y al cabo ceden el terreno a identidades más aceptables y felices.

A este planteamiento, contraponemos nosotros, que lo que acontece, por lo menos en los países del capitalismo tardío, parece no sustentar de forma general dicha afirmación. Entre otras razones, porque en dichos países (como ya se analizó), el apoyo que se da a los jóvenes pobres es insuficiente o inexistente, las carencias son muchas y son elevados los apetitos naturales y los creados en esta sociedad que glorifica el consumo. Un paso por la delincuencia que le provea al joven lo que le falta, lo que anhela; generalmente es un boleto de entrada de lo que no van a salir, porque salir de ahí es volver a las carencias, muchos salen de ahí cuando la muerte o la

cárcel interrumpen su estadía en esos roles delincuenciales. Por lo cual pueden esperarse alta frecuencia de problemas en el desarrollo de la identidad, que en muchos jóvenes se tornen permanente, porque dicha disfuncionalidad es lo que les permite funcionar en una sociedad que le es hostil y despiadada.

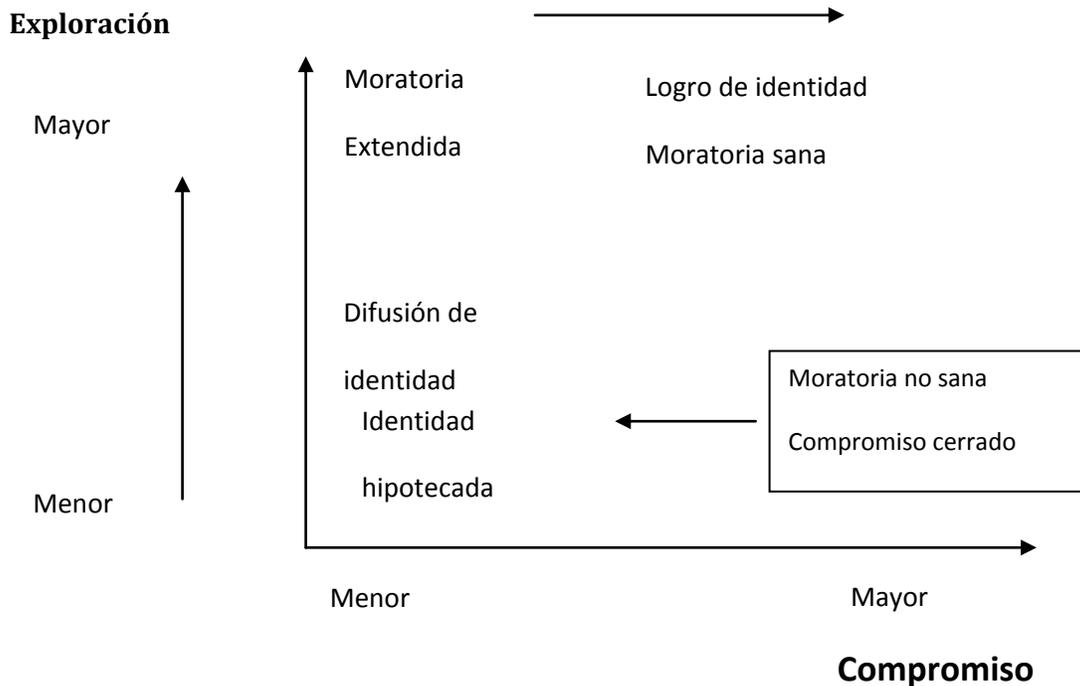
Los problemas socio-económicos han contribuido a que la adolescencia se haya transformado en una etapa cada vez más compleja y difícil de resolver. La situación se complica más con la franja de jóvenes pobres que ya están en riesgo. Los adolescentes que se denominan «de riesgo» tienen que hacer frente, a menudo, a los problemas que se derivan de una situación familiar desestructurada, la baja competencia académica, la baja percepción de auto-eficacia, la baja autoestima o los problemas de conducta (Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez y Chacón, 2006). Los contextos hay que considerarlos. Sin la consideración del contexto socio histórico concreto que define las oportunidades y orientaciones de elección para cada adolescente en un momento dado, sería imposible hablar entonces de identidad individual. La identidad personal se refiere, por tanto, a un subconjunto de las experiencias del sí mismo pero a la vez es algo más amplio: la identidad es un perfil adaptativo de experiencias referidas al sí mismo constituida y limitada por un medio cultural específico (Serra, 2005).

2.5.5. Opciones en el logro de la identidad. El caso de los jóvenes pobres.

Conjugando planteamientos de Serra, 2005, de Zacarés González y Llinares Insa (2006), se puede establecer que los jóvenes tienen cuatro opciones: logro de identidad, moratoria, difusión o cerrazón. La moratoria es, en términos generales, una etapa natural, donde el joven dado la multiplicidad de opciones, intereses, circunstancias, etc., está explorando alternativas para hacer la síntesis de ese proceso. Definimos como moratoria sana aquella donde está presente un uso adecuado de la estructura cognitiva, hay suficiente exploración y compromiso; un joven funcionando así con el apoyo y la paciencia adecuada del contexto, llegará a lograr la identidad. Entendemos por moratoria extendida la que se caracteriza por mucha exploración, pero superficial, no sistemática, con poco compromiso en el desarrollo personal y locus del control externo, el joven se quedará ahí o se cansará, se desilusionará de explorar y se refugiará en una

de las difusiones, congruentes a lo descrito (confusión temporal, identidad dolorosa, auto derrotismo) o hipotecará la identidad (ver Figura 15).

Figura 15. Estadios de desarrollo según grado de Compromiso y Exploración



Para Zacarés Gozález y Llinares Insa (2006), la exploración se refiere a un período de experimentación y examen de distintas alternativas antes de tomar decisiones sobre metas, valores y creencias. El compromiso supone la adopción de una decisión relativamente firme sobre elementos de identidad y la implicación en una actividad significativa dirigida a la materialización de dicha elección. El desarrollo de la identidad se aprecia de forma más global a través de los estatus de identidad cuando se consideran simultáneamente los procesos: a) Compromiso hacia el logro (alto grado de compromiso y exploración es indicativo de una mayor madurez psicosocial); b) Moratoria (alto grado de exploración y bajo de compromiso); c) Compromiso cerrado (alto grado de compromiso y bajo de exploración) y d) Difusión (bajo nivel de compromiso y de exploración; este es el más inmaduro de los cuatro).

Interpretando el Figura 15 se puede decir que la moratoria no sana, la equiparamos con cerrazón, es comprometerse con lo que viene impuesto del exterior, o declararse derrotado antes de iniciar la exploración por negársele el apoyo y/o la moratoria (el tiempo para explorar) y para solucionar el problema, se comprometen momentáneamente (—sumen”) lo impuesto, que puede ser lo del grupo de iguales, la pandilla, por ejemplo. Lo ideal es actuar en dos frentes (intervenciones a favor del desarrollo de los jóvenes), a nivel mental del joven, inculcando-despertando interés porque estructure su proyecto de vida, adquiriendo normas y valores, avanzando a la mismidad vía autorreflexión integrando sus vivencias para aprender de ellas y avanzar gracias a ese aprendizaje, mejorando su autoestima; a la par creándole un contexto que les ofrezca oportunidades y capacidad de agencia. Y haciendo eso visible, llevando eso al joven para moverlo en el eje horizontal hacia la derecha y hacia arriba en el eje vertical. Se deben diseñar y ejecutar estrategias (factores de protección) que los lleven a comprometerse y explorar con y en aquello que los puede guiar por el desarrollo humano. Lo que se haga a favor de los jóvenes pobres debe tener como claro objetivo en lo concerniente a identidad, si no están ahí, moverlos a moratoria sana y fundamentalmente a conquista de identidad.

Continuando con la lectura del Figura 15, se puede decir que otra forma de plantear los estatus de la identidad en base a magnitud de exploración y compromiso es el siguiente. La difusión se caracteriza por nivel bajo en ambos, lo contrario es el estatus de logro, en la moratoria no sana la exploración es baja y el compromiso alto (compromiso cerrado) y en la cerrazón o identidad hipotecada la exploración y compromiso son bajos. Las acciones para impulsar el desarrollo humano de los jóvenes, deben estar encaminadas a evitar que el joven se quede paralizado en cerrazón, deberían apoyarlo dando motivos y herramientas para que si está en moratoria se comprometa en la exploración que le vaya acercando al estatus de logro.

Un joven puede permanecer en cualquier de estos estadios, puede ascender o retroceder. El proceso sano sería, del desequilibrio que provoca el paso de niño a adolescente, puede esperarse cierto tipo de difusión, que con la estructura cognitiva del adolescente explorará (moratoria) y avanzaría hacia el logro de la identidad, lo que resultará difícil lograr sin un apoyo efectivo. Se espera que con un aumento en la edad se incrementen los jóvenes en logro de identidad. Los

niveles adecuados de autoestima, la asunción de un buen código moral personal, facilitan este proceso.

Los pobres en los países de menor desarrollo, no reciben un trato social caracterizado por el respeto a su dignidad humana. Dado lo anterior y lo estudiado de Piaget y de Vygotsky, el encuentro joven-mundo organizacional, cobra mucha importancia; las intervenciones tipo formación laboral con un buen módulo de formación humana que integran capacitación, pasantías laborales, posible empleo-autoempleo; para jóvenes en situación de pobreza (como entidad concreta), viabilizando así lo que proponen estas teorías, para el desarrollo del sujeto: roles preparados con cuidado, aprobados por la sociedad, donde el joven se hace, se siente productivo.

En base a sendos estudios realizados a jóvenes participantes en programas formativos profesionalizadores, Zacarés Gozález y Llinares Insa (2006), afirman que dadas las perspectivas que los cursos les abren, deriva un mayor sentido de identidad personal. De modo particular, el apoyo percibido por parte del maestro o maestra se mostró como un poderoso antecedente del compromiso ocupacional manifestado. Lo anterior es un gran aporte de ese tipo de cursos a los jóvenes pobres, dado los grandes desafíos que supone para muchos de estos jóvenes (por la deficiente socialización recibida) adecuarse a las exigencias del mundo del trabajo.

2.5.6. Riesgos en el logro de la identidad en la adolescencia.

Erikson sugirió que la adolescencia es un período crucial en particular. Junto con el crecimiento y los cambios físicos rápidos, ocurren nuevos desafíos psicológicos (Engler, 1996). El mayor peligro de esta etapa, se relaciona con la identidad. El mayor peligro es la confusión de roles, la incapacidad del adolescente para concebirse como un miembro productivo de su sociedad. En ese momento de la transición hacia los roles del adulto, el adolescente lucha por lograr un sentido de identidad. Las identificaciones tempranas con los padres y otros modelos tienen su influencia, pero el adolescente debe desarrollar una identidad personal que vaya más allá de esas identificaciones. Una ocupación es con frecuencia un centro importante de la identidad y la exploración de las diferentes posibilidades de carrera es parte del proceso de lograr

una identidad. Erikson, 1958 (citado por Engler, 1996), declaró que una identidad del yo sana es la única salvaguarda contra la anarquía de los impulsos. Esta autora sostiene que la confusión de los roles con frecuencia surge de la dificultad del adolescente para hallar una identidad ocupacional, pero también puede expresar una incapacidad general para encontrar un lugar significativo en su cultura. El desarrollo de una identidad positiva depende del apoyo de grupos significativos. El adolescente que no puede encontrar un papel adulto significativo corre el riesgo de una crisis de identidad (falla transitoria en el establecimiento de una identidad estable).

Lo ideal es que los jóvenes asuman (individualización evolutiva) una búsqueda consciente y deliberada de oportunidades de crecimiento. Se precisa crear las condiciones para el surgimiento del empoderamiento individual y social. Cuando los jóvenes no logran avanzar en la conquista de la identidad, se pueden dar diferentes disfunciones o etapas que con debido apoyo y trabajo comprometido (exploración) del sujeto se pueden superar y avanzar hacia la conquista de la identidad. Los problemas en el desarrollo de la identidad, se deben básicamente a la resolución deficiente de las crisis preadolescentes y/o un entorno que no proporciona el necesario período de moratoria, de apoyo, dichos problemas son: disfunción de la identidad, cerrazón, e identidad negativa.

En la tabla 15 se presenta de forma detallada los problemas de identidad y sus componentes. Creemos es un esquema pertinente, a partir de las características de la población objetivo de este estudio. Por ejemplo, la parálisis laboral (un tipo de difusión de identidad) puede deberse a ideales inalcanzables auto-fijados (aspectos psicológicos), alto desempleo en la economía o los empleos que existen hay sujetos que no tienen la preparación para desempeñarlos (aspectos del medio, de nivel de aprendizaje). Posibles soluciones son capacitación laboral, reenfoque de ideales, creación de alternativas de empleo adecuada al sujeto, etc. Véase que un problema tiene diferentes soluciones, unas soluciones vienen del entorno, otras de la psiquis del sujeto, así, que vía trabajar la autoestima, lo cognitivo, lo emocional y darle los otros apoyos pertinentes a la situación particular del joven (capacitación laboral, la posibilidad de hacer pasantías, de autoempleo, de emplearse, orientación, etc.), se pueden resolver parte de estos problemas.

Tabla 15.- Problemas en el desarrollo de identidad según Erikson

Problemas	Concepto	Posibles causas	Tipos	Concepto Componentes
1). Identidad negativa	Adoptar identidad no deseable a padres y comunidad –Hay que sobresalir a cualquier precio”	Falta de reconocimiento positivo de sujetos significativos (padres,), falta apoyo social,...	-----	
2). Identidad hipotecada	Adoptar prematuramente, sin exploración ni experimentación una identidad. –Es mejor ser sumiso, ser como me dijeron que fuese”.	Personas significativas, cultura, donde se criaron muy autoritaria, falta de apoyo social, clientelismo unido a pobreza,....	-----	
3). Difusión de identidad	Sentido de sí mismo incoherente o desintegrado. Incapacidad adoptar compromisos permanentes.	Deficiencias cognitivas, ambientales, culturales, falta de apoyo social,.....	3.1) Confusión temporal	Pérdida de la perspectiva y las expectativas de futuro, regresión a primera infancia.
			3.2.) Identidad dolorosa	Desprecio del juicio de los demás como mecanismo de defensa ante el sentimiento de duda y vergüenza.
			3.3. Auto-derrotismo (fijación de roles)	Actitud auto-derrotista como única forma de iniciativa, negación de ambiciones, dificultad para tomar decisiones
			3.4. Miedo perder identidad	Incapacidad para comprometerse en relaciones interpersonales por miedo a la pérdida de identidad. Distanciamiento
			3.5. Parálisis laboral	Sentimiento profundo de incapacidad o falta de cualidades. Dificultad para concentrarse en las tareas a realizar.

Fuente: Elaboración nuestra a partir de Stassen, 2001.

La situación de difusión de identidad es una situación de claro riesgo evolutivo en la adolescencia. Pensemos en el caso prototípico del adolescente que, carga con las heridas de un hogar disfuncional, que además tiene una experiencia de fracaso escolar, que muestra un rechazo hacia los estudios, que a su vez sirven de preludio al rechazo hacia lo institucional. Con limitadas perspectivas ocupacionales, sin instituciones que le socorran en sus necesidades, y que este joven posea poca resistencia a la presión del grupo y una débil articulación del sistema de valores, su integración a través del trabajo, en el mundo de los adultos, se verá enormemente dificultada y su entrada al campo delincencial altamente probable. Cuando se presenta cualquier tipo de disfunción de identidad, la sociedad (estado, gobierno, cabildo, instituciones...) deben responder dando el apoyo y/o el tiempo necesario al joven para que vía la exploración, la experimentación, la reflexión, vía capacitación, la obtención de un empleo, entre otras alternativas (no son excluyentes), pueda salir de la disfunción. Pero tenemos que repetir, los países subdesarrollados no ofrecen el apoyo que requieren los jóvenes, aunque se estructuran respuestas parciales, de cuando en cuando a esas necesidades.

2.5.7. Dificultades en el logro de la identidad laboral en los adolescentes vulnerados por la pobreza.

Un problema importante a resolver en los contingentes jóvenes pobres necesitados de trabajar es tratar de lograr que tengan valores, actitudes, hábitos, normas de conducta, de vestir, de hablar; que se acerquen al modelo mental que tienen los proveedores de fuentes de empleo; aunque de repente esto puede chocar con la identidad, con el libre albedrío, no deja de ser una de las restricciones de la realidad para acceder a los pocos empleos disponibles, y que en aras de los ajustes a la realidad que implica madurar se esperan ajustes en este sentido. Hay que lograr lo que algunos llaman la identidad laboral (significado que se construye e internaliza sobre el trabajo: conjunto de creencias, actitudes y valores de la persona con respecto al trabajo).

Se debe reconocer y conciliar cada vez más el potencial de tensión entre la cultura del empleado y la cultura de la empresa (Stassen, 2001). Es típico, en la actualidad, que

muchos de estos jóvenes, que no han tenido la oportunidad de una resocialización adecuada, al conseguir trabajo, su *modus operandi*, choca con la cultura de la empresa. Las actitudes de los trabajadores que están influidas por la cultura y que se refieren a temas como la puntualidad, el atuendo “incorrecto”, la interacción entre los sexos, etc., pueden diferir de las que preconiza la organización.

La preparación para el mercado laboral del futuro requiere el dominio de amplias habilidades en relaciones humanas. Según estudios de los empresarios, solo el 9 por ciento de todos los empleados nuevos despedidos perdió su empleo a causa de que no podían aprender las habilidades necesarias para el trabajo (Stassen, 2001), en cambio, la actitud, el absentismo y la incapacidad para adaptarse al entorno laboral son los problemas más comunes que llevan al despido. Esas causas de despido sin dudas tienen que ver con ausencia de la identidad ocupacional y personal, con una deficiente formación humana, con no contar con un adecuado código moral, ni con un proyecto de vida que guíe al desarrollo humano.

Ya se estudió que en ALC son muchos los millones de jóvenes en situación de riesgo, y muchos de ellos con limitaciones en autoestima, autoeficacia, logro de identidad, ello limita su desarrollo humano, y al limitar el desarrollo de tantos, se limita el desarrollo de todos. Mucho de lo que hay que hacer para crear contextos favorables para esos jóvenes en situación de riesgo se conecta con la ciencia económica. Economía y psicología tienen mucho que aportar para la creación de intervenciones a favor de los jóvenes pobres. A continuación se analiza el desarrollo humano desde la perspectiva de la economía.

2.6. Desarrollo humano: perspectiva económica.

2.6.1. Economía: su propósito social.

La economía llamada la ciencia de la escasez, busca satisfacer necesidades (que son infinitas) a partir de recursos que son escasos, los que además (los recursos) tienen usos alternativos (preferimos llamarle excluyentes). Cuando un recurso es usado en algo ya no está disponible para otro uso, de ahí la importancia de un uso racional, de establecer

prioridades. La economía es una ciencia social cuyo fin fundamental es la más alta eficiencia, en la producción y la distribución, y la mayor eficacia posible en el consumo. Aquí estamos manejando los términos eficacia y eficiencia, cómo se entienden en el campo de la administración: eficacia es darle al sujeto (cliente, estudiante, ciudadano, joven pobre) lo que quiere; y la eficiencia, es producir con la más alta productividad posible.

La economía, si la despojamos de lo ideológico, de verla como un saber que puede ser manipulado para ponerlo al servicio de tal o cual clase social, es un área del conocimiento cuyo fin primordial es llevar la racionalidad más plena a los ámbitos del uso-explotación de los recursos, de la producción, la distribución y el consumo.

La economía se relaciona con el bienestar de las personas. Comprende las relaciones humanas o la organización social relacionada con la asignación de recursos escasos entre necesidades alternativas y el uso de dichos recursos para satisfacerlas del mejor modo posible. Los elementos básicos de la actividad económica son: 1) necesidades humanas, 2) recursos y 3) técnicas de producción (Leftwich, 1978, pag. 1-2). La economía es la ciencia social que estudia las elecciones que los individuos, las empresas, los gobiernos y las sociedades enteras hacen para enfrentar la escasez, así como los incentivos que influyen en esas elecciones y las concilian (Parkin, 2009, pag. 2).

El cuidado que un padre de familia responsable muestra en el manejo de su casa, para garantizar la sobrevivencia, crecimiento y desarrollo de sus familiares; es necesario trasladarlo al contexto del país y del planeta. Garbie, 2004, pag. 3-4; dice que etimológicamente, la palabra economía proviene del griego *oikonomía* (*oikos*: casa; *nomos*: norma, ley, administración) y significa dirección o administración de una casa. La economía es una ciencia que busca explicar y preveer el conjunto de las actividades que relacionan la producción, la distribución y el consumo de bienes y servicios.

2.6.2. Desarrollo económico.

El desarrollo económico es una rama de la economía que busca la igualación de las oportunidades sociales, económicas, políticas y culturales de las personas con relación a los

demás habitantes de su país y del mundo. En el camino tras la conquista del desarrollo se deben ir derrotando la pobreza, el desempleo y la desigualdad.

El desarrollo económico de un país tiene como condición necesaria la existencia de varios tipos de capital. Según Escámez, García y Pérez (2003), se distinguen tres formas de capital que facilitan la actividad productiva: el capital físico (terrenos, edificios, maquinaria e infraestructuras), el capital humano, el cual se crea mediante cambios en las habilidades y capacidades de las personas que permiten innovaciones productivas, y provee de las técnicas y los conocimientos que tiene una empresa o institución, y el tercero es el capital social, el cual está constituido por cambios en las relaciones interpersonales, que facilitan la acción en común.

El desarrollo humano es más viable en las sociedades con mucho capital humano y social. Si de este último hay abundancia, se espera un buen clima de negocios, buena convivencia, cumplimiento del deber. En un ambiente social así hay confianza y las leyes, las normas se cumplen. Las prácticas que generan capital social son aquellas que encarnan los valores de la ética civil, es decir, prácticas que potencian la autonomía personal, las relaciones horizontales, el respeto entre los actores; esas prácticas resultan beneficiosas para el conjunto de la sociedad, para el bien público, puesto que generan hábitos de confianza y solidaridad. Las prácticas que desarrollan capital social, contribuyen al desarrollo humano. Escámez, García y Pérez (2003) dicen que sin hábitos que generan la confianza necesaria para firmar un contrato con ciertas garantías de cumplimiento, sin alguna dosis de honradez y lealtad, sin esa densa trama de asociaciones civiles que componen en realidad la más fecunda riqueza de las naciones y de los pueblos; sin lo anterior no hay condiciones para que una sociedad funcione, no hay condiciones propicias para realizar transacciones, contratos.

Hay que pensar en una estrategia de desarrollo que haga énfasis en la necesidad de combinar sinérgicamente las políticas económicas y las políticas sociales. De una parte, sin crecimiento económico y sin desarrollo productivo es difícil que se pueda avanzar en la reducción de la pobreza y en la difusión de mayores niveles de bienestar. De otra parte, sin

desarrollo social la economía se ve mermada por falta de integración social y por bajos niveles de competitividad debidos a los rezagos en recursos humanos. Ocampo, 2002, plantea que se debe reconocer el papel estratégico de la política social en el desarrollo, no sólo porque apunta a plasmar los derechos económicos y sociales consagrados en el derecho internacional y procura dar sustento efectivo al imperativo ético de garantizar un nivel de vida digno para todos, sino porque la calidad del desarrollo social gravita de forma decisiva en el ritmo y en la sostenibilidad del desarrollo económico, así como en el compromiso ciudadano con la democracia política.

2.6.3. Desarrollo humano. Punto de vista de la economía.

Desarrollo a Escala Humana, es el que se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado (Max-Neef, 1998, pag. 30). Para lograr lo anterior es necesario el protagonismo real de las personas, por ello el Desarrollo a Escala Humana apunta hacia una necesaria profundización democrática, con ello se puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del Estado, así como la tendencia abusiva del capital, en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas.

El desarrollo humano desde el paradigma de la economía, es el proceso de desarrollo que focaliza acciones en las personas para la elevación de su nivel de vida y la conquista de la dignificación de la vida de los seres humanos. Vía el desarrollo se persigue la elevación del nivel de vida de las grandes mayorías, para lograr esto hay que ir disminuyendo de forma sistemática la pobreza, la desigualdad y el desempleo. Hoy se enfatiza el concepto de desarrollo humano, para que se dé la prioridad de generar bienestar para las personas en las acciones de desarrollo. Así se les da libertad a las personas para perseguir sus objetivos y anhelos.

El desarrollo es expandir las libertades reales de que disfrutan los individuos. La libertad se convierte en el principal fin y el principal medio para lograr el desarrollo. Es un valor constitutivo e instrumental del desarrollo. Aumentar las libertades implica la reducción de las privaciones. El desarrollo humano es un proceso que amplía las opciones de las personas y fortalece las capacidades humanas, para llevar al máximo posible lo que la persona puede ser y hacer; es decir, la plena conquista de la autonomía.

López-Calva y Soloaga (2010); nos dicen que el desarrollo puede entenderse como el incremento de las alternativas reales de vida, entre las cuales las personas pueden optar. Según este enfoque, el desarrollo es concebido como una expansión de la libertad (Sen, 1999) y la escala del conjunto de opciones de vida –posibilidades de “ser y hacer”– disponibles para un individuo es la medida de su libertad efectiva. Dentro de este marco conceptual, las capacidades se refieren precisamente al conjunto de opciones entre las cuales las personas pueden elegir, y los funcionamientos son los elementos específicos contenidos en dicho conjunto que materializan las capacidades al transformar el acceso a bienes y servicios en aquello que una persona efectivamente logra hacer o ser en distintas etapas de su vida. Entre las teorías del desarrollo, esta visión es conocida como enfoque de capacidades y constituye uno de los principales fundamentos conceptuales de la noción de desarrollo humano. Los funcionamientos abarcan cuestiones básicas como la posibilidad de alcanzar una vida larga y saludable o de adquirir conocimientos individual y socialmente valiosos, pero también incluyen otras opciones más complejas, como que un individuo logre respeto por sí mismo, se integre socialmente y participe en los procesos políticos.

Las capacidades se refieren a las libertades de las personas para tener opciones en la vida y su nivel depende del grado de realizaciones y logros individuales conseguidos, así como del marco institucional que permita el acceso a las oportunidades en calidad y cantidad suficiente, dichas capacidades son individuales y colectivas. Las individuales habilitan a las personas para hacer cosas y tener logros en la vida y se refieren a tener ingresos, salud, educación o acceso a las tecnologías, y las colectivas se refieren a la capacidad de las personas para incidir en las decisiones que les afectan y al marco institucional necesario para garantizar el acceso a las oportunidades, así como a ciertas

realizaciones que tan solo son posibles en la colectividad (Informe de Desarrollo Humano, 2008, República Dominicana -PNUD, 2008). Ambas, capacidades, generan empoderamiento para hacer cosas y para acceder a las oportunidades, pero además; conceden la posibilidad de tener poder colectivamente, el empoderamiento es la capacidad de las personas de actuar individual y colectivamente. El empoderamiento social tiene un valor en sí mismo porque trata de que las personas se reconozcan a sí mismas como protagonistas de sus propias historias, tengan autoestima, control sobre sus vidas, puedan desarrollar sus capacidades y generar formas de construir voluntades colectivas para promover un proyecto común, no hay una fórmula para lograr el empoderamiento social, aunque diversos estudios muestran que la mejor forma de hacerlo es creando ciudadanía; es decir, que las personas sean portadoras efectivas de derechos civiles, políticos y sociales.

Las experiencias exitosas de empoderamiento social suelen compartir algunos elementos: acceso a la información, inclusión y participación, instituciones funcionando correctamente, con responsabilidad y con transparencia, libres de corrupción, rendición de cuentas, capacidad organizacional local para el interés común. Para que el empoderamiento pueda convertirse en poder, las capacidades individuales y las colectivas tienen que ser simultáneas y tener un nivel relativamente alto. Una es la garantía de la otra y ambas se refuerzan, ya que las capacidades y oportunidades se portan individualmente, pero se construyen socialmente. La garantía de mantener el acceso a las oportunidades se logra vía la capacidad de la sociedad de cohesionarse, de movilizarse para exigir un estado de derecho (PNUD, 2008). Es muy probable, que dada la naturaleza de la globalización neoliberal, lo anterior sea bloqueado, o por lo menos frenado.

La debilidad de los pobres, es aprovechada para abusar de ellos. De lo anterior se desprende la gran necesidad del empoderamiento. El desarrollo humano es una fórmula que conjuga aspectos individuales y colectivos; hay que lograr liberar a las personas de las privaciones y restaurar las condiciones para que se mantenga la solidaridad entre los pobres. El empoderamiento individual (reducción de privaciones) es la capacidad que una persona tiene de hacer cosas y se determina por la simultaneidad de un conjunto de capacidades. Reducir privaciones implica lograr una sociedad que además de brindar

oportunidades (acceso a salud, alimentación, educación, empleo, seguridad, etc.), cree los mecanismos para que las personas puedan acceder a esas oportunidades, que más que oportunidades son derechos no satisfechos, son deudas sociales. Una persona sin educación, sin salud, desnutrida y sin empleo no puede elegir ni tiene opciones en la vida.

La noción de igualdad de oportunidades (López-Calva y Soloaga, 2010), adopta una perspectiva ex ante, es decir, enfocada en las condiciones iniciales. Esta visión hace énfasis en el principio de que la distribución de cualquier logro alcanzado por las personas, por ejemplo el nivel de ingresos o de escolaridad, no debe estar condicionada por las circunstancias de los individuos, de manera que los logros de bienestar, o “ventajas” como se les denomina en la literatura de la igualdad de oportunidades, reflejen aspectos aleatorios y de esfuerzo individual, independientes de las condiciones iniciales. Una visión del desarrollo humano basada en la noción de capacidades (López-Calva y Soloaga, 2010) requiere como condición la igualdad de oportunidades, pero comprende mucho más que ésta.

El enfoque del desarrollo como libertad coloca a las personas en el centro de los objetivos del desarrollo, Amartya Sen (Premio Nóbel de Economía y uno de los principales teóricos del desarrollo humano) define el desarrollo como la expansión de las libertades reales de las que dispone una persona para hacer y ser lo que valora en la vida. El desarrollo es por tanto un proceso de liberación desde una situación de privaciones. De esta definición (PNUD, 2008) se desprenden tres implicaciones:

- El desarrollo es una cuestión de poder porque las libertades reales dependen del acceso a las oportunidades y en sociedades con un deficiente estado de derecho y con una gran inequidad social, el acceso a las oportunidades depende más del poder personal y de grupos y no tanto de los derechos,
- El desarrollo tiene una dimensión individual y otra colectiva. Las capacidades, es decir, las habilidades y condiciones personales para poder hacer o ser lo que se desea en la vida, se portan individualmente, pero se construyen socialmente. Las posibilidades de tener educación de calidad o de tener acceso a un sistema de

justicia efectivo dependen de circunstancias institucionales que van más allá de las posibilidades del individuo,

- Quienes se desarrollan son las personas, no las cosas ni la macroeconomía, ni la modernidad.

2.6.4. Algunos requerimientos para que se materialice el desarrollo humano: económicos, administrativos, políticos y psicológicos.

De los requerimientos arriba indicados nos centraremos básicamente en los económicos y los psicológicos.

Si se lograra que una sociedad ofrezca oportunidades para lograr el desarrollo humano, no se dará necesariamente, además de ofrecer las oportunidades, es indispensable que el individuo pueda transformar el acceso a esas oportunidades en funcionamientos que ampliarán su espacio de libertad efectiva. Ello supone que el individuo posea ciertas condiciones (permitan convertir oportunidades en capacidades, en reducción de privación) individuales (físicas, psicológicas y de capital humano, entre otras) y/o condiciones del contexto social e institucional. Así, el acceso a un conjunto de bienes y servicios o la posibilidad de que todos puedan acceder a ellos no garantizan la igualdad en espacios de elección o de libertad efectiva, porque los funcionamientos disponibles –las opciones que se vuelven efectivas a partir de dicho acceso– pueden ser muy diferentes. Dentro de este marco, algunos ámbitos podrán ser objeto de acción pública para permitir la igualdad de capacidades: la acción pública puede garantizar en muchos casos que los individuos tengan acceso a un conjunto equitativo de opciones de vida, sin importar las limitaciones individuales o del contexto. La democratización de las esferas de poder es una condición indispensable para el desarrollo humano. El logro de la igualdad en desarrollo humano implica una redistribución del poder de influencia y una mejora en la calidad de la representación política. Todos deben tener acceso a las oportunidades que requieren para su desarrollo. Se verá a continuación un ejemplo.

Según López-Calva y Soloaga (2010), en base a un estudio realizado sostienen que es posible observar claramente que la interrupción de la escolaridad se debe a las restricciones socioeconómicas de los padres y no a cuestiones ligadas con las habilidades de los jóvenes. En este sentido, el análisis muestra que un joven que presenta muy buenas habilidades cognitivas pero que proviene de un hogar en situación de pobreza tiene solamente un 1% de probabilidad de terminar la universidad, mientras que esa probabilidad asciende al 65% para un joven de similares habilidades cognitivas y perteneciente a un hogar del grupo de población con altos ingresos.

Además, los contextos y los marcos de referencia en los cuales se desenvuelven los hogares influyen tanto en las aspiraciones de las personas a lograr distintos funcionamientos, como en las percepciones que ellas tienen sobre la posibilidad de alcanzar los objetivos que se plantean. Dentro de este marco, destaca la existencia de elementos subjetivos que influyen en las decisiones que se toman en los hogares y en las aspiraciones de sus miembros respecto del logro de desarrollo humano que esperan alcanzar. En algunos casos estos elementos subjetivos refuerzan la dinámica de reproducción de la desigualdad. Las aspiraciones son el motor que impulsa a las personas a tomar decisiones que les permiten transitar de una situación a aquella que desean para sí mismos y para sus hijos (capacidad de agencia). En este sentido, podría afirmarse que las aspiraciones son la parte de la cultura que se orienta hacia el futuro, en oposición, por ejemplo, a las costumbres y los rituales.

La agencia es lo que una persona es libre de hacer y de conseguir, para hacer y ser aquello que considera valioso para su vida; la agencia es la capacidad efectiva de las personas para incidir en la realidad a fin de alcanzar sus aspiraciones, para lograr aquellos objetivos y valores que consideran importantes. La agencia, es un concepto central para el análisis de la pobreza y la desigualdad (López-Calva y Soloaga, 2010). La agencia es entendida como libertad de proceso, pero claro que para que se de esa libertad de proceso (la agencia es una condición necesaria), se requiere la existencia concomitante de que el sujeto tenga capacidades (humanas, sociales, laborales,...) y que el contexto le brinde oportunidades (libertad de oportunidades), esta convivencia de capacidad de agencia y

capacidades (en el sujeto, pero su adquisición depende en mucho del contexto), unido a existencia de oportunidades (lo ofrece el contexto); serían condiciones necesarias y relativamente suficientes para el desarrollo humano. Una sin la otra no es suficiente para el desarrollo humano.

Las aspiraciones se originan en factores biográficos, lo cual implica aspectos internos y externos al sujeto. Las aspiraciones para no ser quimeras, para que puedan concretarse en objetivos (los qué aspirados), que puedan concretarse en realidades a través del diseño de las estrategias (los cómo lograr los objetivos-proyecto de vida), se requiere de un entorno propiciador, ofertante, viabilizador de esas oportunidades que son las aspiraciones de las personas tienen como objetivos en su proyecto de vida. Es evidente el maridaje entre: psicología, economía, política, administración, sociedad, proyecto de vida. Se hace más que evidente los vasos comunicantes entre desarrollo humano desde la psicología y desde la economía, desde la psicología y las otras disciplinas referidas.

Recordemos lo ya dicho con relación al tema de agencia. Doyal y Gough, (citados por Ochaita y Espinosa, 2005), formulan la salud física y la autonomía como necesidades básicas de todas las personas. En la propuesta de de Doyal y Gough, se sostiene que la autonomía, entendida como libertad de agencia no puede ejercerse sin tener un cuerpo moderadamente sano y una competencia mental suficiente. Recordemos que el desarrollo de la autonomía (clave para la capacidad de agencia) está íntimamente relacionado con lo psicológico; y que para esa conquista de la autonomía es muy importante la participación del sujeto en una buena educación formal e informal.

Una condición necesaria y no suficiente para la conquista de la autonomía es haber conquistado el desarrollo físico. Sin una adecuada satisfacción de las necesidades que le permiten al cuerpo su sobrevivencia, vitalidad, crecimiento y desarrollo se dificulta luchar por la autonomía, aunque ambas necesidades no son espacios estancos y una sin la otra se ve entorpecida. En tal sentido, el desarrollo humano implica que los seres humanos puedan satisfacer necesidades físicas y psicológicas. El desarrollo humano demanda satisfactores económicos, sociales y psicológicos. También se llegaría a similares conclusiones, si el

análisis se hiciese con la propuesta de Max-Neef. Sin tener satisfecha la necesidad, por ejemplo de subsistencia, de protección en el ser, el tener, el hacer, el estar; se dificultan satisfacer las demás, y el estar satisfaciendo las necesidades de libertad, creación, identidad, por mencionar algunas; incrementan las posibilidades de tener bien satisfechas las de subsistencia y protección.

Sin dudas, para el desarrollo humano de personas en situación de pobreza tienen importante peso aspectos tales como: habilidades personales, sociales, nivel autoestima, expectativas, planeación, un código moral personal pro desarrollo personal; todo esto actuando, expresándose en un contexto social que brinde oportunidades adecuadas para que esos factores subjetivos puedan (formarse, reforzarse, concretarse) ser eficaces en el logro del desarrollo humano. Sin el contexto adecuado las aspiraciones de los pobres no se transformarán en capacidad de agencia, y sin el contexto adecuado, muchos pobres no pueden desarrollar capacidad de agencia; y si esto no ocurre, los pobres no lograrán elevar su nivel de vida de forma significativa, por más que se esfuercen. Pero también es cierto que, disponer de un contexto adecuado para el desarrollo humano, donde los pobres no tengan aspiraciones de superar la pobreza, y en consecuencia no adquieran capacidad de agencia; ello provoca, a pesar del contexto pro desarrollo existente, que no se provocarán cambios cualitativos ni cuantitativos significativos en los niveles de desarrollo humano. Nueva vez queda evidenciado el maridaje: psicología-economía para el logro del desarrollo humano.

Los niveles relativamente bajos de agencia, generalmente observados en las personas que viven en situación de pobreza, no hacen sino sumar al conjunto limitado de capacidades de estas personas otro elemento que inhibe su aptitud para participar, negociar, incidir políticamente y demandar rendición de cuentas a las instituciones que afectan sus vidas (Narayan, 2002; López-Calva y Soloaga, 2010).

¿Cómo se logra expandir la capacidad de agencia? Entre otras formas, proveyendo aptitudes, elevando la autoestima, avanzando a la conquista de la identidad, incorporando valores-actitudes-hábitos-virtudes que impulsen hacia el desarrollo humano, promoviendo

la adopción de proyectos de vida, de estilos de vida pro desarrollo humano. En la adquisición de lo anterior el contexto juega un rol de primera magnitud. Y la creación de ese contexto favorable depende en mucho de los que manejan el poder, de la formación social, del modo de producción dominante, y de los matices ideológicos de las élites con más poder.

Los distintos niveles de logro que las personas desean alcanzar en diferentes dimensiones de sus vidas se originan en el contexto social, es decir, están fuertemente influenciados por la experiencia, las normas sociales vigentes, el funcionamiento de las instituciones, las condiciones socioeconómicas y la observación de otras personas y de sus formas de vida (López-Calva y Soloaga, 2010). Esta afirmación da sustento a nuestra propuesta de contribuir al desarrollo humano buscando armar una estrategia que conjugue un accionar de aportes provenientes de la psicología, la economía, la moral, la administración, la política, la educación. Como ejemplo, lo siguiente.

Sólo un enfoque transdisciplinario nos permite comprender, por ejemplo, de qué manera la política, la economía y la salud han convergido hacia una encrucijada. Descubrimos, así, casos cada vez más numerosos donde la mala salud es el resultado de la mala política y de la mala economía. Si las políticas económicas diseñadas por economistas, afectan –como, de hecho, lo hacen– a la totalidad de una sociedad, los economistas ya no pueden pretender que su única preocupación son los problemas económicos. Tal pretensión sería poco ética, puesto que implicaría asumir la responsabilidad por la acción, pero no por las consecuencias de la acción (Max-Neef, 1998, pag. 39-40).

En lo que ha sido uno de nuestros planteamientos en esta investigación, referido a los vasos comunicantes entre economía, políticas públicas y psicología, encontramos base en López-Calva y Soloaga (2010), cuando insisten en que las aspiraciones y la agencia son elementos destacados de la función de transformación que permite convertir el acceso a bienes y servicios en “estados de ser o hacer”. Si bien las aspiraciones y la capacidad de agencia se manifiestan en lo individual, están fuertemente influenciadas por el contexto

social, que es el ámbito en el cual las políticas públicas pueden incidir a fin de expandir el conjunto de capacidades de las personas.

Lo anterior está sustentado en la experiencia, en investigaciones; sobre esto se volverá al respecto de la investigación local por la Oficina de las Naciones Unidas en el país para la elaboración del Informe de Desarrollo Humano de la República Dominicana en el 2008.

Lo anterior refuerza la creencia del poderoso instrumento que son para jóvenes en situación de pobreza y deserción escolar programas de capacitación laboral con un buen componente de formación humana; un programa: da oportunidades, es un mecanismo para aprovechar esas oportunidades, contribuir a la elevación de la autoestima, avanzar en la conquista de la identidad, modelamiento promotor del desarrollo (creación de aspiraciones por ejemplo), educación en valores, en cómo construir y administrar un proyecto de vida. Un programa de capacitación con profesores conocedores de lo que vamos discutiendo, se convierte en una muy poderosa herramienta pro desarrollo humano. Los docentes pueden construir estrechos lazos con los alumnos, lo que les puede permitir convertirse en modelos muy significativos y poderosos para promover importantes cambios en sus alumnos. Si el docente fue pobre deberá dar su testimonio, deberá buscar ejemplos de sujetos que vivieron las condiciones que viven los alumnos y que lograron salir de esas condiciones y superarse en base a estudio, trabajo, valores y principios asumidos. Al respecto nos dicen López-Calva y Soloaga, 2010: las personas están expuestas a una mayor influencia de aquellos que más se les asemejan, o de quienes tienen experiencias que los individuos consideran relevantes para sus propias vidas. Lo anterior puede producir empoderamiento en los sujetos.

Empoderamiento es el proceso por el cual las personas fortalecen su autoestima, confianza, visión y protagonismo, así como sus diferentes capacidades para participar e incidir en un contexto social. Incluye las dinámicas de aprendizaje por las cuales las personas toman conciencia de sus derechos, capacidades e intereses y de cómo éstos se relacionan con los intereses, de otras personas para participar desde una posición más

sólida en la toma de decisiones y poder institucionalizar normas que resulten lo menos vulnerables posible al uso arbitrario y deliberado de las élites influyentes (PNUD, 2008). El proceso de empoderamiento y participación se convierte así, en un medio para generar desarrollo humano y crecimiento económico, ya que contribuye a alterar la institucionalidad actual, modificar el diseño de políticas, devolverle su naturaleza a los bienes públicos, crear oportunidades y corregir resultados (déficit sociales) que son moral y socialmente intolerables. Desarrollo humano es un medio de acceso de las personas al proceso de toma de decisiones, sobre todo a aquellas que afectan su propio futuro, convirtiéndose así en la garantía de la equidad social.

El orden social se reproduce a través de las instituciones y la cultura política, las cuales determinan una cierta forma de distribuir las capacidades y oportunidades entre las personas y el territorio. Esa forma de distribución establece una relación de poder que a través de las instituciones perpetúa el orden social y económico. Las personas viven en una realidad y en un espacio concreto, y establecen un conjunto de relaciones y vínculos de cooperación, de poder y de afectos. El desarrollo humano es un hecho concreto de las personas en sus circunstancias y, por lo tanto, tiene una dimensión local; es un hecho sobre cómo y dónde vive la gente. Y ahí donde vive la gente y cómo vive la gente es que debe llegar la acción de los que están persuadidos de la necesidad de construir una sociedad justa, hay que analizar las circunstancias en cada aquí y ahora, y ellas iluminarán la ruta más correcta para el desarrollo humano teniendo en cuenta lo local (PNUD, 2008).

Lo planteado anteriormente desde el punto de vista psicológico y económico, es importante para armar una estrategia de desarrollo humano, ya sea intra o interpersonal, y esto se torna más evidente cuando se ven cuales son las habilidades claves para el desarrollo humano personal y social del mundo actual (se mencionarán más adelante). Apoyados en todas esas teorías, reiteramos, encontramos base para, aplicando por ejemplo recomendaciones de la psicología del desarrollo desembocar en desarrollo humano económico y viceversa. Sabido esto quizás un grito de guerra sería: ¡a la conquista del desarrollo humano, marchemos! Sin dudas que esta marcha es fatigosa, es un gran reto para

la mayoría de personas, muchos intereses, estructuras, hábitos, desesperanzas, frustraciones saldrán para entorpecer ese viaje.

La buena noticia es que hay herramientas, se dispone de puntos de apoyo para acometer esa importante tarea. Se requiere un Estado comprometido con el desarrollo humano, con crear condiciones para que todos puedan ser y hacer. Una de las estrategias de ese Estado para lograr lo anterior es vía la capacitación, lo que demandaría la existencia de centros de capacitación de calidad, con docentes bien capacitados y comprometidos con el desarrollo humano. Centros y docentes que se constituyan en una idónea zona de desarrollo próximo para los jóvenes en situación de pobreza. Centros educativos, con docentes calificados, que sean instrumentos de logro de una de las capacidades básicas del desarrollo humano, una de las que reporta más libertad, que apoya fuertemente la posibilidad de la autonomía: la educación.

CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL	255
3.1 La calidad y su operativización para la evaluación de programas de formación	257
3.2 Evaluación de programas de capacitación.....	267
3.2.1 Evaluación de programas: aspectos conceptuales.....	267
3.2.2 Bases para justificar evaluación de programas con modelos de diseño propio.	268
3.2.3 La sistematización en las evaluaciones.....	273
3.3 Niveles del modelo de Kirkpatrick.....	280

CAPÍTULO 3: EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN SOCIAL

3.1 La calidad y su operativización para la evaluación de programas de formación

En la evaluación, hay que tener en cuenta la calidad, la cual es un concepto multidimensional de difícil definición, dependiente la mayor parte de las ocasiones, de una gran cantidad de factores, por lo cual se recomienda extraer una definición operativa de la calidad, que acerque a los elementos que van a ser evaluados, a través de indicadores que la Comunidad Social y Científica entienden como elementos demostrativos de la calidad de un fenómeno (Chiva Sanchis, 2003).

En esta investigación se está plenamente de acuerdo con lo anterior por lo cual se procede conforme a dicha recomendación, por ser esta tarea de mucha importancia para esta investigación dado que el modelo de evaluación escogido, el primer factor que estudia es la satisfacción o no de los receptores de la formación, pero también se indaga sobre la satisfacción o no de los empresarios con relación al grado de preparación de los jóvenes, se indaga sobre aprendizaje, transferencia, impacto del proceso formativo, es decir, todo el modelo de evaluación indaga sobre la calidad percibida de la acción formativa por los agentes que intervienen (alumnos, docentes, empresarios, sociedad). Por ello es crucial delinear claramente lo que se entenderá por calidad en el servicio en esta investigación y se operacionalizará dicho concepto en los siguientes párrafos.

La calidad es conformidad con las especificaciones establecidas por el o los clientes. La calidad es eso que se desea dado en el momento que se desea. Gurúes de la calidad la definen de la siguiente manera (Díaz, 2002): aptitud para el uso (Joseph Juran); grado predecible de uniformidad y confiabilidad a bajo costo y acorde al mercado (Edwards Deming); calidad es un producto/un servicio que sea el más económico, el más útil y siempre satisfactorio para el consumidor (Kauro Ishikawa).

La calidad humana prima en la calidad porque la calidad sólo la fabrican seres humanos. La calidad humana prima en la calidad de servicio, porque en la obtención de la calidad en el servicio, lo clave es el factor humano. El proceso enseñanza-aprendizaje es un

servicio. Nos dice A. C. Rosander que la mejora de la calidad es principalmente un problema de relaciones humanas, no solamente un problema de organización (Rosander, 1992).

El moderno concepto de calidad puede ser definido como: qué quiere el cliente, cómo lo quiere, dónde y a qué precio lo quiere. La calidad la define el cliente. En la estructuración de un Programa de formación para jóvenes, a éstos, debería vérselos, no como un elemento más en el saco de la pobreza, sino como un cliente, el cliente más importante del Programa.

Los proveedores de servicio acuden al cliente para que este establezca sus requerimientos, para que diga lo que quiere. En los programas de formación laboral a los jóvenes se les debe ver como clientes. Por ello se les debe consultar, tomar en cuenta sus necesidades, expectativas; y no solo ver a las empresas como clientes. ¿Cuáles son los requerimientos de los diferentes segmentos de los jóvenes en situación de pobreza con relación a un programa de capacitación dirigido a ellos? Eso debe investigarse. Las respuestas a esa indagación facilitarán un diseño e implementación de un programa que sea de calidad para los jóvenes. Es decir, que promueva desarrollo humano. Senlle y Vilar (1992) indican que el primer paso para dar un buen servicio es orientar toda la organización al cliente, todo el personal debe trabajar para el cliente, contando permanentemente con sus necesidades, expectativas, gustos y preferencias.

Es evidente a partir del concepto de calidad, la necesidad de la pertinencia humana en los programas de capacitación laboral, es decir, que la currícula responda a las necesidades, expectativas, gustos, preferencias de los beneficiarios del Programa. Además de ver como cliente al sector empresarial (pertinencia laboral), hay que darle igual o superior categoría al joven en situación de pobreza. A cada tipo de cliente hay que consultar para diseñar el servicio que quieren y así lograr la calidad; es decir, ver necesidades, expectativas de cada cliente y con el servicio lograr los más altos niveles de satisfacción de cada uno de ellos.

Es bueno recordar que el cliente es la persona más importante para la organización, pero no siempre el cliente tiene la razón, por lo cual los proveedores del servicio (Gobierno, Municipio, Centro de Capacitación, Organismo Internacional...) deberán orientar y negociar con los clientes, por si es necesario que reformulen sus necesidades, pero las reformula el cliente, no el proveedor del servicio.

La calidad en los servicios (la educación es un servicio), se puede lograr siguiendo estos pasos: después de saber lo que el cliente desea y diseñar eso (currícula por ejemplo), hay que producirlo y entregarlo como lo espera el cliente. Los productos tangibles se fabrican, se prueban antes de que el cliente los adquiera, en ellos lograr la calidad es más fácil. Nos dice Rosander, 1992, que la calidad en los servicios está dominada por elementos humanos. Los servicios no pueden —fabricarse” con anticipación, no pueden almacenarse, ni probarse antes del cliente consumirlos, el proceso de producción y consumo coinciden en tiempo, (un profesor dando clases, un joven en pasantía) por esta razón es tan clave el elemento humano. Por ello insistimos en que en el módulo de formación humana, por ejemplo, de los programas de capacitación laboral se investigue lo que los clientes (alumnos) necesitan y se logre que los docentes, los monitores (son los que supervisan, orientan a los pasantes en las empresas) tengan el experticio y la actitud adecuados para lograr un proceso enseñanza-aprendizaje de calidad.

Se usa en esta investigación el concepto de las brechas de la calidad, por lo cual se revisa a continuación. Para que un servicio sea de calidad hay que eliminar cinco brechas (adaptación de Leonardo Díaz del modelo sugerido por Zeithaml, V., Parasuraman, A. y Berry, L.; 1993).

- 1) La primera existe si la gerencia de la organización no sabe lo que el cliente desea. Ésta se cierra a través de la investigación de mercados (por ejemplo, es lo que podríamos llamar pertinencia humana, pertinencia laboral).
- 2) El cerrar esa brecha no garantiza calidad. El hecho de saber lo que el cliente desea, no garantiza que la organización tenga la capacidad de diseñar correctamente una

currícula, por ejemplo. Supongamos que se cierra también esta segunda brecha, se logra diseñar lo que el cliente desea (el curso tal cual como lo quiere el joven, el empresario,...), así llegamos a la tercera brecha.

- 3) El diseño correcto no garantiza el buen servicio, porque no siempre los centros de capacitación tienen la organización, el proceso productivo, y la tecnología adecuada, si resuelven estas deficiencias (es decir tiene el hardware adecuado, las instalaciones, los laboratorios, los equipos,...), todavía hay escollos que no garantizan la calidad;
- 4) La cuarta brecha a cerrar; ¿se contará con el personal adecuado, con la descripción clara de funciones, la supervisión adecuada? Es decir los profesores, los empleados, los gerentes adecuados, asignación de funciones correctas, etc. Cerrada esta brecha, es decir contar con personal adecuado, con un organigrama y manual de funciones idóneo; aún queda una última posible brecha.
- 5) Si a los clientes se les ha ofertado más que lo que la organización puede dar, a pesar de haber cerrado las cuatro brechas anteriores, la percepción del cliente puede ser la de que el servicio no ha tenido calidad. Por un exceso de promesas, y ofrecer por encima de lo que se puede dar y garantizar (hay que cuidar lo que ofrecen los centros de capacitación para captar los participantes, y es conveniente que el Programa o los que hablan en su nombre, revisen lo que prometen). Sólo se debe prometer lo que se está en ciertas condiciones de ofrecer. Estas son condiciones necesarias para un servicio de calidad.

Debido a la diversidad de clientes, lograr la percepción de calidad del Programa es algo complejo: empresas, organismos internacionales, gobierno, beneficiarios, centros de capacitación, y hay otros.

El logro de la percepción de calidad en el segmento de los jóvenes pobres, tiene sus complicaciones. De ello debe hacer conciencia el Programa y crear una estructura y otros

aspectos, para captar lo que el cliente desea y eso darle. Lograr esto, para el caso de los jóvenes es muy importante, por el impacto en la superación personal y social de ellos.

Otro modelo que presentan los mismos autores del anterior, Zeithaml y otros (1993), plantea que los clientes etiquetan un servicio con calidad o sin ella considerando las dimensiones (se usará en esta investigación una adaptación realizada por Leonardo Díaz): i) Elementos Tangibles, ii) Fiabilidad, iii) Capacidad de Respuesta, iv) Seguridad (profesionalidad, cortesía, credibilidad, seguridad), y v) Empatía (accesibilidad, comunicación, comprensión del usuario).

Los elementos que aparecen entre paréntesis, fueron los mencionados en la investigación por los consultados en la fase empírica de ese Estudio. Los autores del estudio (Zeithaml y otros; 1993) simplifican el modelo, recogiendo la accesibilidad, la comunicación y la comprensión del usuario, integrándolo al concepto empatía. De forma similar, la dimensión seguridad es construida integrando profesionalidad, cortesía, credibilidad y seguridad. El modelo es el siguiente:

- 1) Elementos tangibles: apariencia de las instalaciones físicas, equipos, personal (uniforme, vestimenta...) y materiales de comunicación (ejemplo la calidad del papel, de la impresión de folletos, volantes, etc.)
- 2) Fiabilidad: habilidad para realizar el servicio prometido de forma fiable y cuidadosa.
- 3) Seguridad: conocimientos y atención mostrados por los empleados/profesores y sus habilidades para inspirar credibilidad y confianza (en el modelo que adaptamos en vez de seguridad usamos: profesionalidad)
- 4) Empatía: atención individualizada que ofrecen las organizaciones a sus clientes (en el modelo para el análisis junto al término empatía hablamos de

trato, comprendidos, como sinónimos de empatía, y como no empatía, también usamos: incomprendidos),

- 5) Capacidad de respuesta: disposición y voluntad para ayudar a los clientes y proporcionar un servicio rápido (esto no aparece directamente en nuestro modelo adaptado pero se desprende de respuestas a otras preguntas).

Conforme al modelo, a mayor empatía, seguridad, fiabilidad, capacidad de respuesta, sumado a mejores aspectos tangibles (edificio, equipos, mobiliario), mejor apariencia; se espera que el cliente perciba mayor calidad. Este modelo es un buen punto de apoyo para operativizar el concepto de calidad y así poderlo medir con mayores niveles de objetividad.

Se verá que la adaptación al modelo usada en esta investigación fundamentalmente consiste en lo siguiente. Se asume tal cual lo presentan los autores los elementos tangibles y la fiabilidad; lo que en el modelo se llama seguridad, en el modelo adaptado en esta investigación se llama profesionalidad la cual integra lo mismo, y en el modelo adaptado no aparece capacidad de respuesta, porque se ha considerado que se puede considerar formando parte de empatía.

Un aspecto a considerar es que el cliente puede etiquetar una o más de una de las dimensiones como más importantes, y ello influirá en la valoración del grado de calidad. De modo concluyente, se podría sostener que a partir de las teorías revisadas en este marco teórico, se podría argüir que a mayor calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, mayor impacto positivo en la autoestima, en el manejo de habilidades sociales del joven, mayor avance en su logro de identidad, mayor transferencia de lo aprendido, y mayor impacto positivo en los jóvenes y en la empresa; si se da lo anterior, se espera un aumento de su real posibilidad de inserción exitosa en el mercado laboral y/o en el auto empleo.

Además, un programa educativo, dirigido a jóvenes en situación de pobreza, dirigido a jóvenes excluidos sociales, debe influir con eficacia para lograr centros de capacitación y lugares de pasantía, muy parecidos al modelo de los que sugieren Garrido y López, (2005),

(este planteamiento coincide con la experiencia de Martínez Salvá, 2005). Para estos autores, la delincuencia (cuyas causas están emparentadas con la exclusión social), desde un punto de vista estructural, sus causas se deben al mal funcionamiento de las instituciones. Visto esto, sostienen que el rol de las escuelas en la prevención de la delincuencia es significativo. Los autores parten de la premisa de que el joven ante situaciones favorables, funciona de forma madura. Por ello, sostienen que desde la escuela (si funciona bien), se puede prevenir la delincuencia. Sin embargo, las características que debieran tener estas escuelas son las siguientes:

- Que no sean impersonales
- Que tengan atmósferas motivadoras en el aula
- Con una dirección efectiva, que planteen alternativas positivas a la disciplina
- Que envuelvan a los alumnos en actividades curriculares y extracurriculares
- Que involucren a la familia en el proceso educativo del hijo
- Con profesores empáticos, comprensivos, responsables y respetuosos que adapten sus métodos, su trato humano a las necesidades e intereses de los estudiantes. Mediante la concertación de cuidado para con los jóvenes.

La estructuración y eficacia del convite o concertación mencionada, dependería en parte, de que quienes se articulen al mismo, comprendan la realidad de los jóvenes pobres, cómo funcionan mental y conductualmente esos jóvenes, y que asuman el compromiso auténtico de ayudarles, al crear ambientes durante la fase lectiva y la de pasantía, como el que sugiere Garrido y López (2005). Se requieren buenas estrategias educativas (se recuerda lo ya visto de Piaget, de Vygotsky, por ejemplo), unido a pasantías de calidad. Los empresarios deben ver a los pasantes como potenciales empleados del sector, y que si en cada empresa, durante la pasantía, se le da buena formación al pasante, sin importar quien lo contrate finalmente, todo el sector empresarial ganará.

Hay que administrar de forma tal, que se cree un ambiente excelente (calidad de vida laboral) para los empleados (los pasantes hay que verlos como empleados) porque ello redundará en salud económica para la organización. Esto se basa en el principio (correcto y

necesario en esta época de globalización), de que los trabajadores constituyen capital humano que debe ser desarrollado y no sólo utilizado.

El trabajo (la pasantía, decimos nosotros) no debe implicar condiciones negativas ni constituir una presión excesiva ni perjudicial o degradar el aspecto humano del trabajador, del pasante. Por el contrario, debe contribuir a que el sujeto se convierta en buen trabajador y un buen ser humano, que se desempeñe adicionalmente, de forma adecuada en otras actividades vitales, como las de ciudadano, como hijo o padre (Guízar Montúfar, 2004).

Los empresarios, los supervisores, los monitores, los obreros que compartirán, supervisarán, orientarán a los pasantes, deben recordar que ellos están en un proceso de formación. Es decir, en un proceso que constituye un esfuerzo planificado para proporcionarles habilidades específicas (congruentes con lo estudiado en la fase lectiva), que mejoren, que formen el buen desempeño y que forme al ser humano. La mejor manera de formar a un ser humano, para que tenga un mejor desempeño como obrero y como persona, es tratándolo como ser humano al enseñársele lo que sea.

Una formación pobre, inapropiada o inadecuada puede ser una fuente de frustración para cualquier persona implicada (Gómez y Balkin, 2003). Esto puede darse por ejemplo, en las pasantías, si a los chicos se les pone a realizar tareas totalmente divorciadas de lo aprendido en la fase lectiva; o imponerles tareas insignificantes o degradantes.

Con la operativización del concepto calidad lograda con la adaptación hecha al modelo de Zeithaml y otros; (1993), obsérvese la congruencia con las siguientes sugerencias de cómo evaluar la calidad en la formación.

Dicen Jornet, Suárez y Perales, (2002), Perales M., (2002); que uno de los conceptos claves para identificar el objeto a evaluar es el de calidad, frecuentemente utilizado en la propia definición del objeto de evaluación (evaluamos la calidad del programa de formación, de la metodología docente, de las infraestructuras respecto a los objetivos del programa...). Se pueden identificar tres acercamientos al concepto de calidad: diseño,

proceso (maneras de hacer) y resultado (productos obtenidos, grado satisfacción de los clientes).

Para la especificación del objeto de la evaluación y del concepto de calidad, los autores (lo que sigue de este ítem está tomado de Jornet, Suárez y Perales (2002), indican que son de gran utilidad tres grandes referencias: los objetivos y consecuencias de la formación, las unidades de análisis: el sujeto, el servicio o el programa, y las tipologías de formación.

Un elemento clave que ayuda a concretar la idea de Calidad es la identificación de los objetivos y consecuencias que se habían planificado para la formación, tales como, consecuencias de la formación para: el joven (nivel de capacitación, mejora en el empleo, etc.), para el empleador (mejora de los procesos productivos, del clima laboral, competencia, etc.), para la entidad formativa (mejora de los procesos formativos, de oferta, pertinencia, etc.) y consecuencias sociales (mejora global del capital humano, incremento de la competitividad empresarial, etc.). Considerar estos elementos es básico para identificar sobre qué se va a desarrollar posteriormente la evaluación, pues definen básicamente la unidad de análisis.

El objetivo inmediato de cualquier programa de formación es la mejora de la capacitación de los sujetos, por ello, la unidad de análisis en este caso debe ser el sujeto (grado de capacitación conseguida, empleabilidad, desarrollo de actitudes y valores). Además de este indicador de rendimiento (el sujeto), puede completarse con otros indicadores: el programa, la calidad del servicio. Por calidad del servicio nos estamos refiriendo, pues, básicamente a si las acciones formativas se desarrollan en condiciones adecuadas (para los clientes). Los indicadores en que suelen basarse este tipo de evaluaciones se refieren a la adecuación de los diferentes elementos implicados en una acción formativa, entendida como “servicio educativo” son: adecuación de Infraestructuras, de Medios y Materiales, de la Actuación Docente y de la Metodología Didáctica.

La evaluación de la calidad de la docencia en este modelo se orienta fundamentalmente a asegurar la calidad del servicio, bajo el supuesto de que la calidad del producto deviene fundamentalmente de ésta. Las fuentes de información son diversas, si bien prevalece en la mayoría de los modelos, la evaluación basada en las opiniones de los “clientes” (alumnos y empleadores).

Pero también, el enfoque de Análisis de la Calidad del Programa, se puede enfocar preferentemente a medir el grado en que se han conseguido los objetivos para los que se ha diseñado el Programa, entendiendo normalmente por tales los objetivos de inserción y/o promoción, y no tanto los de capacitación. En esta vertiente, generalmente, el énfasis se sitúa en el Análisis del Impacto. En este caso, en relación a la Formación Ocupacional, es susceptible de una doble lectura: por un lado ver si con las acciones formativas se logra el grado prefijado de inserción laboral de sus alumnos o si los participantes han obtenido el conocimiento y manejo de las competencias básicas que lo convierten en mano de obra calificada, que lo potencian para acceder al desarrollo humano.

Ambos enfoques, según los autores normalmente se presentan como antagónicos, si bien desde nuestra perspectiva (hablan los autores) son claramente complementarios. Nos parece que el tipo de Calidad a asegurar es la del Servicio, siendo su Impacto un elemento a mejorar progresivamente. Indudablemente, un elemento a controlar, será que la oferta de formación se ajuste lo más posible a la demanda de empleo (esto contribuye a la inserción); sin embargo, este principio tampoco puede asumirse como el único, dado que se cerraría la opción a propuestas innovadoras de formación que, a medio o largo plazo, pudieran aportar elementos de dinamización laboral. En cualquier caso, el problema es complejo y, por ello, en la evaluación se debe ser prudente y flexible, propiciando un marco de mínimos en el que pueda darse cabida a la riqueza de opciones que concurren en esta problemática. Por todo ello, el Modelo de Evaluación Mixto puede tomar como punto de partida un Análisis de la Calidad de Servicio y, de forma complementaria, abordar el Análisis de la Calidad del Programa y su Impacto.

El modelo de evaluación ya sea mixto o no, es válidamente aplicable a un curso. Según Jornet, Suárez y Perales (2002) los programas presenciales corresponden a lo que entendemos como “cursos”, en sentido tradicional. Por lo tanto, desde un Enfoque de Evaluación de la Calidad del Servicio, en cuanto al Proceso, se enfatiza el análisis de todos los elementos organizativos y curriculares implicados. Serían objeto de evaluación en un Programa Presencial, entre otros: organización de la actividad, infraestructuras-equipamiento-mobiliario, adecuación del diseño instruccional, adecuación de la actuación docente-monitores y actividades de orientación ocupacional y/o profesional. Estos mismos aspectos son los que se deben tomar en cuenta para evaluar pasantías, con los ajustes pertinentes.

3.2 Evaluación de programas de capacitación.

3.2.1 Evaluación de programas: aspectos conceptuales.

Investigación evaluativa (evaluación de programas), es simplemente la acumulación de información sobre una intervención (programa), sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias (Alvira Martín, 1985). La evaluación de programas tiene por objetivo garantizar la calidad de los servicios ofrecidos por tales programas (Luque y De Prado, Sept. 1989). Se puede decir que es también el conjunto de acciones desarrolladas de forma sistemática para tomar las decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social (De Miguel Díaz, 2000).

La evaluación constituye el elemento que proporciona información para identificar las fortalezas y debilidades del acto formativo. La evaluación ha sido definida desde múltiples perspectivas en su evolución histórica.

La evaluación de programas de intervención es un proceso de recogida de información que fomenta la reflexión crítica de los procesos y conduce a la toma de decisiones pertinentes en cada situación específica (Colás y Rebollo, 1999). La evaluación de la formación es un instrumento poderoso que vela por la calidad de las acciones educativas, a través de un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la

que apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación (Chiva Sanchis, 2003). Existe hoy una total aceptación de la evaluación como proceso integrado e interrelacionado con la formación.

La Evaluación constituye un proceso dirigido de recogida de información relevante cuya finalidad es informar los procesos de toma de decisiones. La Evaluación es una actividad de investigación aplicada que se ejerce sobre realidades tangibles y dinámicas (Jornet y otros, 2002). La razón de ser de la evaluación es identificar las decisiones que lleven a la mejora continua de las acciones formativas (Ruiz Gutiérrez, 2012).

3.2.2 Bases para justificar evaluación de programas con modelos de diseño propio.

Luque y De Prado, 1989, sostienen que la evaluación, en tanto que metodología de conocimiento a través del análisis del impacto de las políticas sociales y sistematización de los datos procedentes de comunidades humanas concretas se desarrolla en los contextos reales, allá donde se implementan los programas, y por tanto están sujetas a influencias, presiones o consideraciones normalmente ausentes cuando se investiga en situaciones artificiales o de laboratorio.

Uno de los mayores problemas que se plantean en la evaluación de programas es que al estar inserta en un contexto continuamente cambiante implica que no se suelen dar las condiciones para la aplicación de un diseño de intervención/evaluación estándar con unos instrumentos de registro pre determinados (Chacón Moscoso, Pérez-Gil y Holgado, 2000; Chacón Moscoso, Pérez-Gil y Losada López, 2005). Y estos autores amplían este planteamiento, al indicar que las condiciones inestables del contexto en el que se realiza la evaluación de la mayor parte de los programas de intervención hacen que sea imposible plantear estructuras estándares de diseños de evaluación. Esta situación provoca que la evaluación se ha de configurar de acuerdo con las necesidades, características y elementos moduladores del programa concreto a evaluar. Por este motivo, además de la elaboración e

implementación de diseños particulares adaptados a casuísticas concretas, se ha de recurrir frecuentemente a instrumentos de elaboración propia.

Estos planteamientos fueron cimentando la decisión de usar un modelo de diseño propio de evaluación en la primera fase de la investigación, dado que se abordaría uno solo de los actores, los egresados, que al parecer eran los grandes olvidados como clientes, para esta investigación es el cliente principal, si bien es también materia prima (algo a ser transformado), pero una materia prima tan especial que piensa, habla, siente, y que por ello podía orientar mucho con relación a la transformación que necesitaba. Visto esto, se optó por un modelo de diseño propio estructurado especialmente para captar lo que tenía que decir ese actor (los egresados). Junto con esta orientación, se siguieron las siguientes recomendaciones.

Es necesario que el evaluador precise, en cada caso, el marco conceptual que asume a la hora de justificar y planificar su trabajo ya que las decisiones metodológicas deben estar siempre supeditadas a los planteamientos teóricos. Lo anterior obliga a que los evaluadores conecten los métodos que utilizan con los parámetros teóricos que consideran pertinentes para la construcción del tipo de conocimiento (explícito o tácito) que esperan obtener a través del proceso evaluativo.

En tal sentido lo más conveniente es un posicionamiento explícito en términos teóricos (De Miguel, 2000). Ese posicionamiento teórico es compatible, como tenía que ser, con la visulización del egresado como el cliente clave a consultar para mejorar la calidad del programa. Se recuerda en el siguiente párrafo de forma sintética el posicionamiento teórico.

Esta investigación establece sus raíces teóricas en el modelo de desarrollo personal que sustenta la teoría del ciclo vital, de la plasticidad del desarrollo humano que consideran: 1) el carácter proactivo del desarrollo humano (de ahí la participación privilegiada de los egresados, el constructivismo a lo Piaget y a lo Vigostky), el enfoque integral o multidimensional (de ahí, por ejemplo el concepto de calidad, el apoyo en la

administración, etc.), que considera la persona en su proceso de desarrollo acumulativo (de ahí que lo vivido, las características de la etapa vital del sujeto se tengan en cuenta para planificar el programa, para escoger el contenido y las estrategias de enseñanza, de ahí el importantizar el aprendizaje significativo, etc.) y, la importancia del contexto como agente de desarrollo humano, para la estructuración de programa de formación, pues debe estructurarse (además de tomar en cuenta todos los factores anteriores) mirando la particularidad del contexto global y local, por lo que es necesario sacar lecciones de la formación social, del capitalismo-globalización-neoliberalismo, del contexto local, de la economía, del funcionamiento de las instituciones, de la ideología dominante, del necesario posicionamiento de quien hace la investigación en ese contexto, etc.

Ruiz Gutiérrez (2012), dice que las preguntas claves son qué y cómo evaluar. Esto conduce a la delimitación del enfoque metodológico, a escoger el modelo y el diseño.

A continuación una ampliación de las preguntas que deben guiar la investigación. Chiva Sanchis, 2003; Jornet y otros (2002), plantean que entre las cuestiones básicas para abordar la evaluación de la formación profesional, se sugiere buscar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué se evalúa?
- ¿Para qué se evalúa?
- ¿Quién orienta o encarga la evaluación?;
- ¿Quién realiza la Evaluación?
- ¿Qué audiencias están implicadas?
- ¿Qué información se requiere?;
- ¿A quién se le debe demandar información?,
- ¿Cuándo se recoge la información?,
- ¿Cómo se analiza y sintetiza la información?
- ¿A quién dar Información?, ¿cómo lograr que esa información sea útil y creíble?

Esas interrogantes guían el paso del momento proyectivo al momento metodológico, y de este al momento del análisis. Es así que modelo, diseño, técnicas, instrumentos tienen que también ser congruentes con la decisión de que en la primera fase de la investigación fue fundamentalmente para brindar a los egresados la posibilidad de informar su percepción del programa, específicamente del curso que realizaron.

Luque y De Prado, 1989, en lo relativo al uso de técnicas, señalan que algunas técnicas de obtención de datos habitualmente usadas en la evaluación de los programas de intervención son: entrevistas, cuestionarios, observación, test psicométricos (actitudes, valores, personalidad, etc.), estadísticas oficiales, informes y registros institucionales, registros de la actividad económica y documentos generados por el propio programa, entre otros. Obtenida la información, esta debe ser valorada, examinada, interpretada esto implica la previa escogencia de criterios de valor.

Estos autores Luque y De Prado, 1989 señalan que cabe pensar que quienes mejor conocen la oportunidad y efectividad de toda estrategia de intervención social son las personas directamente implicadas en la misma por lo que sus criterios deben constituir un marco de referencia preferente para formular los juicios de valor (criterio democrático).

Con lo anterior se fue perfilando claramente que el criterio valorativo democrático era el más congruente con la estrategia de privilegiar al egresado en la primera fase de la investigación, como actor para justipreciar el programa y proponer posibles mejoras. Y en ese proceso reflexivo y la revisión de lo que recomiendan los expertos, se siguió juntando todas las piezas, y resulta que una de esas piezas fundamentales, para aplicar el criterio valorativo democrático, era una divisa, era un eje central desde la concepción de la investigación, así que todo iba encajando. En el siguiente párrafo se explicita esto.

Dice De Miguel, 2000 que para que el evaluador asuma este tipo de perspectiva valorativa (la democrática) es necesario que previamente haya enfocado todo el proceso evaluativo de forma participativa; es decir, teniendo en cuenta que quienes están directamente implicados en un programa son los que deben ser los actores principales de su

evaluación. De una parte, son los que conocen más de cerca la realidad del mismo y, por tanto, pueden facilitarnos informaciones más pertinente e interesante. A la vez, son los más implicados en las consecuencias y difícilmente se podrán poner en marcha mejoras si ellos no participan activamente en su valoración y elaboración. Todas las propuestas y postulados actuales sobre evaluación pluralista insisten, en esta línea: la oportunidad y conveniencia de utilizar criterios democráticos a la hora de diseñar, aplicar y evaluar cualquier estrategia de intervención. Por ello en los enfoques evaluativos actuales el denominador común se caracteriza por concebir el trabajo del evaluador como un compromiso con los derechos de todas las partes. Esto permite lograr resultados pertinentes para todos los actores.

Al concebirse la investigación a pesar de que se privilegia al egresado como actor central, ello no impide ver que los docentes son muy importantes, y muchos de ellos se sentían mal pagados, semi engañados por los centros de capacitación, que no les pagaban las horas de clases a los precios que se las habían cotizado a la UTE, para justificar el precio del curso. Esto era muy tentador para ser objeto de estudio. Hay una máxima en calidad en servicio que reza más o menos así, hay que tratar a los empleados (entiéndase aquí docentes, personal de los centros de capacitación) como se desea que ellos traten a los clientes. Por que es muy probable que traten según sean tratados, que darán según se les está dando, lo mismo, guardando las diferencias se puede decir que esto aplica para los centros de capacitación (si se sienten bien o mal tratados por su empleador, por el que le contrata para dar el curso). Estas áreas son claramente posibles temas de estudio. Pero era muy firme y realista la decisión de ir por parte, y en una primera fase de la investigación solo tomar partido por los más débiles, sin que ello significara que se iba a atacar a ninguno de los otros actores (UTE, INFOTEP, centros de capacitación, docentes, etc.), a los que se les dijo que era una investigación benefiosa para todos y así la aceptaron. Además era estratégico lograr que al consultar solo a los egresados ello no despertara animadversión de los otros actores, pues era necesaria su colaboración en la primera fase y conservar su buena voluntad para su posterior inclusión en la investigación en la segunda fase.

De acuerdo con esta perspectiva, la evaluación debe planificarse de forma que no sea percibida como una amenaza para los implicados, sino que se ha de fomentar su cooperación, ya que el propósito no es valorar coercitivamente a las personas, sino mejorar el programa para favorecer el aumento de la calidad institucional (Chacón, Anguera, Pérez-Gil y Holgado, 2000; Chacón Moscoso, Pérez-Gil y Losada López, 2005).

En fin, evaluar es medir, identificar fortalezas y debilidades en lo ejecutado, realizar juicios sobre ajustes o desajustes con lo planeado y recomendar acciones para un posterior mejor resultado. La evaluación tiene por meta contribuir a mejorar la calidad en los programas.

3.2.3 La sistematización en las evaluaciones.

La evaluación para ser útil y válida debe ser un proceso sistemático, organizado, bien planificado y cuidadosamente ejecutado, eso contribuye a la validez de las informaciones obtenidas de las percepciones de todas las audiencias implicadas en el proceso de capacitación. Los receptores de la formación son, como ya se indicó, la principal de las audiencias a consultar en la evaluación. La satisfacción de los participantes depende de la calidad percibida en la formación recibida. La evaluación centrada en los participantes indagará sobre su satisfacción, aprendizajes adquiridos, la utilidad o no, si esos aprendizajes les han facilitado y mejorado su cotidianidad, si han impactado positivamente sus vidas.

De cara a la ejecución de la segunda fase de la investigación y con la decisión de integrar a la consulta investigativa a los docentes, a los empresarios, junto a los egresados, que para esta investigación siguen siendo el principal actor; y en aras de una mayor sistematización ante la posibilidad de sucesivas fases en esta investigación se ve la necesidad de usar un modelo reconocido y de larga data en la evaluación de programas de formación laboral. En esa búsqueda se consultó bibliografía sobre modelos de evaluación de programas de formación, y fueron identificados dos modelos que satisfacían los

requerimientos, los cuales se revisan a continuación, se señala el escogido para la segunda fase de la investigación y se explican las razones de dicha escogencia.

Uno de los modelos adecuados para ser aplicado en la segunda fase de la investigación es el de Jornet y otros (2002) ellos afirma que la evaluación de la Formación Ocupacional puede plantearse desde supuestos y con objetivos muy diferentes. Hemos optado por presentar la clasificación de planes de evaluación en función de la unidad sobre la que se producen los efectos de la formación. Este criterio se concreta en tres grandes unidades: la persona, la empresa y la sociedad. Esta clasificación permite identificar seis tipos de Planes de Evaluación de la Formación Ocupacional. Además, se identifica un séptimo tipo de Plan de Evaluación en el que no se analizan sus efectos, sino la propia institución que realiza la formación.

A continuación los tipos de planes en función de la unidad (Jornet y otros, 2002) sobre la que se producen los efectos de la formación (persona, empresa, sociedad):

A. Unidad de análisis: la persona (analiza los efectos de la formación sobre los participantes):

- Satisfacción: analiza el nivel de satisfacción de los participantes respecto al programa de formación recibido
- Capacitación: analiza el nivel de capacitación alcanzado por los participantes a través del programa de formación
- Utilización en el trabajo: analiza el nivel de transferencia al puesto de trabajo de la formación adquirida mediante el programa

Cada una de estas perspectivas puede considerarse un tipo de evaluación:

Evaluación de Tipo I: persona / satisfacción. Se orienta a conocer el grado de satisfacción de alumnos y de formadores y/o coordinadores o gestores de formación. Se basa fundamentalmente en la utilización de cuestionarios de opinión aplicados al finalizar la Acción Formativa. En ellos se recoge información acerca de la organización de la Acción

Formativa, infraestructuras y medios empleados, interés/utilidad de los contenidos, actuación docente y adecuación metodológico-didáctica.

Evaluación de Tipo II: persona / capacitación. Se dirige a valorar la capacitación adquirida como resultado de la Acción Formativa. En muchas ocasiones integra también el Tipo I, incluyendo en la evaluación informaciones relativas a la satisfacción de los implicados acerca de la Acción, basadas en cuestionarios.

Evaluación de Tipo III: persona / utilización en el trabajo. Se dirige a evaluar el grado de transferencia del aprendizaje adquirido al puesto de trabajo.

B. Unidad de análisis: la empresa. En este caso los planes de evaluación se centran en analizar los efectos de la formación sobre la propia empresa como entidad.

Evaluación de Tipo IV: empresa / cambios en la organización. Se trata de evaluar los cambios producidos en la organización como efecto del proceso de formación (clima organizacional, la mejora en la eficiencia de los procesos, productividad, clima laboral, etc.).

Evaluación de tipo V: empresa / eficacia (impacto en el modelo de Kirkpatrick). Se trata de evaluar el impacto económico producido por la Acción Formativa, traducido en incremento de la eficacia empresarial (rentabilidad de la inversión realizada en la Formación). Los indicadores en este caso son económicos, basados en la relación coste-beneficio.

C. Unidad de análisis: la sociedad. Evaluación de Tipo VI. Se evaluará el impacto social de la formación, en la dinamización socioeconómica, en el desarrollo humano.

D. Unidad de análisis: la institución formativa. Evaluación de Tipo VII. Se centra, no en los efectos de la formación, sino en las cualidades de las Instituciones que desarrollan la Formación.

Este modelo sin lugar a dudas puede ser el modelo para la segunda fase de la investigación, da un debido tratamiento a los egresados, también integra a los demás actores a ser consultados en la segunda etapa, pero el modelo aborda aspectos que por limitaciones presupuestarias y decisiones de cómo ir llevando esta investigación por parte, más que desborda los límites fijados para la segunda etapa de esta investigación. Pero orienta en la escogencia del modelo.

Rubio (2003) identifica tres modelos adecuados para la evaluación de acciones formativas, estos son:

- 1) Modelo Sistémico de Vann Slyke et al.; el cual aborda las características: institucionales, de los destinatarios de la formación, del curso y de la formación a distancia;
- 2) Modelo de los cinco niveles de evaluación de Marshall and Shriver; el cual aborda: Docencia (capacidad del docente), Materiales del curso, Curriculum (contenidos del curso), Módulos de los cursos y Transferencia del aprendizaje y
- 3) Modelo de los cuatro niveles de Kirkpatrick, el cual aborda reacción, aprendizaje, transferencia e impacto.

De estos tres modelos el de Kirkpatrick, fue el identificado el más compatible con los objetivos y limitaciones de esta investigación.

El modelo de Kirkpatrick, incluye los siguientes niveles de evaluación: reacción, aprendizaje, transferencia e impacto. El nivel de reacción hace referencia al conjunto de opiniones que los alumnos tienen sobre la formación recibida. Habitualmente dichas opiniones se trabajan a partir de la satisfacción del alumno con los diferentes componentes de la acción de formación. El nivel de aprendizaje valora los conocimientos adquiridos por los alumnos. El nivel de transferencia aprecia el grado en el que los alumnos aplican los conocimientos adquiridos a su entorno de trabajo. Y, finalmente, el nivel de impacto valora

en qué medida la formación tiene influencia en los resultados de la organización (Rubio, 2003).

Correa Sánchez (2013) en un estudio del modelo, revisando lo planteado por diversos especialistas del área señala que:

El modelo de Kirkpatrick parte de cuatro etapas que son: a) la reacción, b) el aprendizaje, c) el comportamiento y d) los resultados. Estos cuatro componentes permiten determinar la satisfacción del participante con la formación que recibió, medir los conocimientos adquiridos, evaluar la aplicación de las destrezas desarrolladas y valorar si los objetivos planteados se cumplieron (Jimenez y Barchino, 2010). Estas etapas han constituido un marco ampliamente aceptado para la evaluación (Guerra-López, 2007), que proporcionan una base para determinar qué datos deben ser recolectados y que su potencial de simplificar la complejidad del proceso de valoración de programas de formación, se convierten en una guía sencilla que orienta el establecimiento de preguntas y criterios adecuados para conducir una evaluación apropiada.

Llegados a este punto, con dos probados modelos alternativos, el de Jorret y otros (2002) y el de Kirkpatrick se debía decidir cual se escogería. Se optó por asumir el segundo por su ámbito de estudio más restringido, y que son suficientes conforme a los objetivos de esta investigación. Pero lo real es que ambos modelos constituyen el soporte de esta segunda fase de la investigación, porque si bien se decide optar por uno, resulta que el escogido empalma con una parte del otro, y el que no se escoge se usa en parte para justificar la pertinencia y realizar ajustes al escogido.

El modelo de Kirkpatrick en su componente de reacción satisface plenamente el tratamiento preferente en la evaluación al cliente egresado, cuando se mira el modelo de Jorret esto está integrado en la evaluación tipo I, pero además aborda la indagación de la satisfacción de formadores y/o coordinadores o gestores de formación (lo cual no estaba contemplado en esta fase de la investigación). En el componente aprendizaje los dos modelos coinciden. La evaluación tipo III en Jorret y otros, que es la aplicación en el

trabajo de lo aprendido, es transferencia en el modelo de Kirkpatrick; y lo que en el modelo de Kirkpatrick se llama impacto, es aproximadamente equivalente al nivel de evaluación V de Jorner y otros. Como se vió el modelo de Jorner y otros incorpora adicionalmente (no los trata Kirkpatrick), lo abordado en los niveles IV, VI y VII. Entre otros aspectos estos niveles buscan se indague cambios producidos en la organización (clima organizacional, la mejora en la eficiencia de los procesos, productividad, clima laboral, etc.) como efecto del proceso de formación; y además indagar sobre el impacto social de la formación, en la dinamización socioeconómica, en el desarrollo humano y que se investigue sobre las cualidades de las Instituciones que desarrollan la Formación.

Pero si bien se escoge el modelo de Kirkpatrick por ser menos abarcante y en ese sentido ajustarse más al tamaño de esta investigación, en aspectos que se quedaba corto para determinados objetivos de la investigación, se recurrió al modelo de Jorner para ajustarlo. Por ejemplo se verá que se indaga del impacto en la vida de los jóvenes de la formación, y esta indagación corresponde en parte a lo que recomienda la evaluación tipo VI, en lo referente a desarrollo humano pero en la investigación esta indagación se centra en el sujeto. Y en la indagación sobre el impacto de la formación en la empresa, se orientó mayormente tras la búsqueda de en que medida la acción formativa provoca en la empresa lo que en el modelo de Jorner y otros (2002) se llama evaluación tipo IV (cambios en la organización), donde se indaga sobre los cambios producidos en la organización como efecto del proceso de formación (clima organizacional, la mejora en la eficiencia de los procesos, productividad, clima laboral, etc.). Esta decisión también se ajusta a lo que recomiendan otros expertos relativo a impacto (se ve más adelante). En resumen, se trabajó con el modelo de Kirkpatrick con modificaciones, parte de las cuales se hicieron a partir del modelo de Jorner y otros (2002), la otra fuente de ajustes al modelo fue gracias a las teorías trabajadas, se usaron para apoyar la estructuración de las frases usadas para hacer los cuestionarios que procuraron las percepciones de los encuestados.

Escoger un modelo para ajustarlo pudiese dar a entender que es un modelo deficiente, pero ese no es el caso, solo se sigue evidenciando la veracidad de lo particular en cada evaluación de programas de formación, lo que da pie a poder justificar trabajar con diseños

de propia elaboración o la realización de ajustes a modelos disponibles y probados. El modelo escogido se aplica íntegro, con ampliaciones, y ligeros ajustes, que no lo desvirtúan, lo enriquecen para obtener más información relevante para los objetivos de esta investigación. Pero el modelo escogido, es una una correcta decisión, porque es un probadísimo modelo.

Correa Sánchez (2013, p. 15) apoyándose en múltiples autores lo recomienda:

A pesar de la existencia de muchos modelos que pueden ser utilizados para la evaluación de programas, un modelo muy utilizado es el de Kirkpatrick debido a que cada vez más las organizaciones reconocen la necesidad y el valor de evaluar acciones formativas (Galindo, 2008). También Jimenez y Barchino (2010) argumentaron que este modelo ha sido de interés para las instituciones de educación superior ya que les permite evaluar sus programas de capacitación y que además permite evaluar el nivel de satisfacción de los participantes, el nivel de aprendizaje de lo que se ha enseñado, el nivel de cambio en el comportamiento, y finalmente el nivel en que los resultados son tangibles en cuanto a productividad (Galindo, 2008).

Muchas teorías y modelos han surgido en relación a la evaluación de la capacitación de las organizaciones. Uno de los modelos más utilizado ha sido el de los cuatro niveles de Kirkpatrick. Según datos de la American Society of Training and Development (ASTD) más del 60% de las organizaciones que evalúan sus programas de capacitación utilizan el modelo de Kirkpatrick (Coulthard, 2005, citado por Ruiz Gutiérrez, 2011). Aseguran varios especialistas que Kirkpatrick estableció las bases de la evaluación de la formación ocupacional. Jiménez y Barchino (2002), afirman que en 1959, Donald Kirkpatrick [1] [2] presentó su modelo de evaluación de acciones formativas, y aún cuando han transcurrido más de 40 años el modelo es vigente, fundamentalmente por su pertinencia, sencillez y aplicabilidad. Dicho modelo presenta 4 niveles que son los siguientes: reacción, aprendizaje, comportamiento y resultados. El modelo de Kirkpatrick ha sido y es

ampliamente utilizado en la evaluación de acciones formativas (Rosenberg, 2001, Mantyla, 2000, Belanger y Jordan, 2000; citados por Rubio, 2003).

Correa Sánchez (2013, p. 15 y 16) también refrenda en base a diversos especialistas del tema la vigencia y pertinencia del modelo:

Para Madison (2005) el modelo de Kirkpatrick ha servido de base para la evaluación de programas en las organizaciones por más de 30 años. Lo que para el autor significa que ha generado gran popularidad a causa de su utilidad tanto para visualizar de forma sistemática todo el proceso como para simplificar el proceso de evaluar las iniciativas de formación. En esta misma línea, Mosley y Dessinger (2010) argumentaron que rápidamente se convirtió en el modelo que más ampliamente ha sido utilizado por evaluadores en sectores con fines y sin fines de lucro, y por agencias gubernamentales.

A continuación se analiza con más detalles el modelo de Kirkpatrick, cada una de sus dimensiones o niveles, y los ajustes que se le aplicaron para su uso en esta investigación.

3.3 Niveles del modelo de Kirkpatrick

Nivel 1: Rereacción-Satisfacción.

Ruiz Gutiérrez (2011), dice que este nivel mide el grado de satisfacción de los participantes ante la acción formativa. Los autores sugieren delimitar muy bien qué se quiere evaluar, implementar un cuestionario a los participantes y lograr un cien por cien de respuestas sinceras que incluyan sugerencias y comentarios. Para Pineda Herrero (2000); reacción de los participantes ante la formación, es el nivel de satisfacción con la formación recibida. Jiménez y Barchino (2002), sostienen que medir la Reacción, nos permite conocer la cota de satisfacción de los alumnos con respecto a la formación que acaba de recibir; normalmente esta evaluación se suele realizar mediante un cuestionario al acabar el curso. El nivel de reacción sirve para valorar lo positivo y lo negativo de los cursos de formación, con el fin último de mejorar en ediciones futuras. El evaluador reúne información sobre las

diferentes reacciones de los participantes ante las cualidades básicas del curso: la forma de dar clase o tutoría del profesor y sus métodos, lo apropiado de las instalaciones, el ritmo y claridad de las explicaciones, etc. Como es lógico, este nivel de evaluación no es lo suficientemente fiable como para determinar si la acción formativa ha resultado eficaz o no, sino que su utilidad resulta limitada. Según Rubio, 2003; la reacción es sin duda el tipo de evaluación más utilizada en la mayoría de cursos de formación. Puede realizarse a través de un cuestionario de opinión, o de forma más cualitativa mediante grupos de discusión.

Nivel 2: Aprendizaje.

Este nivel se puede equipara con el de saber en el informe Delors. Se refiere al logro de conocimientos, habilidades y actitudes que se adquieren mediante la acción formativa. En este nivel se indaga sobre el aprendizaje realizado por los participantes o nuevas competencias adquiridas gracias a la formación (Pineda Herrero, 2000). Con relación a este nivel dicen Jiménez y Barchino (2002), que el modelo de Kirkpatrick intenta medir los conocimientos adquiridos por los alumnos a lo largo del curso. Para intentar tener esta medida se podría realizar una prueba de control antes y después de la acción formativa o también otro método para medir el aprendizaje serían las entrevistas con los alumnos del curso. Las evaluaciones de este nivel determinan el grado en que los participantes realmente asimilaron lo que se les impartió, y la forma en que algunos factores pueden afectar en el aprendizaje, como pueden ser el contenido del curso, las actividades de aprendizaje, la estructura del curso, los materiales y las herramientas empleadas, etc. Según Rubio (2003) esta evaluación (nivel de aprendizaje, ya sea en su versión formativa y/o sumativa) persigue comprobar el nivel de conocimientos y habilidades adquiridos por el alumnado, y que uno de los objetivos de esta evaluación es servir como método de retroalimentación para mejorar el curso.

Nivel 3: Transferencia.

En este nivel se valúa el saber hacer en el contexto real, es decir, valora en qué medida el aprendizaje adquirido en las aulas se transfiere a las tareas laborales de la empresa (Ruiz Gutiérrez, 2012). Es lo que en el informe Delors se considera saber hacer. Supone pues que se ha llevado una transferencia de los aprendizajes al propio puesto

(Pineda Herrero, 2000), aunque también el saber hacer puede haberse adquirido durante la pasantía. Jiménez y Barchino (2002), sostienen que en este nivel se intenta medir si los alumnos de un curso pueden aplicar en su trabajo los conocimientos adquiridos.

Esta pesquisa se realiza mediante entrevistas y/o cuestionarios además de la observación del desempeño laboral por parte del equipo directivo de la empresa, del centro de capacitación. En este tercer nivel de evaluación se pregunta si los participantes están aplicando en su puesto de trabajo lo que aprendieron en el aula, cuáles son los elementos que usan más y por qué hay algunos elementos del curso que no se usan en absoluto. Se podrá, por tanto, decidir si el programa debe ser rediseñado para lograr mejores resultados, o si se deben introducir cambios en el entorno laboral, o si se deben modificar los requisitos de acceso a la actividad formativa. Según Rubio (2003) la evaluación de la transferencia consiste en detectar si las competencias adquiridas con la formación se aplican en el entorno de trabajo y si se mantienen a lo largo del tiempo (mejor desempeño de la tarea, más rapidez, menos errores, cambio de actitud, etc.). Evaluar la transferencia permite demostrar la contribución de la formación a la mejora de las personas y los beneficios que aporta a la organización para determinar más tarde su impacto y rentabilidad.

Nivel 4: Resultados-Impacto.

Evalúa los resultados e impacto final de la acción formativa en las organizaciones (Ruiz Gutiérrez, 2012). Busca medir los resultados del curso en la organización, es decir, efectos que la formación genera en las diferentes áreas de la organización. Este nivel de evaluación se corresponde con lo que denominamos «impacto» (Pineda Herrero, 2000). Y Jiménez y Barchino (2002), dicen que en este último nivel se intenta medir si los objetivos planteados en la acción formativa se utilizan en la organización de forma efectiva y eficiente. Este impacto es de tipo financiero, la evaluación del impacto es utilizada sobre todo por las empresas. Aunque tradicionalmente la evaluación del impacto o de los resultados se ha basado en criterios económicos (demostrar un mayor número de ventas, mayor productividad, menos errores, calidad de servicio, menos reclamaciones, etc.), estos no siempre son posibles de probar, por lo que Rosenberg, 2001; citada por Rubio, 2003; afirma que, es mejor conformarse con la evidencia que reclamar pruebas, así que esto se

puede medir vía la percepción de los gerentes al preguntarles si ven aspectos positivos en la organización debidos a la capacitación (aumento en productividad, mayor calidad, etc.). De igual forma hay que advertir que el impacto de la formación no sólo se produce a nivel económico, el conocimiento producido, la capacidad de innovación que genera o la fidelización de las personas empleadas es también importante.

Se cierra este análisis de los niveles del modelo recordando los ajustes hechos para usarlo en esta instigación. Se realizó una ligera adaptación al modelo de Kirkpatrick, en la parte de impacto, que dicho modelo, solo lo enfoca desde el punto de vista de la empresa, en esta investigación se incluyeron preguntas para ver el impacto de la acción formativa además de la empresa, también en la vida de los jóvenes. Algo así como una de las aristas de la evaluación sexta del modelo de Jornet y otros (2002) en lo referido a desarrollo humano. Además, el modelo fue suplementado en una de sus debilidades, se recurrió a las teorías del marco teórico para estructurar las frases del cuestionario para recabar las percepciones de los encuestados. En la operacionalización del modelo se apreciará en detalles lo planteado en este ítem.

CAPÍTULO 4: EL PROGRAMA JUVENTUD Y EMPLEO (PJE)	285
4.1 Introducción	287
4.2 Breve historia del PJE	289
4.2.1 Preámbulo	289
4.2.2 El PJE.....	293
4.3 Génesis de esta investigación.....	312
4.4 Por qué se evaluó el PJE como se hizo.	316
4.5 Etapas del Programa Juventud y Empleo (PJE) en República Dominicana.....	318

CAPÍTULO 4: EL PROGRAMA JUVENTUD Y EMPLEO (PJE)

4.1 Introducción

Esta introducción se ha estructurado a partir de informaciones extraídas de los contratos firmados entre las instituciones internacionales financiadoras y el Estado Dominicano (Contrato BID-SET No. 1183/OC-DR, 1999; Contrato BID-MT No. 1693-OC-DR, 2006, y Contrato BM-MT BIRF 7371-DO, 2006) los cuales se identifican al hablar de cada etapa del programa. Pero aunque esta investigación se realizó entre las etapas primera y segunda, dado que el programa es uno solo, se aborda primero los aspectos generales al programa, tales como objetivo general, sus componentes y subcomponentes con cierto detalle (PJE-1, 1999; PJE-2, 2006).

El objetivo general del Programa Juventud y Empleo, es aumentar las posibilidades de empleo a través de la capacitación y la intermediación laboral de jóvenes de bajos ingresos y potenciar las posibilidades de acceso de esta población al mercado laboral. Para el logro de esos objetivos este programa se orienta a la: Modernización Laboral, el Fortalecimiento Institucional y la Oferta de Capacitación y Orientación Laboral a jóvenes vulnerables.

El componente de modernización laboral apoya la adecuación de la legislación laboral a los requerimientos del momento actual de globalización y de crear condiciones legales que viabilicen la competitividad de las empresas y la protección de la clase trabajadora sin frenar el desarrollo empresarial.

El fortalecimiento institucional se orienta a modernizar la Secretaría de Estado de Trabajo (Hoy Ministerio de Trabajo), vía proveerle de un marco legal adecuado a los requerimientos de los tiempos (Modernización Laboral). Además dotar de las infraestructuras (edificación, equipos, mobiliarios), de los procesos, de los sistemas, de la capacitación y del apoyo en recursos humanos expertos; que requieren para su buen

funcionamiento dichas instituciones; lo anterior son parte de los objetivos del componente de fortalecimiento institucional.

El otro componente está compuesto por la orientación y capacitación laboral. Vía la orientación, se crean mecanismos para que oferentes y demandantes de mano de obra se comuniquen de forma eficaz y eficiente, lo cual, entre otros mecanismos se posibilita por la creación de una bolsa electrónica de empleo. El otro aspecto de este componente: el programa de capacitación laboral, es un subsidio focalizado dirigido a los jóvenes pobres que pertenecen a la población en edad de trabajar no calificada, a la par es un subsidio al sector empresarial que interviene en sectores claves de la economía para el desarrollo y la generación de empleos.

El componente de Capacitación y Orientación Laboral se propone incrementar la productividad y la posibilidad de empleo de la población joven de bajos ingresos que se encuentra en situaciones de desempleo, sub-empleo o procesos de reestructuración productiva, a través de una capacitación laboral que responda a la demanda del sector productivo del país.

Esa capacitación laboral busca aumentar las posibilidades de empleo de la población de menores ingresos, mediante cursos y orientación laboral y aportar mano de obra joven semicalificada al sector empresarial en oficios operacionales y/ o técnicos básicos y auxiliares; proveyéndoles además, vía pasantías una experiencia laboral que les incremente las posibilidades de inserción laboral. Además se persigue fortalecer la relación sector empresarial y los centros de capacitación laboral, para que éstos incrementen la calidad del servicio que ofrecen.

Para el Programa un curso es toda oferta curricular de capacitación laboral dirigida a un grupo de 20 beneficiarios/as. Estos cursos los imparten centros de capacitación ubicados en toda la geografía nacional, ya fuesen privados o públicos y que previamente manifestaran su deseo de participar en las licitaciones de los cursos. Los centros de capacitación que manifestaban su interés de formar parte de la red de capacitación del PJE,

eran analizados por el INFOTEP para determinar si reunían las condiciones adecuadas y para qué cursos podían optar en las licitaciones. Los centros que pasaban esa evaluación eran integrados como centros colaboradores del PJE. Además el programa contó con la colaboración de Empresas formalmente establecidas, de cualquier actividad económica y tamaño, de todo el país, que requerían contratar personal capacitado y deseaban colaborar en la capacitación de jóvenes ofreciendo pasantías bajo las condiciones del PJE.

Por la participación en el curso, el joven beneficiario recibe gratuitamente: la capacitación en el oficio, todos los recursos y materiales didácticos que se necesitan en la capacitación, una beca o estipendio monetario, por cada día de asistencia a clases, para los gastos de transporte o cualquier otro gasto que el joven considerara necesario.

4.2 Breve historia del PJE

4.2.1 Preámbulo

El Programa Juventud y Empleo (PJE) es parte de la política social del Gobierno Dominicano, para beneficiar, fundamentalmente, a jóvenes pobres. Pero que a la vez está diseñado para beneficiar al sector empresarial a través de proveerle mano de obra semicalificada. Es una política social donde agentes institucionales internacionales, junto al Gobierno, empresas y centros de capacitación, aúnan esfuerzos para el diseño y ejecución de dicha política.

La política social es un conjunto de programas de acción que, a través del esfuerzo organizado, atiende necesidades sociales cuya solución supera la iniciativa privada, individual y espontánea, y requiere decisión colectiva reglamentada por normativas legales que garanticen derecho, pero la condición pública de la política social no significa exclusividad de lo estatal, sino —cosa de todos”, comúnmente coordinada y asegurada por el Estado, pero expresión de elecciones privadas y cristalización del apoyo de una comunidad de intereses, que se transforman en decisiones y acciones que afectan a la sociedad en su conjunto (Valdéz y Espina, 2011).

Un país, una empresa para crecer, desarrollarse requiere de la planificación en general y en particular de la planificación estratégica. Una política social si se quiere tenga un mayor impacto positivo, no debe ser una acción desconectada del plan de desarrollo nacional de un país, no debe ser una acción desvinculada de la política pública. La política social debe ser un subconjunto de una adecuada política pública, y esta última, parte de todo el engranaje de un plan de desarrollo nacional. Así que la eficacia de un tipo de acción formación laboral para jóvenes pobres, en mucho depende de ser una parte coherente y pertinente de un plan de desarrollo local y nacional de un país.

La política social es un tipo de política pública orientada a la distribución de bienes públicos para promover y comprometerse con disminuir la desigualdad social y debe ser evaluada desde esta perspectiva, por lo cual la política social es parte de la estrategia de desarrollo y a la vez, un efecto de dicha estrategia (Valdéz y Espina, 2011). Y que dado lo anterior, al igual que la estrategia de desarrollo deba ser, y es, objeto de planificación, la política social, como parte de la estrategia de desarrollo es también objeto de la planificación socioeconómica. Asimismo, tal como la planificación del desarrollo ha de verse en su dimensión nacional y territorial, la planificación de la política social ha de tener una proyección local y nacional.

Esta investigación no ha integrado en la evaluación del PJE el justipreciar si es una acción debidamente planificada, si es un componente armónicamente ajustado a todo un plan de desarrollo nacional que toma en cuenta el desarrollo local, al parecer no ha sido así, pero es un área pendiente de investigación, porque el PJE es una política social, que debe ser parte de la política pública, que debe ser parte de un plan de desarrollo local y nacional.

Un plan de desarrollo local y nacional, es un proceso deliberado que persigue la igualación de las oportunidades de las personas en lo social, lo económico, lo político y lo cultural. También se pudiese decir que desarrollo es un conjunto de acciones planificadas que persiguen la eliminación de la pobreza, del desempleo y la desigualdad (Rodríguez-Ferreras, 1997). Lo cual es una real necesidad en los países del sur (Rodríguez, E.; 2010), en ALC los jóvenes siempre han sido discriminados en términos de inserción laboral, desde

los años sesenta del siglo pasado (al menos) las y los jóvenes son alrededor de la mitad de los desempleados y subempleados (siendo solo un tercio de la población activa), más allá de las coyunturas de crisis o expansión económica, y más allá también del tipo de gobierno predominante o de la estructura económica que se considere, y tradicionalmente las respuestas implementadas en relación con esta precaria inserción laboral de los jóvenes ha sido la formación profesional y la educación técnica. Dentro de esta clasificación los cursos del PJE pertenecen a formación profesional, la educación técnica se refiere a estudios técnicos en universidades o en instituciones educativas de educación superior (son carreras universitarias para las áreas técnicas).

Con relación al sujeto y al objeto (Valdéz y Espina, 2011) de la política social, de mayor a menor, se visualiza la población total de una sociedad que, como seres humanos, tienen derecho a recibir, con carácter universal y gratuito, los bienes públicos básicos (aunque con la embestida neoliberal de los últimos tiempos esto se está enmendando, comentario nuestro). O pudiese ser que ya sea la constitución, u otras normativas legales que identifiquen un sector que, por determinada condición ciudadana, tiene derecho a recibir determinados bienes públicos (por ejemplo salud y educación). Pero se pueden dar condiciones que señalen la necesidad de focalizar más la acción, ya sea por vulnerabilidad, ya sea por pobreza. Si se identifica un segmento de la población en situación vulnerable (por su situación socioeconómica, geográfica o etnocultural), aquí la política social tiene un carácter fundamentalmente preventivo; mientras que para la parte de la población comprendida en la franja de pobreza, la política social, por lo menos debe tener un carácter asistencial o compensatorio; pero ojalá no se quede ahí, y dicha política (tanto para los de situación vulnerable, como de pobreza-marginalidad) les provea lo que requieren para salir de su penosa condición y acceder a la ruta del desarrollo humano. Este último tramo: los de vulnerabilidad y pobreza, es el blanco del PJE en lo particular.

A la República Dominicana el PJE llega como un programa regional impulsado por organismos internacionales, por las razones ya expuestas (política compensatoria, aliviadora del shock externo de la globalización, lucha contra la pobreza, etc.). En varios países del área ya se había ejecutado o estaba en ejecución ese programa regional, y con el

apoyo técnico y financiero del BID, llegó al país. Aunque era y es una gran necesidad para todos los jóvenes pobres, aunque es una necesidad para el sector empresarial, al parecer el programa no fue el resultado de movilización de acciones de esos sectores nacionales, ni de una pieza clave dentro de un plan nacional de desarrollo, y quizás por ello el rol secundario que el Gobierno le dio y le da a ese programa desde el punto de vista de apoyo financiero y amplitud del mismo (un tema adicional pendiente de estudio).

Desde el punto de vista de los sujetos beneficiarios de la política social, ésta no debe ser solamente el efecto de las necesidades más o menos reconocidas por el poder político, por las instituciones internacionales, sino que debería ser el resultado de las luchas sociales y políticas de los necesitados de dicha política social. Si se da lo anterior, es más probable que los actores institucionales podrían llegar a satisfacer más plenamente, vía sus políticas públicas, los intereses de los sujetos (beneficiarios), eso posibilitaría en mayor medida la disponibilidad de recursos y la voluntad política de hacerlo. En el caso de los actores institucionales estatales, para que las demandas se conviertan en políticas públicas, la política social debe convertirse en agenda de gobierno, a la cual puede contribuir poderosamente el diagnóstico y las propuestas provenientes del sector de las ciencias sociales, traducidas en opinión pública. La política social es esencialmente política, pero no bastará la voluntad política de los actores si la política social no alcanza la correspondiente prioridad institucional —política, jurídica, económica, ideocultural— tanto en condiciones normales como en las de crisis, así como el consenso social sobre su centralidad entre las políticas pública (Valdéz y Espina, 2011).

El planteamiento anterior es muy significativo para lo que puede esperarse de trabajos como esta investigación, y de la estrategia de dar a conocer este tipo de trabajo, sus hallazgos, sus recomendaciones no deben quedarse en el ámbito académico, no deben solo extenderse hasta los actores institucionales, deben llegar a los sujetos para que sea un catalizador de movimientos sociales, debe llegar a los medios de comunicación, a las redes sociales para provocar un convite a favor de dichas políticas sociales. Si se ha de seguir por la vía capitalista, lo menos que se debe exigir es que todo nacido tenga acceso a formación y colocación en un trabajo decente.

Valdéz y Espina (2011) dan mucha importancia a que las personas obtengan un empleo para la mejora de su nivel de vida, al respecto plantean que ya se le considere como el objeto de una política pública específica o como parte de la política social promovida desde el Estado, el empleo es un bien público primario, en estrecha relación con los demás. Al respecto Mónica Hernández dice que un tema central para las políticas sociales es el empleo, y que hay que recuperar la relevancia del acceso a un trabajo digno como eje de inclusión social (Hernández, M., 2011).

La academia debe promover en su alumnado investigaciones aplicadas en áreas como la abordada en esta investigación y luego difundir dicha investigación hacia los actores públicos, privados, hacia los sujetos, hacia los medios de comunicación. No para cosechar reconocimientos, sino para mover la sociedad a la solidaridad que provoca desarrollo humano.

4.2.2 El PJE

El PJE conforme a una clasificación del BID es tipo 1, lo cual explica en mucho algunas de sus fortalezas y debilidades.

González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) plantean que aun cuando los programas de capacitación para la inserción laboral de jóvenes tienen una gran diversidad, es posible clasificarlos en dos categorías según los elementos más fundamentales de su diseño. En la primera categoría se encuentran los programas cuyo diseño se asemeja al del Programa Chile Joven (—Programas Tipo 1”). En la segunda categoría, —Programas Tipo 2”, se incluyen los programas cuyo diseño se asemeja al del Programa Probecat.

Programas Tipo 1. Los elementos que los caracterizan son los siguientes:

a) ofrecen capacitación en aula y entrenamiento en firma: cursos de capacitación en aula que usualmente duran dos a tres meses, dirigidos a jóvenes de estratos socioeconómicos

bajos, ofrecidos en centros privados de entrenamiento. Una vez que han completado los cursos, los jóvenes participantes realizan una pasantía en alguna de las firmas que previamente han sido ubicadas y contactadas por los mismos centros de capacitación que ofrecieron los cursos.

b) Delegan buena parte de la gestión en centros privados de capacitación: los centros tienen la responsabilidad de atraer a los jóvenes, diseñar y suministrar los cursos de capacitación, y ubicar a las firmas en las cuales los jóvenes realizarán las pasantías. El número de centros participantes generalmente es alto y la calidad de sus servicios usualmente es heterogénea. De este modo, la gestión de los organismos gubernamentales se limita al apoyo técnico y la supervisión.

c) La orientación a la demanda funciona a través de cartas de intención: los administradores de los programas solicitan a los centros de entrenamiento una prueba de que, al diseñar los cursos de capacitación, consultaron las necesidades de las empresas. En la práctica, esta prueba usualmente consiste en una —carta de intención” en la cual las empresas explícitamente aceptan recibir a un número determinado de pasantes y manifiestan que los contenidos de los cursos responden a sus requerimientos de formación del personal. Las firmas no están obligadas a contratar ningún pasante.

d) Se ejecutan por convocatorias: el organismo ejecutor licita los cursos entre los centros de capacitación previamente calificados y registrados como centros colaboradores del programa.

El PJE de la República Dominicana es de este tipo y fue inicialmente diseñado por expertos chilenos que habían sido consultores del Programa Chile Joven.

Programas Tipo 2 (influenciados por Probecat). Variantes de este tipo de programas han sido implementadas en México, Honduras y El Salvador. Los elementos que los caracterizan son los siguientes:

a) Ofrecen entrenamiento en firma: estos programas no contienen una fase de cursos en los centros de capacitación. Los beneficiarios sólo reciben entrenamiento al interior de las firmas por un período que oscila entre uno y tres meses. A diferencia de los programas Tipo 1, en estos programas sólo pueden participar firmas con vacantes y no se ejecutan por medio de licitaciones públicas (convocatorias).

b) La operación está enteramente a cargo de agencias gubernamentales: toda la gestión, incluyendo la identificación de firmas con vacantes y la selección de los beneficiarios, está a cargo de las agencias gubernamentales responsables del programa.

c) Introducen compromisos de contratación: imponen la condición a las firmas que deseen participar de que contraten a una proporción de los pasantes, que suele oscilar entre el 50 y el 80%.

d) Los beneficiarios pasan por un proceso selectivo: el programa busca asegurar que los pasantes tengan el perfil demandado por las empresas, por lo cual los funcionarios del programa suelen involucrarse activamente en el proceso de reclutamiento, los jóvenes participantes de los Programas Tipo 2 ingresan al programa luego de haber atravesado un proceso altamente selectivo y por lo cual tienen una probabilidad más elevada que la de los programas Tipo 1 de ser contratados una vez finalizado el entrenamiento.

En ambas modalidades, son financiados por el gobierno, el joven recibe apoyo financiero durante el curso, además se le suministra gratuitamente todo lo que demanda el curso para el logro del aprendizaje. Durante la pasantía las empresas no tienen que pagarles salarios a los jóvenes.

En la República Dominicana, como ya se indicó, el PJE es del tipo 1, aunque se han impartido durante el PJE-2 algunos cursos del tipo 2 y otros del tipo 1 solo conteniendo el módulo de la formación humana (DCB), que no fueron objeto de estudio en esta tesis.

Toda la información que continúa en este capítulo procede de documentos producidos por algunos de los actores institucionales gestores-directores del PJE, ya sea la SET, el BID, el BM; algunos de esos documentos están disponibles en internet, otros disponibles al público pero en las oficinas de la Unidad Técnica de Ejecución del PJE (UTE). Los documentos consultados disponibles en la red, junto a otros suministrados por la UTE, se han agrupado bajo la denominación Reportes del PJE por parte de los Organismos Gestores, estos reportes abarcan el período 2009-2014 (Reportes, 2009/14).

En el país (como parte de las políticas públicas) la capacitación laboral depende y es regida por el Ministerio de Trabajo, actual nombre de la Secretaría de Estado de Trabajo-SET (usaremos ambas denominaciones). En general (al interior de la República Dominicana), se puede dividir a los programas de capacitación laboral en dos tipos. Por un lado, los programas dirigidos a la formación profesional de personas que ya se encuentran en algún tipo de empleo, generalmente formal, y que administra el Instituto Nacional de Formación Técnica y Profesional (INFOTEP), que es un organismo autónomo encabezado por la SET, con la misión de brindar cursos de capacitación a trabajadores, asesorar a las empresas, y regular la formación profesional a nivel nacional. Los cursos son gratis y se imparten a través de una extensa red nacional de más de 185 centros de formación, la mayor parte de los cuales son privados, certificados por el Instituto. La mayoría de sus cursos se dirigen a trabajadores ya empleados.

Pero el INFOTEP también tiene un programa que le llama programación abierta, a esos cursos puede acceder cualquier persona, empleada o desempleada. Pero adicional a que en muchos casos la oferta es menor a la demanda, otro problema que limita el acceso de los jóvenes diana de esta investigación a esos cursos es que tienen como requisito haber completado por lo menos un nivel de educación básica, y en ciertos cursos el requisito de entrada es que el joven tenga la secundaria completa aprobada. Ello se convierte en una barrera para los jóvenes pobres, desertores escolares (no completaron la primaria o la secundaria), desempleados; no califican para ser admitidos en esos cursos. A lo que se suma los muchos miles de NI-NI en la realidad dominicana. Por lo anterior se creó en el 2001 el PJE que maneja la SET, que ofrece cursos destinados a los sectores más

vulnerables que son, en general, personas que se encuentran en estado de desempleo o subempleo, desertores escolares, que no completaron ya sea el nivel primario, ya sea el nivel secundario. Un programa para jóvenes cuyas edades oscilan entre los 16 y los 29 años, que focaliza sus acciones principalmente en áreas geográficas urbano-marginales. Por sus características, Juventud y Empleo comparte sus objetivos y mecanismos de operación con otros programas en Latinoamérica. El programa ha ganado buen prestigio entre las empresas y las instituciones privadas de capacitación (ICAP), la mayoría de las cuales son también proveedoras de servicios calificados por INFOTEP.

Los primeros cursos del Programa Juventud y Empleo se realizaron con el financiamiento y supervisión del Banco Interamericano de Desarrollo por un monto total de US\$21,100.00 millones de dólares de los cuales US\$4,200.00 fueron aportes del Estado dominicano y US\$16,900.00 financiados por el BID, mediante contrato de préstamo 1183/OC-DR firmado el cinco de septiembre de 1999, entre el Estado dominicano y el banco. Bajo este contrato, entre febrero de 2003 y julio de 2006, el Programa realizó cuatro rondas de cursos para un total de 1,341 cursos impartidos por 85 institutos de capacitación laboral en todo el territorio nacional.

El impacto del Programa fue razón suficiente para que el BID, a través del Proyecto de Mercados Laborales y Transferencias Sociales y el Banco Mundial, con el Proyecto Desarrollo Juvenil, se comprometieran a cofinanciar una segunda fase del PJE para ampliar el alcance del programa, mejorar su calidad y ampliar su cobertura. En febrero de 2006, se firma el contrato N° 1693 OC/DR con el BID y en Julio de 2006, se firma con el Banco Mundial el Contrato de Préstamo N° 7371-DR. Desde sus inicios hasta el 2009, el PJE había beneficiado a 30,794 jóvenes de 26 provincias del territorio nacional y había graduado con pasantía completa a 26,549 jóvenes masculinos y femeninos, de éstos el 65 % eran mujeres.

Los cursos del 2009, se ejecutaron con fondos provenientes del contrato de préstamo No. 1693/OC-DR y BIRF 7371-DO, entre el BID, el Banco Mundial y el Estado

dominicano. El monto de este préstamo destinado exclusivamente al PJE fue de US\$4,522,000 (cuatro millones quinientos veinte dos mil dólares de los EUA).

En el 2009, las provincias con el mayor número de graduados del PJE fueron: Distrito Nacional, 22.39%; La Altagracia, 12.46%; San Pedro de Macorís, 12.04%; Azua, 7.32% y Peravia, 6.36%. Durante 2009, impartieron cursos 69 centros de capacitación distribuidos prácticamente en todo el territorio nacional.

De igual modo, para esta fecha, el 91% de los cursos se habían desarrollado en el sector comercio y servicio, el 5% en la industria, el 3% en la agropecuaria y un 1% en sectores diversos. Las salidas ocupacionales más ofertadas fueron: Vendedor Auxiliar, 18.8%; Camarero de Restaurante, 12%; Auxiliar de farmacia, 7.4%; Auxiliar de Almacén, 7%, Auxiliar Secretarial, 6%. Estos cursos agrupan el 51% de la oferta de cursos.

Los beneficiarios del PJE hasta el 2010 por año se muestran en la Tabla siguiente (Reportes, 2009/14):

Tabla 16: Beneficiarios del PJE al 2009, por año según sexo

Años	Hombre	%	Mujer	%	Total	
2003 (Piloto)	382	56.8	291	43.2	673	100%
2003-2004	2,633	45.7	3,124	54.3	5,757	100%
2004-2005	6,397	41.7	8,959	58.3	15,356	100%
2005-2006	2,183	38.8	3,440	61.2	5,623	100%
2008	2,417	38.8	3,815	61.2	6,232	100%
2009	4,771	38.7	7,570	61.3	12,341	100%
Total	18,783	40.8	27,199	59.2	45,982	100%

Fuente: Reportes, 2009/14

En el 2010 el PJE ofertó cursos correspondientes a 53 salidas ocupacionales, entre las que se encuentran algunas novedosas, por ejemplo: Diseñador Gráfico y Editor de Video, Asistente Dental, Técnico en Construcción de Inversores, Asistente de Electrónica y Reparador de Inversores, Auxiliar de Mantenimiento De Sistemas de Seguridad y PC, entre otras (más del 75% de los cursos de 2010 se ejecutaron en once salidas ocupacionales).

En el 2010, el 86.7% de los cursos se han ofertado en el sector comercio y servicio, el 9.5% en el sector industrial, el 3% agropecuario y un 1% en diversos sectores. Entre el 2010 y febrero del 2011, del PJE graduó un total de 4,690 jóvenes. Como años anteriores, entre los egresados, el primer lugar lo ocupan las mujeres con el 63% por ciento de graduados.

Las principales salidas ocupacionales en las que se han graduados jóvenes, se muestra a continuación:

Auxiliar de Almacén 14.20% Auxiliar de Belleza 9.90%
Auxiliar de Farmacia 14.30% Camarero de Restaurante 9.40%
Auxiliar Secretarial 8.60%

Los datos (Reportes, 2009/14) de la distribución de los egresados del PJE por provincia, en el año 2010, indican que seis provincias del país han graduado más del 60 % de los jóvenes beneficiarios. En la segunda licitación, seis provincias agrupan el 64.14% de los egresados de los cursos liquidados hasta el mes de marzo de 2010.

Las provincias con los mayores porcentajes de egresados son (en estas se realizaron las DGF y las entrevistas de esta investigación):

- La Altagracia (11.41%)
- Distrito Nacional /Santo Domingo (22.94%)
- San Pedro de Macorís (7.65%)
- Peravia (6.40%)
- Santiago (7.23%).
- Azua (8.81%).

En todas esas provincias se realizaron levantamiento de información en las dos fases de la investigación que realizamos al PJE y que el presente documento es el informe de dicha investigación (comentario nuestro). Del 2003 al 2010 las estadísticas de los resultados del PJE son las siguientes:

- Total de cursos ofertados: 2,639
- Total de Beneficiarios/ias: 55,003 jóvenes
- Total de Hombres beneficiarios: 22,430
- Total de Mujeres beneficiarias: 32,573
- Total de Egresados/as: 43,050

Desde sus inicios al 30 de junio del 2011 (PJE, 2011), el programa ha beneficiado 57,473 jóvenes (59% mujeres) de los cuales un 95% provienen de zonas prioridad I y II de pobreza.

El PJE para la Tercera y en la Cuarta Licitación, decidió iniciar el levantamiento de información de egresados, por tal razón, se diseñó un instrumento para ser autoaplicado un poco antes de la ceremonia de graduación, lo que implicaba que debía ser corto y de fácil comprensión. En las dos graduaciones en que se encuestó, se entrevistaron un total de 2,238 beneficiarios, y los hallazgos más importantes de estas investigaciones (García Romero, 2010: Encuesta de egresados de la tercera y cuarta licitación del PJE-RD; en Reportes 2009/14) con relación al tema de esta tesis fueron los siguientes.

Los jóvenes entrevistados mostraron un alto nivel de satisfacción con el Programa y el nivel de insatisfacción no alcanza el 0.5 %. Los módulos de la fase lectiva son altamente apreciados por las egresadas. El módulo de Formación Humana para el Trabajo es el que mejor evalúan, pues prácticamente todos los egresados (97.8%) lo calificaron de bueno o muy bueno. El 96.2% y 95.6% se expresaron igual para los módulos de Formación Integral Básica y de Formación en el Oficio, respectivamente. Mostraron mayor satisfacción con los aspectos relativos al proceso enseñanza-aprendizaje; después con los contenidos del programa; y finalmente, con los docentes y los aspectos laborales. Los jóvenes consideraron que el Programa les ha proporcionado capacidad de negociación con el empleador. Percibieron que están en calidad de negociar con el sector laboral por un mejor

trabajo y que pueden competir en el mercado laboral saliendo favorecidos con mayores oportunidades que otros jóvenes de similar situación económica que no han realizado el curso. Los aspectos del curso que menos les gustaron a los egresados están relacionados con el tiempo de duración de algunos procesos, con la disciplina exhibida por algunos compañeros de aula y a la falta de disponibilidad de recursos didácticos y pedagógicos.

También reporta el PJE la realización de una investigación cualitativa a través de talleres, foros, entrevistas grupales, grupos focales. A continuación una síntesis de sus hallazgos (García Romero, 2010: Investigación cualitativa al PJE-RD; en Reportes 2009/14):

a) Los beneficiarios

Los jóvenes percibieron que el Programa les ha favorecido en todos los órdenes de su vida:

- Valoraron la capacitación porque les ha abierto las puertas al mercado laboral, antes cerrada; vieron que con la capacitación adquieren conocimientos y habilidades con las que pueden negociar en el mercado laboral. Percibieron que después del Programa tienen “algo” para ofrecer a los sectores demandantes de mano de obra semi-calificada;
- En general, expresaron que el proceso enseñanza -aprendizaje desbordó sus expectativas y lo que ellos podían y tenían capacidad de esperar de acuerdo con su experiencia académica;
- Lo más enfatizado por los jóvenes fue la forma en que el Programa ha impactado su vida para el logro de valores éticos, morales y de aprendizajes; en las relaciones interpersonales y en sus relaciones sociales. Al respecto veamos una de sus expresiones.
- —Par mí el Programa me abrió una puerta más en la tecnología que cada día va avanzando más y hay mucha demanda ahora de la computación. Si usted va a buscar un trabajo, lo primero que le preguntan es qué sabe de

computadora, qué curso ha hecho; entonces yo lo tengo en mi currículum y así me da más garantía de yo conseguir un empleo. El Programa me ha abierto muchas puertas” (Joven de Santiago)

- Los jóvenes beneficiarios comentan que el proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores y las pasantías laborales se ofrecieron con un alto nivel de profesionalidad, con métodos de enseñanza eficaces, y que fueron muy motivantes. En lo que ponen mayor acento es en la calidad humana y profesional de sus profesores. Así se expresan.
- —Los profesores son muy preparados, me hicieron otra persona”. —Una de las cosas mejores que pasaron fue que pudimos aprender algo útil que nos sirva para ser alguien en la vida”. —Donde yo hice la pasantía no le cambiaría nada, era un lugar cómodo, mucha tranquilidad...el ambiente era muy sano... yo me siento satisfecha con la empresa porque me trataron muy bien”. —En la pasantía aprendí a trabajar en equipo”. —Me tocó un supervisor muy estricto, tomé la experiencia necesaria que se requiere para el trabajo, el respeto, la puntualidad, además el resto de los compañeros me trataron como si yo fuera empleado de la empresa”.

El Programa es conceptualizado como un espacio, una oportunidad para la asunción o afianzamiento o descubrimiento de nuevos valores personales, institucionales y sociales: valores referentes al trabajo, a la familia, a la conducta sexual, a la solidaridad, a la modificación de conducta, a la valoración del otro y al autodominio, entre otros. Lo cual se aprecia en expresiones de los encuestados como la siguiente:

—Antes me daba igual la familia, como que no le daba valor, pero después del curso como la orientadora nos enseñaba sobre la familia y eso, he aprendido a tener más cariño y afecto a toda la familia”. —El Programa también nos enseñó a valorizar no simplemente el trabajo y eso, sino también a las personas”. —El Programa fue bueno para conocer personas”.

En todas las evaluaciones el programa sale como una acción de política social muy adecuada. Y como es un programa regional, esas puntuaciones favorables también surgen en las evaluaciones de esos programas homólogos. González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) en la evaluación que realizaron a varios programas reportan que en el caso de Juventud y Empleo de República Dominicana, el 81% de las empresas consideran que la formación técnica que reciben los jóvenes es buena o excelente, y el 90% de los beneficiarios consideran que la calidad de la formación técnica es buena y que pueden aplicarla en su trabajo. En el caso de Procajoven de Panamá, el 94% de los beneficiarios afirman que el entrenamiento técnico en aula fue útil o muy útil. Por su parte, el 84% de las empresas que participaron en Jóvenes en Acción de Colombia estiman que la capacitación en el oficio que recibieron los jóvenes en los centros de entrenamiento fue adecuada. Asimismo, el 97% de los jóvenes de Juventud y Empleo valoran la formación humana de manera positiva, y el 99% de los beneficiarios de Procajoven consideran que la formación en capacidades blandas fue útil o muy útil.

Volviendo a las evaluaciones locales ejecutadas por el mismo PJE, entre los datos más relevantes de las encuestas de evaluación realizadas en el 2009 y la última encuesta de evaluación de impacto realizada en el 2011 a una muestra de 5,000 beneficiarios y grupo control, se citan los siguientes (Reportes, 2009/14) aspectos:

- Aproximadamente el 90% de los elegibles al Programa residen en áreas en prioridad 1 y 2 de pobreza, estando un 68% concentrados en áreas de prioridad 1.
- Los jóvenes beneficiarios del PJE tienen mayor probabilidad de tener un empleo con seguro médico que los del grupo control (20% vs. 15%).
- La tasa de participación laboral al momento del registro (línea de base) era 76% para beneficiarios y controles, pero aumentó 14% para los beneficiarios y 6.5% para los controles.
- Existe una diferencia estadísticamente significativa en la proporción de jóvenes beneficiarios que reportan una categoría alta de autoestima: 62% de los beneficiarios contra 38% del grupo de control

- Por lo menos el 65% de los graduados del PJE están empleados o trabajan por cuenta propia pasados los 6 meses de haber completado el PJE.
- Los graduados del PJE ganan en promedio 10% más que el grupo control.
- Ser beneficiarios del programa disminuyó la posibilidad de participar en peleas en los 12 meses antes de la encuesta.
- El programa disminuye la probabilidad de ser víctima del crimen en las mujeres cuando completan las dos etapas del tratamiento.
- Con respecto al efecto sobre el número de bebidas alcohólicas consumidas las últimas 4 semanas, en 5 de los 8 grupos de jóvenes han aumentado el consumo cuando completan solamente la fase lectiva, mientras que en 7 de los 8 grupos de jóvenes hay una disminución cuando completan tanto la fase lectiva como la pasantía.
- El trabajo del joven que realiza un curso es de mayor calidad que el del grupo control, expresada en el salario y en la pertenencia a una aseguradora de salud.
- Los jóvenes beneficiarios del Programa disminuyen su conducta de riesgo. El 52% de las mujeres en el curso dijo que no se embarazaron porque estaban en el Programa (Módulo DCB-formación humana), el 31% de los jóvenes regresó al estudio (primaria, secundaria) en el programa PREPARA (Programa Educación Básica y Bachillerato a Distancia para Adultos) y EBA (Educación Básica de Adultos).
- El PJE tiene efectos positivos en: la búsqueda activa de trabajo en la semana anterior a la encuesta, expectativa de contar con un mejor empleo y mejor calidad de vida dentro de un año, satisfacción del joven con el trabajo, especialmente para jóvenes del curso con componente técnico más el módulo de Desarrollo de Competencias Básicas.

Mirando los resultados de esas evaluaciones encargadas por el PJE, se hace patente que el programa es una pertinente solución (aunque no estructural) para ese problema principal que identificamos. La más reciente apreciación del PJE la formuló el Banco Mundial en el 2014 (Reportes, 2009/14), institución que indica que los jóvenes en República Dominicana, especialmente los pobres, enfrentan barreras estructurales para acceder a los mercados laborales, tales como una escasa educación y deficientes aptitudes para enfrentar la vida y habilidades laborales para hacer la transición de la escuela al

mundo del trabajo, situación que alcanzó niveles dramáticos entre el 2003-2005, cuando el desempleo juvenil alcanzó el 31 % entre los jóvenes de 15 años a 24 años, en comparación con el 17 % de la población en general, por lo cual el PJE respondió a la necesidad urgente de proporcionar más oportunidades a los jóvenes desfavorecidos de familias pobres y con poca escolaridad. Programa que aportó miles de egresados (la inmensa mayoría vivía en las zonas más pobres y más de la mitad eran mujeres), más de 3000 empresas privadas ofrecieron pasantías, proporcionándoles a los aprendices una valiosa experiencia laboral. Además, una evaluación rigurosa del impacto muestra que los graduados del programa tuvieron mayores probabilidades de adquirir un trabajo formal e ingresos más altos, especialmente las mujeres, y que las tasas de embarazo adolescente también fueron menores entre las participantes.

Por lo anterior, el Banco Mundial (Reportes, 2009/14) indica que con el apoyo conjunto del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), las autoridades de la República Dominicana implementaron con éxito el programa Juventud y Empleo, a través del cual se proporcionó formación profesional y destrezas básicas, además de pasantías en empresas, a jóvenes pobres y en situación de riesgo; iniciativa que tuvo impactos positivos, incluidos el aumento de los ingresos y la obtención de trabajos de mejor calidad por parte de los participantes.

Pero ante tanto reporte favorable de las evaluaciones de estos programas se levanta un llamado a tener cautela con esas conclusiones, por lo cual es también relevante este aporte de esta investigación. Recomiendan González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) que aunque los cursos de capacitación en aula en habilidades técnicas y blandas tienen una alta calidad y utilidad de acuerdo con los jóvenes y empresas cuyas percepciones fueron recolectadas en las encuestas de Procajoven de Panamá, Jóvenes en Acción de Colombia y Juventud y Empleo de República Dominicana; esa interpretación sin embargo, debe hacerse con cautela pues no necesariamente refleja efectos reales. Los autores hacen ese llamado alegando que para los técnicos que hacen las evaluaciones de impacto, para los beneficiarios es difícil establecer cuál es la situación laboral contrafactual en la que estarían si no hubieran participado en esos cursos.

En el contexto dominicano, esos reparos tienen significación teórica relevante y temas importantes de estudio, pero para la cotidianidad de los jóvenes el estar en un centro de estudios, sujetos a normas, a cuidados, a provisión de apego, a mejora de autoestima, a orientación para un proyecto de vida, a recibir una formación que si el empleo se dificulta el joven pudiese vivir de una ocupación por cuenta propia; todo esto sin duda reporta significativos impactos, que a nuestro entender en esta investigación salen de forma nítida. Esto que afirmamos nos parece es un poderoso contra argumento a lo siguiente.

Otro aspecto que González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) es el referido a que los beneficios de la capacitación técnica (módulo de formación laboral) no compensan el efecto negativo que implica retirar a los beneficiarios del mercado laboral durante el período que están en el aula. En el caso específico de la capacitación en habilidades blandas en aula, la evidencia sobre sus posibles impactos es limitada. Los autores de este estudio no conocen estimaciones que estimen el impacto de este servicio de manera aislada.

Como argumentación teórica la afirmación anterior tiene sentido, pero entrar a considerar el costo de oportunidad de estos jóvenes, no lo vemos muy relevante para quizás decir lo poco rentable del curso. Porque conforme al conocimiento que poseemos del perfil de los jóvenes dominicanos que acuden a los cursos del PJE, la mayoría de ellos (aspecto no indagado en la investigación) lo que están renunciando es a no hacer nada productivo, y quizás están renunciando a hacer cosas negativas, debido a que ahora están usando ese tiempo en el curso, es decir, el análisis costo-beneficio para el joven es rentable, para la sociedad es rentable. Y con relación a los hallazgos de esta tesis los beneficios de la formación humana, no son limitados.

González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) dicen que identificar el impacto específico que tienen los servicios de capacitación técnica y blanda en aula requiere de una metodología robusta que logre aislar el efecto de estos cursos en aula del efecto que tienen los otros servicios que ofrecen los programas, indican esto se abordó en una investigación para el Programa Juventud y Empleo de República Dominicana y los resultados indican que los beneficiarios a los cuales, de manera aleatoria, se les asignó un módulo de capacitación

en habilidades blandas y técnicas y una pasantía tienen resultados iguales o inferiores a los de aquellos que sólo recibieron capacitación en habilidades blandas y cursaron la pasantía. Estos resultados para los programas de Panamá y República Dominicana sugieren que la capacitación técnica en aula no tiene impactos positivos.

Con relación a la necesidad de una rigurosa metodología para medir el impacto de los cursos, estamos de acuerdo con los autores anteriores, por ello se ha puesto un alto cuidado metodológico, como ya se indicó para la realización de esta investigación, cuyos resultados se someten a la consideración pública en este informe para ser un aporte más en esa tarea fascinante de crear conocimiento. Pero desde esta investigación se opina que es muy arriesgado afirmar que la capacitación técnica en el aula no tiene impactos positivos. Al parecer el único criterio que esa investigación está tomando en cuenta es si el egresado está o no está trabajando, criterio de impacto no suficiente para medir la calidad y el impacto de la formación laboral, como bien lo señala Jornet y otros (2002).

Por otra parte afirman González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012), refiriéndose a una investigación realizada en el 2012 al PJE de la República Dominicana que existe evidencia sugestiva sobre el impacto de la capacitación en habilidades blandas sobre variables no laborales, y que en dicha investigación se identifican impactos significativos en aspectos de comportamiento, como perseverancia y ambición, y en el embarazo adolescente; y que en la medida en que el fortalecimiento de estas habilidades sea un objetivo explícito de los módulos de capacidades blandas, estos resultados sugieren que dichos módulos tienen un impacto positivo. Pero en dicha investigación se reporta que el desarrollo de habilidades blandas no parece traducirse en una mejora real de la empleabilidad, ya que esos positivos efectos no se ven sobre el empleo y la calidad de empleo en los egresados. El porcentaje de jóvenes colocados y la calidad de los empleos que consiguen está por debajo de los estándares esperados, incluso se enjuician como pequeños o nulos, al menos a corto plazo. Así, la evidencia sobre el impacto de los cursos en habilidades técnicas y blandas en aula no arroja resultados muy favorables.

En la evaluación realizada en esta tesis del PJE no se abordó el estudio de la empleabilidad o no del curso, la investigación se centró en el impacto del curso en los jóvenes y en cómo mejorar y ampliar ese impacto. Pero se reconoce que es un área neurálgica la referida a la obtención o no de empleo para un egresado, por lo cual se comparte esa preocupación y la necesidad de seguir abordando ese aspecto en las investigaciones.

Los investigadores aluden posibles razones para es menguado impacto. Sugieren González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) que si se busca alcanzar una expansión efectiva de la escala de estos programas, se requerirán inversiones más agresivas e integrales a fin de lograr que los países cuenten con mecanismos que promuevan la calidad de la oferta de la formación técnica. Y que además es posible que el bajo costo per cápita y la corta duración de los cursos que ofrecen estos programas produzcan que esas intervenciones sean insuficientes para suplir las profundas deficiencias que pueden presentar los participantes.

Esta investigación presenta evidencias en muchos jóvenes diferentes a lo anterior. Pero tomando como punto de apoyo la recomendación de ampliar inversiones y que estas sean más agresivas e integrales a fin de mejorar y ampliar esos programas de formación para los jóvenes pobres. Y véase para el caso dominicano lo limitado del programa a pesar de que abundan las evaluaciones positivas del programa, cuando se mira los números se ve que ese PJE es una gota de agua para una inmensa población joven con sed. Del 2003 al 2011 unos 58,000 beneficiarios. Ya en la página 77 se mostró lo imitado del PJE en base a la cantidad de jóvenes del 2012, pero incluso los egresados al 2011, son un pequeño porcentaje de los jóvenes diana al inicio del programa. La cantidad de jóvenes al 2006 (ONE, 2011) entre 15-29 años era de 2,581,302. Lo que da un total de pobres de 1,084,146 ($2,581,302 \times 0.42$), mientras que en pobreza extrema se encontraban 173,463 ($1,084,146 \times 0.16$) y la cantidad aproximada de NiNi ascendía a 524,004 ($2,581,302 \times 0.203$). Estos números retratan la necesidad de ampliar el PJE, los beneficiarios apenas son el 5.3% de los jóvenes pobres, 33.4% de los jóvenes en pobreza extrema, 11.1% de la cantidad de jóvenes dominicanos que ni trabajan ni estudian. Se recuerda que para el caso de República

Dominicana el porcentaje de los NI-NI que realizan quehaceres del hogar es de 27.2%, pero que de los países del área, la República Dominicana encabeza los porcentajes de NI-NI desocupados, con un 44.3%, este porcentaje en números absolutos alcanza unos 232,134 (524,004x0.443). Es decir jóvenes etiquetados como NiNi pero que están dispuestos a trabajar si la oportunidad se da, que se puede explicar que estén en esa categoría de NiNi porque ya se cansaron de buscar trabajo sin conseguirlo. Y como es visible, la cantidad de beneficiarios del PJE del 2003 al 2011 apenas equivale a la cuarta parte de los NiNi desocupados (los % referidos a NiNi son datos más recientes que los datos de la población, pero dan una buena idea de lo tratado). Los números lo indican, el PJE es una oferta muy pequeña para la demanda de auxilio de los jóvenes pobres. Y quizás el contenido también es pequeño para la necesidad de formación que tienen y demandan algunos segmentos de los jóvenes pobres, por ello se comparte lo siguiente.

Cómo explicar que un programa tan bien ponderado por sus gestores, que además admiten como más que necesario por lo grande y grave del problema que afecta a los jóvenes y a la sociedad en parte por ese problema de los jóvenes, un programa de tan bajo costo relativo como lo indican González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012), que sea un programa tan pequeño con relación al tamaño de los demandantes. Sería interesante saber la justificación que dan las autoridades de ese contrasentido. Son muchos los jóvenes que con una oferta más amplia del PJE en vez de ser parte del problema actual y futuro del incremento de la delincuencia, la criminalidad, el tráfico de drogas, de la mendicidad, de la ampliación de los NiNi; serían parte la población productiva, serían parte de la cadena de disminuir la heredabilidad de la pobreza y no de su aumento.

Por lo anterior se insiste que es necesario ampliar significativamente la oferta del PJE y durante los cursos se deben identificar alumnos que requieran cierta formación adicional y proveerla, además que se diseñe alguna estructura que de cierta cobertura y apoyo a los egresados, ya sea a través de programas de educación continua de temas que ellos sugieran, ya sea orientación-actualización laboral, etc. Acciones que pueden quizás operacionalizarse a través de los Ministerios de Juventud, de la Mujer donde existan esas instancias, u otras que se especialicen o se creen para ello. Ya se logró el seguimiento durante la pasantía,

ahora se requiere un seguimiento, un acompañamiento más allá, de hecho ya hay centros educativos que lo están haciendo, porque los egresados retornan a donde encontraron ese apego seguro, ese sustituto de padre, de madre que llenó un gran vacío. Así que en esa estructura para dar seguimiento a los jóvenes posterior a terminar el curso, deben ser considerados los centros de estudio, lo que demandaría evaluarlos, seleccionar los que estén dispuestos y crear-reforzar las estructuras y las capacidades pertinentes para ese seguimiento, claro, también proveer los recursos necesarios. Se reitera, esa formación, ese seguimiento para esos jóvenes también puede ser la terapia que necesitan para sanar las heridas que les llevan a herirse y herir a la sociedad-a otros.

A continuación de forma gráfica lo diminuto del PJE frente a la cantidad de potenciales demandantes y necesitados de esos cursos.

Figura 16. Relación Beneficiarios (2003-2011) con demandantes potenciales del PJE al 2006.

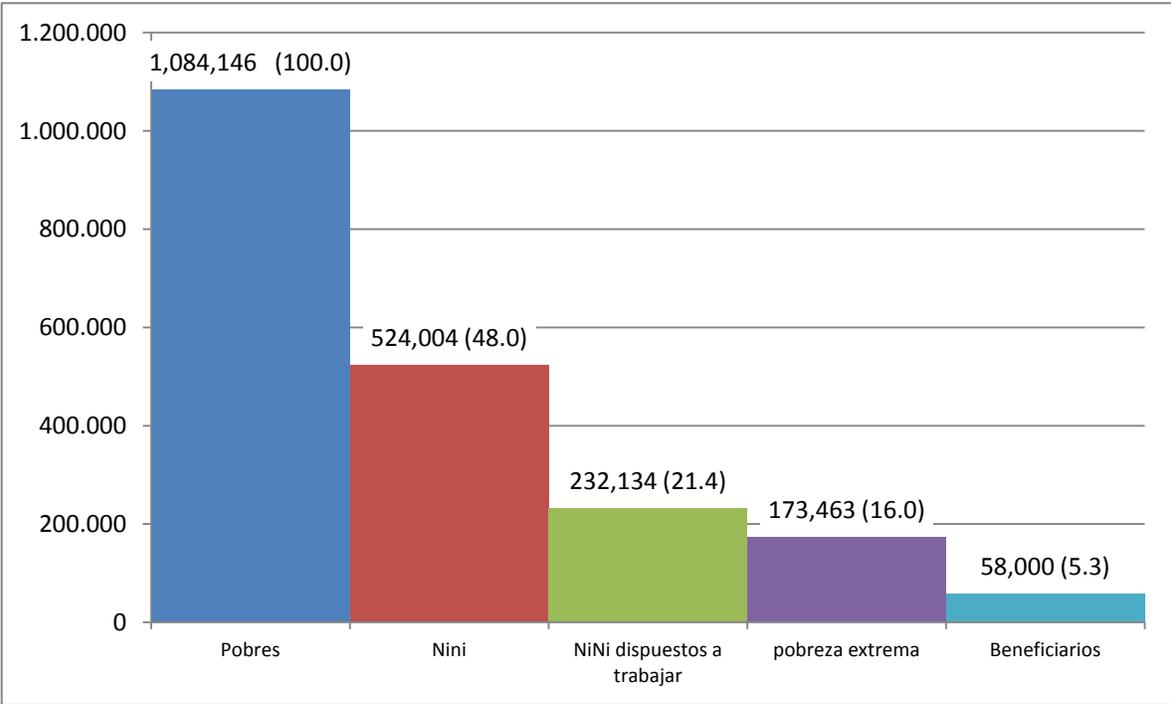
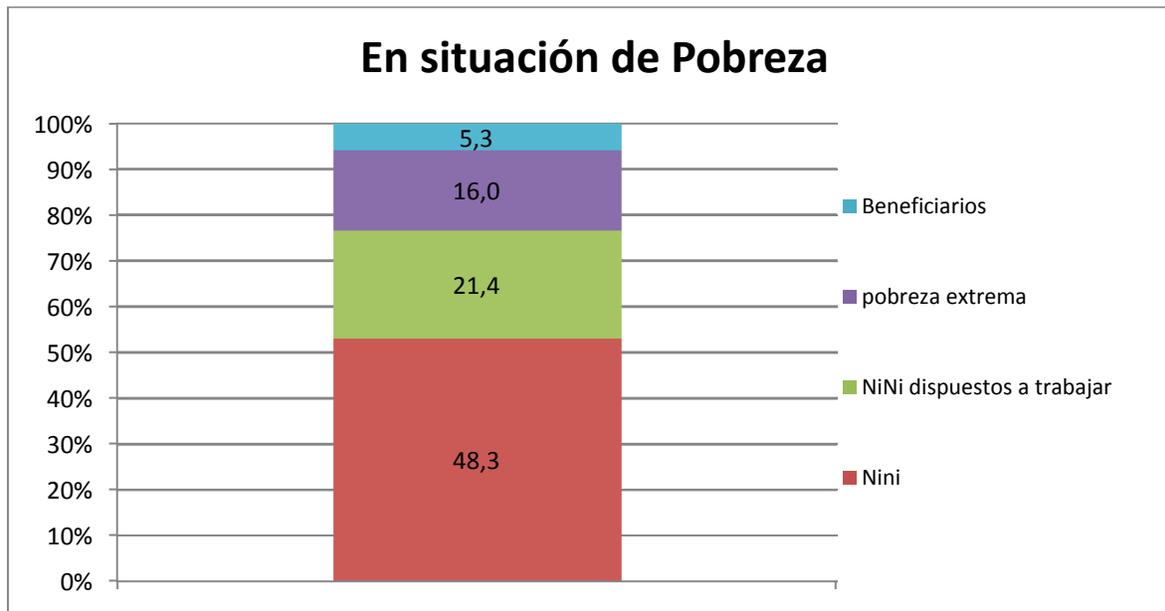


Figura 17. Relación Beneficiarios (2003-2011) con demandantes potenciales del PJE al 2006.



Los NiNi son un segmento muy preocupante, por lo que representan como atropello a la dignidad humana, como recurso productivo desperdiciado, por lo que representan como fuente de jóvenes violadores del código moral de las sociedades que los crean, lo que demanda muchos recursos del presupuesto público para castigar al que se ha convertido en problema porque ha sido y es víctima. González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) indican que si bien una proporción importante de los NINI está conformada por mujeres dedicadas a quehaceres domésticos, en el caso del resto de jóvenes la situación de inactividad puede estar asociada a conductas criminales o riesgosas, y que además, las dificultades que enfrentan los jóvenes para acceder a empleos de calidad no sólo tienen impactos inmediatos en su bienestar, sino también costos a largo plazo, de lo cual hay evidencia de que las condiciones al inicio de la trayectoria laboral tienen efectos persistentes en el tiempo, por ello es aun más relevantes las medidas orientadas a mejorar las condiciones laborales de los jóvenes en ALC.

4.3 Génesis de esta investigación.

E, autor de esta tesis fue un técnico contratado por la SET para trabajar en el PJE. En dicho programa se desempeñó en la función de supervisor y en el cumplimiento de esa función le llamó la atención la gran desigualdad en carga horaria para los módulos de los cursos, así como la presencia de correctas y estrictas exigencias que se usaban para escoger al docente del módulo de formación laboral, éste debía ser una profesional calificado y aprobado por el INFOTEP, pero esto no existía para el docente del módulo de formación humana, el centro de capacitación era libre de escoger este docente, y se pudo constatar que en muchos casos, que este módulo lo impartía cualquier persona, muchas de las cuales no poseían las competencias del contenido del módulo, ni dominaban las técnicas de enseñanza. Con frecuencia las clases la impartía una secretaria del centro o un docente con el tiempo necesario aunque no manejara los contenidos, y ante el cuestionamiento de por qué se había escogido ese docente; en muchas ocasiones la respuesta fue que es una persona reconocida de buen trato con los demás.

Adicionalmente se pudo constatar que docentes de estos cursos ya fueran del módulo de formación humana, del módulo de formación laboral, tomaban esas clases por la necesidad de obtener los ingresos por la impartición de esas clases, pero una parte de ellos no les gustaba trabajar con esos jóvenes de aspecto o accionar delincuencial. Incluso había docentes que se sentían intimidados al tener que compartir con ellos en el aula, en el centro educativo o en las calles si estos jóvenes se les acercaban a saludarlos no se sentían bien esos docentes. Consideraban que esos jóvenes eran peligrosos. Y esas creencias, emociones y sentimientos, aunque los docentes trataban de disimularlos, se convertían en verdaderas barreras para lograr la necesaria empatía profesor-alumno y los centros de estudios amigables que requerían los jóvenes.

Adicionalmente, aproximadamente el 90% de las horas del curso estaban destinadas al módulo de formación laboral, y dado el conocimiento que teníamos de las necesidades de formación humana de esos jóvenes, consideramos que en lo relativo a la capacitación en lo psicosocial el programa requería significativas mejoras e incremento de carga horaria en

ese módulo. Adicionalmente había materiales didácticos preparados por especialistas para impartir el módulo de formación laboral, lo cual no existía para el módulo de formación humana, que solo contaba con un listado de temas sugeridos, de los cuales el centro educativo tenía la libertad de integrarlos todos o parte en el curso, con libertad también en el tiempo destinado a cada tema, siempre limitado por la cantidad total de tiempo máximo para dicho módulo, dentro de cuyo tiempo también debía impartirse la formación adicional no laboral que requiriese el tipo de curso (quizás algo de matemática, lenguaje, informática, etc.).

Dada la situación anterior: parte de los docentes no calificados para impartir el módulo de formación humana, ausencia de un material de apoyo adecuado por lo que cada centro a partir de los lineamientos generales del contenido a ser abordado en ese módulo hace lo que decide hacer, además docentes que etiquetan a los jóvenes como peligrosos, pocas horas y poco contenido en el módulo de formación humana, algunos docentes creen incluso que es perder el tiempo el dinero que se invierte en ese programa para tratar de reformar esos jóvenes, pues creían que árbol que crece torcido jamás sus ramas endereza. Con toda la información anterior se inició una autoreflexión para ver como aportar posibles soluciones a esa problemática. Algunas de las cuales caían dentro de la función de supervisor que básicamente era para lograr que los centros de capacitación cumplieren adecuadamente con impartir el curso acorde a lo contratado, pero una parte de la problemática percibida tenía que ver con el diseño del programa, lo cual estaba fuera de las funciones del supervisor de los cursos.

Así que identificó medidas con relación a lo concerniente a la labor de supervisor y con relación a lo referido al diseño del programa; inició proponiendo a la Gerencia de Capacitación del PJE que se aumentaran las horas al módulo de formación humana, la respuesta fue que eso era muy difícil porque ello supondría recursos adicionales que no estaban presupuestados, además que sería fundamental que algo así lo propusiere el INFOTEP, pues como institución que regulaba la formación ocupacional del país, y por contrato supervisaba al PJE, estos cursos se habían diseñado estandarizados con los de ellos. Con esa información se procedió a llevar la propuesta al INFOTEP, y lo obtenido fue

un rotundo no, alegaron que incluso ya los cursos del PJE tenían demasiadas horas para el módulo de la formación humana (de 20 a 40 horas), que el promedio de horas de los cursos en INFOTEP para ese módulo era de 10 horas. Producto de esas negativas se fue concibiendo la realización de esta investigación.

Durante el autor de esta tesis se desempeñaba como supervisor del PJE y está ocurriendo el recuento anterior, estaba cursando las asignaturas del doctorado en Psicología Educativa y Desarrollo Humano, además las vivencias personales del autor de haber sido pobre, de convivir con muchos jóvenes pobres y reconocer lo poderoso en su desarrollo humano de las competencias humanas adquiridas vía procesos educativos, unido a la necesaria formación laboral, ello lo siguió motivando a hacer algo más que el diagnóstico levantado. Unido a esto la necesidad de realizar una investigación para la culminación del doctorado en curso, surgió como una alternativa de plausible para responder a esas dos realidades esta investigación. Y además culminó para ese momento la contratación como supervisor del PJE, no siendo empleado, pero conociendo todo lo necesario para la formulación del anteproyecto y con las relaciones de conocimiento y amistad con importantes actores del PJE, lo cual prefiguraba la posibilidad de un buen producto, valioso para los organismos internacionales, para el Estado Dominicano, para los jóvenes pobres, para el sector empresarial, para los centros de capacitación y para la exitosa culminación del doctorado en curso. Además la investigación se podía ver como un aporte de la academia a un área de tanta significación para el desarrollo humano.

Con la identificación como problema principal en esos jóvenes de la falta de competencias laborales, personales y sociales; con la existencia de la intervención que está diseñada para suplir esa falta (el PJE), con el conocimiento de las deficiencias que tiene dicha intervención, con la motivación de la experiencia personal, los conocimientos previos y los adquiridos en el doctorado, se propuso ver como mejorar el PJE. Para lo cual se hizo evidente se requería una investigación aplicada que aportara por lo menos, lo siguiente.

Un análisis correcto de el por qué de los pobres, que permitiera que los docentes los vieran como víctimas no como —agentes del mal”, lograr un perfil del joven pobre para entender por qué algunos se visten como se visten, por qué se comportan como se

comportan y cómo son en realidad detrás de esas caretas; además que se eliminara esa etiqueta de que todos los jóvenes pobres son iguales, que se descubriese que dentro de ellos los hay revoltosos y muy tranquilos; los hay con problemas de autoestima, de identidad, de relaciones, y sin problemas en esas áreas.

Con la información anterior, trasladarla a los docentes para, por sobre todas las cosas, lograr un cambio de actitud en los docentes que veían estos jóvenes de forma negativa, para que los vean como seres humanos muy necesitados de solidaridad, de empatía, de apoyo para salir de esa penosa situación que bloquea su desarrollo. Pero unido a lo anterior, estaba la necesidad de disponer de un material de apoyo para impartir el módulo de formación humana, y que en base a ese material previamente se capacitara a los docentes a impartir el nuevo módulo de formación humana, por ello también en esta investigación se profundiza en los temas de formación humana, se consultó a los chicos y las chicas sobre sus necesidades de formación humana, y esos temas son desarrollados en el marco teórico con cierta amplitud en esta investigación. Un complemento clave de lo anterior es edificar a los docentes que así lo requieran con las teorías, métodos, técnicas de enseñanza-aprendizaje congruentes con el nuevo currículum de la formación humana y las particularidades de los jóvenes demandan los cursos.

Se reitera, que nunca fue una preocupación, no es un objetivo de esta investigación revisar-mejorar el contenido-duración de la formación laboral, ya fuese por la diversidad de los cursos, pero principalmente porque esos cursos se impartían, se imparten con materiales preparados por especialistas del INFOTEP, y son impartidos por docentes certificados y en la mayoría de los casos formados técnicamente por el INFOTEP o por centros de capacitación avalados por el INFOTEP. Además para escoger a un docente para un módulo de formación laboral se le exigía previamente haber realizado un curso de técnicas de enseñanza impartido por el INFOTEP. Recuérdese que esto no se aplicaba al módulo de formación humana. Por lo anterior, se reitera, esta investigación no aborda lo relativo a contenido a duración del módulo de formación laboral, tampoco se analizó el diseño de las pasantías. Aunque ambas áreas son abarcadas dentro de la investigación, y se hicieron y hacen valiosas aportaciones (dentro de las categorías integrantes del concepto de calidad para la evaluación de los cursos), las cuales surgieron de la percepción fundamentalmente

de los egresados, además de los docentes y empresarios. Lo que no implica necesariamente que no haya cosas que mejorar en contenido y duración de ese módulo, de lo cual no tenemos ni idea de si es o no es necesario. Pero al parecer las cosas van bien en lo que respecta a aprendizaje en ese módulo por lo que reportan egresados, empresarios y docentes, esto se ve en la parte de los hallazgos.

4.4 Por qué se evaluó el PJE como se hizo.

Apoyados en las argumentaciones teóricas (ver ítem 3.2.2 Bases para justificar modelos de evaluación de diseño propio), para la primera fase de la investigación se desarrolló un modelo propio para la evaluación (el cual se detalla en la parte correspondiente de este informe), ello se hizo posicionado en un marco teórico, congruente con el cual se diseñaron los instrumentos de recogida de información, los que se aplicaron para indagar sobre el impacto de la intervención sobre el principal actor (calificativo decidido por el investigador) y obtener de este actor su percepción sobre la calidad y las posibles mejoras al curso realizado.

En el área gerencial está establecido que la calidad la define el cliente, y como el cliente más importante en un programa de formación laboral para jóvenes pobres son precisamente ellos, en ellos se centró la indagatoria durante la primera fase de la investigación. Así que a partir de la realidad de ese cliente y de su necesidad se seleccionó una teoría que fundamentara la elaboración y aplicación de estrategias de intervención social hacia ese segmento y, en consecuencia, que pueda ser utilizada como marco de referencia para tomar decisiones a la hora de planificar y ejecutar los procesos evaluativos.

Para la segunda fase de la investigación, se consideró necesario incluir en la pesquisa a otros relevantes actores del programa. Pero esta investigación se ha realizado sin financiamiento, lo cual limita la amplitud de la misma. ¿A cuáles actores adicionales integrar, cómo y por qué integrarlos? El cómo fue decidido con rapidez, serán integrados como actores secundarios que su aporte a la investigación estará no para investigarlos a ellos sino para que con la información que aporten triangularla con la información de los egresados, usar esa información fundamentalmente para ver el impacto del curso en los

jóvenes y adicionar pistas a las dadas por los chicos para mejorar el programa, siempre manteniendo como eje matriz de la investigación a los chicos egresados. Los actores restantes son muchos: docentes, centros de capacitación, empresas ofrecen pasantías, organismos estatales (Ministerios de Trabajo, de Educación, INFOTEP), organismos internacionales (BID, BM); familias, sociedad; otros países donde el programa se ejecuta.

Quizás ideal era consultarlos a todos, pero sin financiamiento ello era totalmente imposible. Así que solo se integró a una muestra de docentes y de empresarios, y solo como declarantes de su percepción sobre el impacto de los cursos y posibles mejoras. No se contempló por ejemplo ir a las empresas a los centros de capacitación, para ver las condiciones, no se contempló evaluar al docente para ver sus fortalezas y debilidades, tampoco revisar los materiales de apoyo. Y se mantuvo también, en lo referente a material de apoyo para mejorar el curso, la concentración solo en el módulo de formación humana, no se abordará la revisión de los manuales de la formación laboral, ni la calificación o no de los docentes de esos módulos.

No obstante al decidir incluir más actores (segunda fase), se vió que el modelo de evaluación propia que se había desarrollado y aplicado en la primera fase de la investigación a pesar de que los resultados fueron de mucha utilidad, pues sirvieron para aplicar importantes ajustes al programa para la segunda etapa de su ejecución, se decidió buscar un modelo de larga data para la evaluación del programa en la segunda etapa, pero debía ser un modelo que privilegiara al cliente principal, y que a la vez compaginara con una investigación a ser realizada sin financiamiento. Por esta vía de búsqueda se llegó a los modelos de Jorner y otros, y al de Kirkpatrick. Que al ser analizados, la estructura del modelo de Jorner y otros es adecuado para la investigación, pero vuelve a estar presente la limitación de que la investigación es sin financiamiento y como el modelo de Jorner y otros es más amplio que el otro, se optó por el modelo de Kirkpatrick, el cual es un también un probadísimo modelo para la evaluación de programas de formación, muy simple, que se podía aplicar íntegro con las restricciones financieras que se tenían para la realización de la investigación, modelo que tiene ciertas limitaciones acorde a nuestra principal motivación,

pero que gracias al modelo de Jorner y otros y de las teorías trabajadas se le aplicaron algunos ajustes.

4.5 Etapas del Programa Juventud y Empleo (PJE) en República Dominicana.

Este apartado fundamentalmente se desarrolla a partir del contenido de los contratos (PJE-1, 1999, PJE-2, 2006 y Reportes 2009/14). A la primera etapa se le llamó PJE-1. El Programa en su componente de capacitación, es un programa de formación profesional (FP), diseñado "a la medida" de los jóvenes en situación de pobreza. La primera etapa del Programa de Capacitación y Modernización Laboral "Juventud y Empleo" (PJE-1) fue ejecutada por la Secretaría de Estado de Trabajo, con el financiamiento y supervisión del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), mediante el contrato de préstamo No. 1183/OC-DR, celebrado el 5 de septiembre de 1999 entre el BID y el Estado Dominicano. El costo total del Programa fue de veintiún millones cien mil dólares de los Estados Unidos (US\$21,100.00). De esa cantidad, el BID financió dieciséis millones novecientos mil dólares (US\$16,900.00) y el Estado Dominicano se comprometió a aportar, como contrapartida, cuatro millones doscientos mil dólares (US\$4,200.00).

Para la segunda etapa del programa (PJE-2) fueron ajustadas las reglas de operación con el fin de alinear los contenidos de la capacitación con las necesidades de las empresas, buscando mejorar los impactos en la inserción laboral de los egresados del programa (Contrato BID-MT No. 1693-OC-DR, 2006, y Contrato BM-MT BIRF 7371-DO, 2006).

En la segunda etapa del programa, además del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), también se integró el Banco Mundial (BM), como entidad financiadora y orientadora en lo técnico. El PJE tiene por objetivo mejorar la empleabilidad de la población joven de bajos ingresos, en situación de riesgo social, a través de una capacitación laboral teórico-práctica en salas de clases, formación en Desarrollo de Competencias Básicas (DCB) y una primera experiencia laboral mediante pasantías en empresas, a fin de dotarlos de habilidades, conocimientos y destrezas para la ejecución de un oficio y completando su formación educativa formal (en esta segunda etapa a lo que en

la primera se llamaba el componente de formación humana, aquí se le llama, formación en Desarrollo de Competencias Básicas-DCB).

Para esta segunda etapa se firmó el contrato 1693-OC-DR entre el BID y la SET, y la participación del Banco Mundial, quedó ratificada con el contrato BIRF 7371-DO. En el documento de redacción del Programa (PJE-2) se dice que, los resultados preliminares del Programa PJE-1 recomiendan continuar su ejecución afinando algunos elementos para mejorar su eficacia. Y con relación a los antecedentes se plantea que, desde el mes de abril del 2005 la SET ha venido discutiendo con el BID un nuevo proyecto multifase para la expansión del Programa PJE denominado —Mercados Laborales y Transferencias Sociales” por un monto de US \$10 millones para los tres primeros años. Con énfasis en el mejoramiento de los servicios públicos de Intermediación de Empleo, la formación de competencias básicas (DCB) de los jóvenes y mayor pertinencia de los cursos. Paralelamente, desde el mes de junio del mismo año el Programa ha discutido con el Banco Mundial el apoyo a una segunda operación del Programa, denominado —Desarrollo Juvenil” con un monto preliminar de US \$20 millones el cual incluye otros componentes adicionales a los del BID para asegurar una mayor sostenibilidad y el acceso a la población más pobre. Se reitera en el documento de formalización del segundo programa (PJE-2) que el objetivo general del Programa es mejorar el desempeño laboral (tasa de empleo y remuneraciones) de grupos vulnerables con escasa experiencia de trabajo, por medio de capacitación combinada en aula y empresa dirigida a adquirir competencias básicas laborales y conocimientos y destrezas para la ejecución de una función u ocupación productiva.

El programa se apoya ampliamente en el sector privado. Las mismas instituciones privadas de capacitación (ICAP), ya asociadas con el Infotep, imparten la etapa lectiva de la capacitación. Estas ICAP son seleccionadas por la SET con base en criterios que priorizan la inserción laboral de los jóvenes, que deben asegurar que la etapa práctica de la capacitación se lleve a cabo en empresas, que participan en la definición de los contenidos de los cursos. La etapa práctica de capacitación en el lugar de trabajo se lleva a cabo durante dos meses adicionales a la fase lectiva. La incorporación del sector privado permite

una mejor correspondencia entre la oferta y la demanda de calificaciones, que sería más difícil si la formación fuese brindada solo por los ICAP y sin la capacitación en el lugar de trabajo. El programa de capacitación consiste en una fase lectiva de nueve semanas y una fase de capacitación en el lugar de trabajo (pasantía) de ocho semanas en una empresa formal. El costo promedio por egresado es de US\$535, de los cuales US\$365 son para los cursos (incluye un bono de US\$30 por inserción laboral) y US\$170 para el estipendio diario que se les da a los beneficiarios durante las 17 semanas de capacitación (BID, 2010).

A continuación la descripción del programa para cada etapa en función de destinatarios, lugar de realización, módulos y contenidos, docentes, materiales-recursos, supervisión y evaluación.

1) Destinatarios:

La población diana del Programa son Jóvenes en situación de pobreza de 16 a 29 años de edad, no estudiantes en el sistema formal de educación, con escolaridad menor a 12 años; y que se encuentren en situación de desempleo o subempleo.

2) Objetivos

Primera etapa.

a) Aumentar las posibilidades de empleo de la población de menores ingresos, mediante cursos y orientación laboral;

b) Aportar mano de obra joven calificada al sector empresarial en oficios operacionales y/ o técnicos básicos y auxiliares;

c) Incrementar el desarrollo de currículos que sean pertinentes al sector productivo;

d) Fortalecer la relación sector empresarial y los Institutos de capacitación (ICAP's), para que éstos incrementaran la calidad del servicio que ofrecen a los jóvenes, a las empresas del país; y

e) Posibilitar que miles de jóvenes de bajos ingresos puedan alcanzar una formación ocupacional y tener una experiencia laboral que les incremente las posibilidades de inserción laboral.

Segunda etapa:

a) Atender a jóvenes en las zonas clasificadas como de prioridad I y II según el mapa de pobreza oficial, con el fin de asegurar que el PJE continúe apoyando a población con mayor pobreza.

b) Capacitar a los jóvenes en competencias básicas que los habilite para mejorar su desempeño en las nuevas condiciones laborales y resaltar aspectos de seguridad e higiene en el trabajo y protección del medio ambiente.

c) Propiciar la vinculación de los contenidos de la capacitación con los requerimientos de los sectores productivos con el fin de elevar la inserción laboral de los jóvenes.

3) Lugar de realización:

En todo el país a través de los centros de capacitación certificados, ya sean organizaciones educativas públicas o privadas.

4) Módulos y contenidos:

Los cursos tenían dos fases: la lectiva y la de pasantía.

a) Fase lectiva

Primera etapa

La fase lectiva tenía una duración de 250 horas y se componía de tres módulos: a) Formación Humana para el Trabajo, b) Formación Integral Básica y c) Capacitación en el Oficio u Ocupación.

Para el módulo de Formación Humana para el Trabajo se recomendaban los siguientes contenidos: Legislación laboral - Deberes y derechos laborales; Comportamiento en el trabajo – Autovaloración; Valores y autoestima, Normas de la empresa; y, Seguridad e Higiene, pero, se permitía cierta flexibilidad en el currículo del Módulo de la Formación Humana, (denominado posteriormente Desarrollo de Competencias Básicas-DCB), para adaptarlo al contexto particular donde se ofrecía. Esa apertura del currículo permitió que los institutos diseñaran programas específicos estrechamente vinculados con las necesidades de la población que atendían y al sector

social de su ubicación. Por esto, el DCB incluyó una amplia variedad de temas, entre los que se destacan: Autovaloración y autocontrol, Derechos humanos, Manejo personal y modales, Relaciones Humanas para el Trabajo, Derechos ciudadanos, Drogas y alcohol, Cómo trabajar y la importancia del trabajo en equipo, liderazgo, Salud sexual y reproductiva (embarazos, aborto, infecciones de transmisión sexual, etc.), prevención de VIH/SIDA, La familia y sociedad, Manejo de conflictos, Violencia doméstica y juvenil y Comunicación interpersonal y Sociabilidad.

El Módulo de Formación Integral Básica debía incluir además, temas en dos áreas: Comunicación, y Lógica y Matemáticas. Los módulos de formación humana y el de formación integral, debían impartirse en un tiempo que iba de 20 a 40 horas como máximo, no para cada uno, sino los dos juntos no podían exceder las 40 horas, aproximadamente un 16% de carga horaria, debiendo quedar disponible unas 200 horas para impartir el componente de formación laboral. La capacitación laboral era particular para cada tipo de ocupación, por ejemplo, por citar algunos: electricidad, computación, belleza, contabilidad, ventas, entre otros. Esta se impartía, por lo general al finalizar los módulos de formación humana e integral básica; pero también podían darse a la par los tres módulos.

Segunda etapa

La fase lectiva se dividirá en dos fases integradas: en la primera se proporcionará capacitación para el desarrollo de competencias básicas (DCB), en la segunda, capacitación técnica teórico-práctica (TTP). En el DCB se fortalecerá la capacitación de los jóvenes en áreas como: autoestima e integración grupal, habilidades de comunicación, operaciones matemáticas básicas, planeación y organización del trabajo, atención al cliente, seguridad e higiene en el trabajo y protección al medio ambiente, así como orientación para la búsqueda de empleo. La capacitación DCB se impartirá en 75 horas (estas 75 horas son sólo para la parte de formación humana). El contenido del programa en el módulo de formación ocupacional responderá a las necesidades técnicas que los jóvenes tendrán durante la fase de pasantía, garantizando una consistencia entre las dos fases. La duración de este módulo no varía con relación a la etapa anterior.

La duración del módulo de capacitación en el oficio no se altera en esta etapa, es similar a la de la primera etapa.

a) Pasantía: tenía por objetivo completar la formación laboral e incrementar la probabilidad de incorporación del beneficiario al mercado laboral, de manera que pudiera construir una experiencia laboral útil para posteriores inserciones laborales. La pasantía iniciaba el último mes de la fase lectiva o inmediatamente después de la finalización de ésta (al final del módulo de formación laboral).

Primera etapa:

Agotadas las 250 horas promedio de cada curso iniciaba la pasantía, con una duración de cuatro (4) a ocho (8) semanas, dependiendo de la licitación.

Segunda etapa:

La fase de pasantía se realizará completamente en empresas del ramo. Esta fase se desarrollará durante un período de 240 horas, a razón de seis horas diarias, por cinco días a la semana, durante ocho semanas. Durante la fase de pasantía se incorporará una sesión de cuatro horas a la semana, por ocho semanas (en total 32 horas), para que un monitor del ICAP, que impartió la fase lectiva acompañe el período de práctica laboral y refuerce en los jóvenes los contenidos de la etapa DCB, los apoye en el tránsito por las diferentes áreas de la empresa, los asesore en aspectos técnicos de su práctica y contribuya a resolver los problemas de integración joven-empresa.

5) Docentes y material de apoyo

Durante la primera y la segunda etapa los docentes para impartir clases en el módulo de formación ocupacional se requirieron que estuviesen certificados por el INFOTEP, y también para la impartición de este módulo se disponía de manuales aprobados y-o diseñados por el INFOTEP.

Durante la primera etapa, para impartir el módulo de formación humana de lo que se disponía era del listado de temas ya indicados, pero se le daba libertad a cada centro educativo que decidiese qué abordar de esos temas en función del tipo del oficio a enseñar y de lo que ellos apreciaran más pertinente para cada curso. No se disponía de un manual

estandarizado. Había algunos centros que desarrollaron buenos manuales otros lo que se impartía dependía del docente escogido el cual no era un docente certificado. No había ningún control de calidad en este módulo durante la primera etapa.

Durante la segunda etapa se exige que los docentes de la parte de formación humana sean especialistas en el tema, a estos docentes se les da el mismo trato que a los de la formación ocupacional, deben ser especialistas en el área a impartir, y deben ser aprobados previamente. Ahora el Módulo de formación humana tiene una duración de 75 horas, y se dispone de un manual especial estandarizado para impartir el módulo de formación humana. Los docentes a impartirlo deben ser especialistas del área y deben realizar los cursos que ahora se imparten para preparar a todos los docentes de ese módulo, en las áreas: perfil del joven pobre y los contenidos del módulo de formación humana. Para esta capacitación y la elaboración de los manuales indicados, se usó el material del marco teórico de esta investigación.

6) Supervisión y Evaluación

Esta labor la ejecutaba el INFOTEP que había sido contratado formalmente para esos fines, tanto en la primera como en la segunda etapa. El INFOTEP evaluaba las propuestas de los cursos que sometían los centros de capacitación como respuestas a las licitaciones de cursos lanzadas por la UTE. Además supervisaba y evaluaba a los centros de capacitación durante la impartición de los cursos y posterior a la ejecución de los cursos asignados a cada centro de capacitación. De esas evaluaciones se desprendían recomendaciones de mejoras que debían realizar los centros de capacitación, además de recomendar a la UTE la eliminación de la certificación a aquellos centros de capacitación que incumplieran lo contractual o realizaran sus contratos con insuficiente calidad.

También el INFOTEP evaluaba el desempeño de los jóvenes durante la pasantía y si las empresas que ofrecían las pasantías estaban cumpliendo con sus compromisos. Para la evaluación del pasante se tomaban en cuenta cinco categorías: a) conocimiento del área, b) relaciones humanas, c) puntualidad, d) adaptación al trabajo y e) trabajo en equipo.

Las pasantías se realizaban en cualquier empresa del sector formal o institución no gubernamental, y en cualquier rama profesional cuya actividad correspondiera a la propuesta curricular del curso realizado por el joven beneficiario. No siempre se logró esto porque las empresas, receptoras de pasantes, colocaban al joven en el espacio donde tuvieran más necesidades de personal. Durante la primera etapa el centro de capacitación desde que el joven terminaba la fase lectiva del curso y lo remitía a la pasantía se desvinculaba del joven, lo cual en parte contribuyó a malos tratos y malas pasantías, pues no siempre el INFOTEP podía chequear todos los pasantes de todos los centros a todo lo largo del país, con la oportunidad para hacer correctivos antes de que dichas pasantías terminaran. Por ello durante la segunda etapa se aplicaron correctivos.

La Unidad Técnica de Ejecución del PJE (estructura perteneciente a la SET) también tenía un técnico con la responsabilidad de supervisar, cuya función era una especie de chequear que el INFOTEP cumpliera con sus compromisos contractuales, así como un medio de información para al ver el informe del INFOTEP de algún curso, que la UTE tuviese la forma de percatarse la veracidad de dicho informe; además de un medio de contacto permanente con los alumnos, docentes y centros de capacitación de capacitación; para que sintieran que la SET-UTE está dando seguimiento a todo, pero dentro de las funciones de este supervisor no estaba incluido dar seguimiento a los alumnos durante la pasantía, su labor de supervisión era sobre la fase lectiva (durante la primera etapa del PJE esa labor la desarrolló quien realiza esta tesis).

También se acordó crear mecanismos (segunda etapa) para asegurar que las pasantías sean congruentes a la formación laboral y que el centro de capacitación de seguimiento al joven durante la pasantía para hacer los ajustes necesarios e implementar acciones de capacitación remedial, si los supervisores-monitores reportan áreas con deficiente formación en los jóvenes. Así que un docente del centro de capacitación debía dar seguimiento a cada curso que estaba en una pasantía, para asegurarse que los jóvenes están desarrollando tareas congruentes al curso realizado y en contacto con personal de la empresa para determinar fortalezas y debilidades en la formación lectiva y realizar acciones remediales cuando fueran necesarias; así como resolver los problemas de integración joven-empresa.

CAPÍTULO 5: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.	329
5.1. Primera fase de la investigación: Objetivos específicos.	329
5.2. Segunda fase de la investigación: Objetivos específicos.	331

CAPÍTULO 5: OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.- OBJETIVO GENERAL.

El objetivo general del presente trabajo es la valoración del Programa Juventud y Empleo (PJE), con el propósito de mejorar su eficacia. Se procede a la valoración de dos versiones del programa por lo que la investigación se desarrollo en dos fases.

En la primera fase se valora el Programa Juventud y Empleo en su versión inicial (PJE-1), tal como lo ha implementado la Secretaría de Estado Trabajo. A partir de los resultados obtenidos en la valoración (Fase 1) se elabora una propuesta mejorada que denominada PJE-Revisado (PJE-2) y se gestiona su implementación. En una segunda fase de la investigación, tras la implementación de la versión revisada (PJE-2), se plantea valorar este nueva versión del Programa Juventud y Empleo elaborar una propuesta de mejora acorde con los resultados que denominamos PJE-3).

Este objetivo general se enmarca dentro de un propósito más ambicioso, difícil de verificar empíricamente, al menos en esta tesis, pero subyace implícito en el desarrollo de la investigación y que es elevar el nivel de vida de los jóvenes dominicanos que viven en situación de pobreza, ya que la pobreza constituye un importante factor de riesgo para su desarrollo humano y para su inserción en su comunidad. Educar es confiar la posibilidad de ofrecer una mejor capacitación como vía para su desarrollo psicosocial, de ahí el empeño en iniciar un proceso de valoración y mejora continua del Programa Juventud y Empleo que cada modificación sea avalada por los resultados de la investigación científica.

5.1. Primera fase de la investigación: Objetivos específicos.

En la primera fase del diseño se plantean los siguientes objetivos orientados especialmente a la valoración del módulo de Formación humana y que sirvieron de base para elaborar las cuestiones planteadas a los grupos focales.

1.- Conocer necesidades, anhelos, la realidad social y económica de jóvenes en situación de pobreza y especialmente los propios de los jóvenes en la República Dominicana.

2.-Conocer la percepción de los y las egresadas sobre la calidad de los cursos recibidos.

Se parte de la hipótesis de que el Módulo de Formación humana tiene deficiencias cuantitativas debido a número de horas de docencia (aproximadamente un 10% de las horas totales del curso) y deficiencias cualitativas, debido a los contenidos impartidos, por lo cual tiene un menguado impacto transformacional en la población diana y por vía de consecuencia una influencia escasa en la sociedad, y las empresas.

3.-Conocer el impacto en sus vidas de un curso realizado y que nos informen cómo hacer que el curso, y fundamentalmente, el módulo de formación humana satisfaga en mayor medida la pertinencia humana.

4.-Identificar los posibles cambios de actitudes y de comportamientos atribuibles al proceso educativo de los cursos y a la interacción con los docentes, con el personal de las ICAP'S y con el personal de la empresa donde los jóvenes realizaron la pasantía.

5.-Ver el impacto de los cursos en la autoestima de los jóvenes.

Se considera que la participación en los cursos contribuye a elevar la autoestima, al avance en la conquista de la identidad y a que los jóvenes se ajusten mas realistamente a la sociedad (adecuan aspectos cognitivos, afectivos, conductuales), y dada esta creencia sostenemos que un buen módulo de formación humana tendría resultados muy superiores a los obtenidos en la actualidad.

6.-Explorar, dada la participación en el curso, la posible reestructuración de sus esquemas, de su personalidad y el posible avance en el logro de la identidad.

7.-Hacer aportaciones para mejorar el desempeño de los centros de capacitación, de las instituciones oficiales/internacionales y de las empresas que participan en el PJE.

8.- Proponer lineamientos para mejorar la calidad de los cursos y elaborar una propuesta nueva que llamaremos PJE-2.

9.-Implantar la nueva versión del Programa Juventud y empleo en su versión revisada PJE-2

5.2.- Segunda fase de la investigación: Objetivos específicos.

La valoración de la segunda versión del Programa Juventud y Empleo (PJE-2) incluye las aportaciones de egresados, docentes y empresarios. Se basa en el modelo de Kirkpatrick que incluye los niveles de: Reacción, Aprendizaje, Transferencia e Impacto.

La indagación se concreta en los siguientes objetivos e hipótesis:

1-. Conocer la percepción y valoración de los egresados que finalizaron el programa y docentes respecto al Programa PJE-2 teniendo en cuenta los niveles: Reacción, Aprendizaje, Transferencia e Impacto.

Como hipótesis: se espera un impacto positivo y significativo en el desarrollo humano de los jóvenes en los cuatro niveles del modelo.

Se espera niveles superiores de satisfacción en relación a los manifestados al valorar el PJE-1, y particularmente con el módulo de formación humana; y en sentido general, una valoración positiva del curso realizado por parte de los egresados.

2-. Conocer la percepción y valoración de docentes que intervinieron en los cursos del PJE-2 teniendo en cuenta los niveles: Reacción, Aprendizaje, Transferencia e Impacto.

3.-. Conocer la percepción-valoración del programa PJE-2 por parte de los responsables de las empresas donde se realizó el programa de prácticas (pasantías), teniendo en cuenta los niveles del modelo de Kirkpatrick referidos al ámbito de la empresa: Transferencia e Impacto.

Con relación a este objetivo, se sostiene (hipótesis) que el PJE es un instrumento de capacitación para jóvenes que se constituye en un buen aporte al sector empresarial.

4.-. Elaborar una propuesta del programa de formación incorporando los resultados de la valoración obtenida de egresados, docentes y empresarios: PJE-3

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO.

CAPITULO 1. Método de la investigación.....	335
1.1 Diseño metodológico del trabajo.....	337
1.2. Paradigma.....	338
1.3. Diseño: investigación-acción (I-A).....	339

CAPITULO 1. Método de la investigación.

1.1 Diseño metodológico del trabajo

Esta investigación tiene como objeto de estudio una parte de un proyecto de intervención social, un proyecto de capacitación laboral, del cual fundamentalmente nos interesa mejorar uno de sus módulos, el de formación humana. Los resultados concretos que se buscan se ubican en mejorar el impacto de los cursos del PJE, básicamente a través de mejorar el módulo de Formación humana.

El propósito de la evaluación es mejorar los propios programas. Esto aboca a seleccionar un enfoque metodológico pertinente. En la práctica, la determinación de un enfoque metodológico se conoce como la elección del modelo y el diseño de una evaluación. Cuando se habla de modelo se hace referencia a la forma o modo de abordar y representar la conceptualización teórica del programa que considera oportuna para llevar a cabo su evaluación. El término diseño alude al proceso que deberemos seguir para obtener las informaciones que reúnan la categoría de certezas.

El objetivo de los modelos es lograr una representación teórica sobre los fenómenos a investigar y los procesos a realizar que sean coherentes y adecuados a la agenda del programa y los propósitos de nuestro trabajo. La finalidad de los diseños es suministrar a los investigadores una lógica científica que aporte validez tanto a los procesos de evaluación como a los resultados. Así pues mientras que el modelo alude al marco teórico que justifica el enfoque que hemos elegido para evaluar un programa, el diseño hace referencia a la estrategia metodológica que vamos a utilizar para que los datos obtenidos puedan ser considerados como evidencias (De Miguel, 2000).

Luque y De Prado, 1989, al referirse a técnicas: señalan que algunas técnicas de obtención de datos habitualmente usadas en la evaluación de los programas de intervención son: entrevistas, cuestionarios, observación, estadísticas oficiales, informes y registros institucionales, diarios, evidencias biofísicas, registros de la actividad económica y documentos generados por el propio programa, entre otros.

1.2. Paradigma.

Nuestro estudio se enfoca en un caso y al respecto, Martínez Sánchez (1991), refiriéndose a las características del estudio de casos plantea que, un caso remite a una unidad de estudio individual que puede ser un programa, que se produce en un contexto definido temporal y geográficamente y con una integridad fenomenológica, donde se analiza algo con la finalidad de llegar a una comprensión holística de la cuestión, que es necesario obtener información desde múltiples perspectivas, partiendo del supuesto de que es difícil establecer los límites entre el contexto donde ocurre lo estudiado y el fenómeno.

Digamos lo anterior con nuestras palabras. El joven de la calle viene al curso trae a cuesta la calle, está varias horas en el centro de capacitación y vuelve a la calle con algo del curso a cuesta, lo mismo podemos decir del docente: él viene a dar, viene a enseñar, a transformar y también recibe y se transforma; lo mismo para el sector empresarial, piden una mano de obra con cierta calificación en la que ellos intervienen, alteran, mejoran, complementan, dañan, etc.; por todo ello, lo estudiado tiene un carácter activo, dinámico, no concluido, abierto a la situación, reconociendo la importancia de las interacciones que se producen.

Dada la naturaleza del problema a estudiar y los objetivos planteados como guías para orientar la investigación, nos situamos en el paradigma cualitativo, utilizando un diseño investigación-acción. Escogimos este modelo porque a través de él, se puede conocer y comprender, los fenómenos sociales en sus contextos específicos, subrayando la importancia del punto de vista de los actores implicados.

A continuación describimos algunas características de este paradigma, cuando es aplicado a la evaluación de programas. Según Colás y Rebollo, 1999; este paradigma se caracteriza por buscar:

- Conocer y comprender lo que acontece en los programas de intervención desde la óptica de los distintos agentes implicados,

- Describir el proceso y el contexto en el que se implementa el programa, de forma tal que adquieran gran protagonismo las personas implicadas en el programa,
- Captar de las distintas subjetividades e interpretaciones de los sujetos implicados directa o indirectamente en el programa,
- Ser un diseño abierto, flexible y emergente,
- Utilizar un muestreo de conveniencia hasta la saturación
- Utilizar técnicas de recogida de datos que tengan un carácter abierto,
- Respetar la subjetividad de los informantes, que han de ser diversificados y conducirnos a la triangulación.
- Generar un proceso cíclico-interactivo, en espiral.
- Lograr la credibilidad y fiabilidad de los resultados a través de: triangulación, en informantes e instrumentos analizando réplica paso a paso los datos mediante técnicas minuciosas.

1.3. Diseño: investigación-acción (I-A)

Siguiendo a Lewin (Ku, 2008), el método de I-A se basa en estudiar los problemas y resolverlos de forma empírica, a diferencia de los investigadores tradicionales que no realizan acción ninguna, este diseño de investigación consiste en un proceso en espiral de reflexiones continuas hacia una meta. Durante todo el proceso hay que considerar la retroalimentación de modo contextual, es decir, de todos los aspectos relacionados con la investigación. Así como la cooperación entre los participantes, como idea esencial del trabajo. Podemos decir que una investigación acción es un tipo de investigación, donde cada reflexión se convierte en tema de la próxima I-A. Según Lewin, los pasos de una I-A son los siguientes: descubrimiento de la realidad, acción, observación del resultado y replanificación.

Rubia (1991), considera que la I-A es un quehacer científico integrado que combina la investigación social, el trabajo educacional y la acción; y que por lo tanto es un proceso para:

- Explicar: es decir, tratar de entender más y mejor a los actores y su acción,
- Aplicar: es decir, investigar para utilizar los datos descubiertos a fin de mejorar la acción,
- Implicar: es decir, usar la investigación como medio de movilización social

La I-A es una investigación netamente aplicada, democrática y colaborativa, orientada fundamentalmente a producir resultados valiosos a corto plazo, para mejorar sistemáticamente intervenciones sociales en los plazos de tiempo más corto posibles. Es una forma de investigar empeñada en que los sujetos clientes y los sujetos gestores de acciones de intervención social, sean actores estelares del mejoramiento de esas acciones sociales en las que están inmersos.

La investigación-acción es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales (Vidal y Rivera, 2007).

Según Elliott (2000) estas son características de la I-A:

- La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber,
- La investigación-acción interpreta "lo que ocurre" desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.
- Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural.

CAPÍTULO 2. POBLACIÓN Y PARTICIPANTES.....341

CAPÍTULO 2. POBLACIÓN Y PARTICIPANTES.

La población del estudio está constituida por los jóvenes egresados de cursos del PJE, por los docentes del Programa y por los empresarios de las organizaciones laborales que participan en el PJE dando pasantías.

Al 2006 cuando se aplicó la primera fase de la investigación los egresados totales rondaban los 21, 000, de esta población se encuestaron unos 120 egresados.

Tabla 17: Beneficiarios del PJE al 2006, por año según sexo

Años	Hombre	%	Mujer	%	Total	
2003 (Piloto)	382	56.8	291	43.2	673	100%
2003-2004	2,633	45.7	3,124	54.3	5,757	100%
2004-2005	6,397	41.7	8,959	58.3	15,356	100%
TOTAL	9,412	42.2	12,374	57.8	21,786	100%

Fuente: Reportes, 2009/14

Con relación a los criterios de selección de los participantes de la primera fase se tomaron egresados de las diferentes zonas del país (norte, sur, este y área metropolitana, no aparece el oeste porque ahí está la República de Haití), y de las provincias de esas zonas donde se han logrado los más altos porcentajes de egresados. Hay 6 provincias que históricamente a lo largo de todo el programa gradúan a más del 60% de los egresados. De centros de capacitación de esas provincias se tomaron egresados del programa para la investigación.

Para cada discusión de grupo focal se convocaron de 10 a 12 jóvenes egresados, cuidando que cada grupo se conforme para satisfacer:

- Una proporción a nivel de sexo parecida a la del curso,

- Que algunos de los chicos ya estén laborando (consiguieron trabajo) y otros que no están trabajando (no han conseguido trabajo),
- La participación es voluntaria, pero se les pide a las autoridades del centro que motiven a los elegidos para que acepten y no falten el día y hora convocados.

Estos criterios se usaron en la primera y segunda fase de la investigación.

a) Primera fase de la investigación

La primera recopilación de datos se realizó en agosto del 2005. Se realizaron 13 discusiones de grupo focal (ver anexo #7), el promedio de jóvenes por grupo focal fue de 12, la brecha de participantes por grupo focal está dada por la diferencia entre 19 jóvenes (en el que más participaron) a 7 jóvenes (en el de menor participación). El cuestionario aplicado durante la primera fase de la investigación se encuentra en el anexo #2, y los patrones-códigos para su interpretación en los anexos #4 y #5. Se recuerda que en la primera fase de la investigación solo se encuestaron egresados.

b) Segunda fase de la investigación

El levantamiento de la información de esta fase se realizó en junio del 2012. Para este momento los egresados superaban los 58,000, de los cuales el 59% eran del sexo femenino. Se volvió a tomar una muestra de unos 120 egresados. Pero en esta fase además de egresados se levantó información de docentes y empresarios (una media de cuatro por centro educativo).

La convocatoria y selección de los docentes y los empresarios fue una labor conjunta del Ministerio de Trabajo, los respectivos centros de capacitación y el responsable de esta tesis. Con relación a los docentes a ser parte de la muestra se le pidió al director del centro de capacitación que escogiera por lo menos un par de docentes, uno del módulo de formación humana y otro del módulo de formación laboral. En algunos centros acudieron más de dos profesores. Y el criterio para escoger los empresarios fue aquellos que están

relacionados con el centro de capacitación escogido en cada provincia, es decir los que reciben pasantes de los cursos de ese centro de capacitación. Esto se aplicó así, con una sola excepción, en Santo Domingo, en el centro de capacitación Iterom no se realizaron grupos focales con egresados, pero se realizó una discusión de grupo focal con empresarios. En la escogencia de egresados, docentes, empresarios no se usó ningún método aleatorio, pero sí criterios estandarizados para la escogencia.

Los centros en los que se realizaron entrevistas y/o DGF, a docentes y empresarios están indicados en el anexo # 8; y los cuestionarios usados para la realización de los grupos focales y las entrevistas están en el anexo #2.

La recogida de información, durante esta segunda fase de la investigación, se realizó con un cuestionario elaborado en base al modelo de Kirkpatrick, y a las teorías analizadas en el marco teórico. Para cada audiencia se adaptó dicho cuestionario, así que propiamente tuvimos tres cuestionarios: uno para los egresados, otro para los docentes y un tercero para los empresarios (ver anexo #3). Se levantó información de doce grupos focales a egresados, y en cada centro educativo hubo entrevistas o DGF a docentes y empresarios (anexos #12 y #14).

CAPÍTULO 3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	347
3.1 Técnicas e instrumentos para el levantamiento de información.	349
3.2 Instrumentos para el análisis de la información.....	351

CAPÍTULO 3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.1 Técnicas e instrumentos para el levantamiento de información.

Se han seguido las recomendaciones de los escritos de los expertos en metodología consultados, con relación a cuáles son las técnicas más adecuadas para el tipo de estudio que se realiza en esta tesis (un estudio de caso, concretamente la evaluación de un programa de formación laboral), se decidió realizar un estudio de tipo cualitativo para evaluar al PJE. Dado lo anterior, las técnicas escogidas fueron la entrevista (tanto en la modalidad de grupo focal o individual), observación, informes-documentos del programa, estadísticas oficiales.

En los diseños de orientación cualitativa se diferencian dos tipos de instrumentos, los utilizados para la obtención de datos y los instrumentos para el análisis de esos datos. En la presente investigación se han utilizado los grupos focales para la obtención de información que nos permita valorar el PJE, tanto en la primera como en la segunda fase de la investigación y también la entrevista.

Respecto a los instrumentos para el análisis de datos, se ha utilizado un sistema de categorías. En la primera fase se elaboró este sistema por procedimientos inductivo, que se le llamó patrón o modelo de interpretación a partir de las teorías trabajadas: calidad, autoestima, identidad, desarrollo cognitivo, etc. A partir de las respuestas dadas a las preguntas del cuestionario aplicado, con el patrón o modelo de interpretación se determinó el impacto de los cursos en su nivel de autoestima, en desarrollo cognitivo, en avance en logro de identidad, aprendizaje y cambios de conductas. En la segunda fase se utilizó un sistema mixto, puesto que se partió de lo aplicado en la primera fase, conservando ese poder explicativo de las teorías trabajadas, pero ahora dentro del marco del modelo escogido. Recuérdese que una de las limitaciones del modelo de Kickpatrick es no proveer las frases para captar la percepción de los informantes, frases que se estructuraron en bases a las referidas teorías, pero indagando lo que debe indarse en cada elemento del modelo. Así que en la segunda fase de la investigación las diferentes teorías que sirvieron para realizar el patrón o modelo de interpretación siguen dando sus frutos en la segunda fase de la investigación pero ahora dentro de un sistema de categoría en base al modelo de

Kirkpatrick. Y cónsono al modelo ahora la interpretación es en post de determinar satisfacción-reacción, aprendizaje, transferencia, impacto.

Ampliando lo referido a los instrumentos escogidos para el levantamiento de la información, se agrega lo siguiente. Se escogió la Discusión de Grupo Focal (DGF) y la Entrevista, puesto que ambas técnicas permiten que sean los propios sujetos los que elaboren espontáneamente su discurso relatando lo vivido, lo percibido, lo sentido, lo colegido de la experiencia (aspecto fundamental a lograr en investigaciones de tipo cualitativo).

En el caso de los alumnos egresados se utilizaron DGF y en el caso docentes y empresarios se desarrollaron tanto DGF, como entrevistas, dada la dificultad de agruparlos. Si los docentes y los empresarios llegaban a la misma hora el día de la aplicación de la investigación, y ellos aceptaban, se usó la DGF, si llegaron a horas diferentes, se usó la técnica de entrevistas, pero con el mismo cuestionario (ya sea entrevista o DGF). En fin, para los egresados siempre se usó la DGF, en el caso de los docentes y los empresarios, se aplicó DGF y entrevistas.

Los grupos de discusión (Martínez Sánchez, 1995) consisten en la reunión de pequeños grupos que en su composición y dinámica reproducen situaciones sociales de referencia. En estos grupos las personas hablan sobre sus experiencias, opiniones y vivencias en discusiones abiertas y libremente fluyentes y agrega que esta técnica es especialmente pertinente para analizar las actitudes y las imágenes colectivas existentes en torno a la cuestión a investigar.

La aplicación de la técnica se realizó acorde con las pautas que establecen los expertos: crear un ambiente distendido de intercambio, permitir la libre expresión, no emitir juicios de valor, prestar atención, presentar cuestiones que estimulen, usamos preguntas simples, preguntas que no provocaran confusión, que no induzcan respuestas, que no sean dicotómicas, que produjeran respuestas de la profundidad de su subjetividad; además procuramos ser amables y sensibles. Tratamos de que las preguntas fuesen neutrales, libres

de estereotipos, que respetasen la dignidad de los sujetos, preguntas que no lastimaran, ni fueran impertinentes. Se usaron preguntas sobre: experiencias y comportamientos, opiniones o valores, sentimientos, conocimientos; sobre lo sensorial (qué, cómo ven, oyen, opinan, sienten, tocan y gustan lo recibido, lo circundante), y sobre antecedentes.

Las técnicas/instrumentos utilizados en la obtención de información para el caso de los egresados fueron DGF y un formulario expresamente diseñado para ellos; en el caso de los docentes se aplicó DGF y Entrevistas, en base a formularios particulares (uno para los docentes otro para los empresarios), todos los formularios pueden ser vistos en los anexos #2 y # 3.

3.2 Instrumentos para el análisis de la información.

La información obtenida mediante entrevistas y grupos focales se analizó siguiendo dos procedimientos diferentes según se tratase de la primera o la segunda fase de la investigación, aunque en ambos casos el análisis utilizó un sistema de categorías.

En el caso de la primera fase se elaboró un sistema de categorías por procedimiento inductivo a partir del marco teórico para el análisis de los relatos de los participantes (anexos 4 y 5). Al sistema diseñado tenía cuatro Patrones para el análisis, y quedó configurado por las siguientes categorías:

- 1) Percepción de la calidad de los cursos (satisfacción),
- 2) Cambios percibidos en actitudes y comportamientos asociados a las experiencias de los cursos.
- 3) Estatus de la autoestima y de la identidad referidos a la experiencia de los cursos y
- 4) Expectativas y perspectivas referidas a la experiencia de los cursos.

Para cada categoría se estructuraron las preguntas que se formularían para lograr saber la opinión de los egresados de cada categoría. Esas preguntas se redactaron siguiendo lo que dice el modelo de la calidad acogido en esta tesis para tener la opinión de los

egresados con relación al grado de calidad que le adjudican al curso. Siguiendo esa misma estrategia, pero apoyados en las diversas teorías del marco teórico pertinentes se estructuraron las preguntas para ver el impacto del curso en los egresados (ver grado de aprendizaje, mejoras en lo cognitivo, en autoestima, identidad, etc.). Es evidente que del patrón dos al cuatro lo que se persigue es ver el impacto del curso en los jóvenes vía cambios auto percibidos y reportados por ellos (al responder las preguntas) en actitudes, comportamientos, en nivel de la autoestima, en mayor conquista de la identidad, expectativas y perspectivas futuras. Hubo preguntas diseñadas para cada categoría, y un código prediseñado para analizar las respuestas a cada pregunta (se recuerda que la técnica fue DGF), ese análisis de lo declarado por el egresado se apoyó en discernir énfasis, reiteración, concurrencias, consensos, divergencias, cambios en el enfoque, cambios de opinión. Se tomaba en cuenta además de lo declarado, lo expresado gestual, corporalmente. Los códigos utilizados para guiar el análisis de la información primaria se pueden ver agrupados en el anexo #5.

En la segunda fase de la investigación se utilizó un sistema de categorías mixto (ver tabla 2 y anexo # 8) elaborado a partir del modelo de Kirkpatrick-Desarrollado, tal como de ha indicado en el capítulo correspondiente. El sistema parte de los cuatro Niveles del modelo teórico: Reacción, Aprendizaje, Transferencia e Impacto. Las subcategorías correspondientes a cada nivel junto con el código utilizado al analizar los datos y la operacionalización de cada subcategoría aparecen en las tablas siguientes.

Tabla 18: Sistema de categorías del Modelo de Kirkpatrick-Desarrollado. Instrumento para el análisis de la información.

I. Dimensión: Reacción

Categorías:

a) Elementos tangibles		
Código	Nominación	Operacionalización
1. Satisfacción con elementos tangibles	(R-SET)	Espacio sí, Mobiliario sí, Mobiliario ergonómico, Equipos y recursos didácticos disponibles.
2. No Satisfacción con elementos tangibles	(R-NST)	Espacio no, Mobiliario no, equipos y recursos didácticos no disponibles.

Categorías:

b) Fiabilidad		
Código	Nominación	Operacionalización
3. Recibieron lo prometido	(R-RLP)	Haber recibido lo que se prometió para el curso y las pasantías.
4. No recibieron lo prometido	(R-NRP)	No haber recibido lo que se prometió para el curso y las pasantías.

Categorías:

c) Profesionalidad		
Código	Nominación	Operacionalización
5. Profesionalidad SI	(R-PRS)	Dominio técnico, comunicabilidad, estrategias de enseñanza-aprendizaje: Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), andamiaje y otros.
6. Profesionalidad NO	(R-NPR)	No dominio técnico, no comunicabilidad, No-ZDP, No-andamiaje.

Categorías:

d) Empatía		
Código	Nominación	Operacionalización
7. Empatía SI	(R-EMS)	Atención individualizada, sentirse comprendido y recibir seguimiento.
8. Empatía NO	(R-EMN)	Falta de atención y de seguimiento, y no sentirse comprendido.

II. Dimensión: Aprendizaje

Categorías:

e) Aprendizaje SI		
Código	Nominación	Operacionalización
9. Desarrollo cognitivo	(A-DEC)	Declaración de adquisición de conocimientos en lo personal, en lo social, en lo laboral.
10. Desarrollo personal	(A-DEP)	Autoconcepto/autoestima-autoeficacia, bienestar subjetivo; identidad, mismidad, sentirse con una personalidad única, con peculiaridades, aspectos relacionados a su conquista, tener proyecto de vida, metas personales y familiares con nuevos valores asumidos.
11. Socialización/Habilidades sociales (Desarrollo social)	(A-DEH)	Mejora en la comunicación respecto a los demás, en las relaciones sociales, etc.
12. Competencia laboral	(A-COL)	Aprendió un oficio SI

Categoría:

f) Aprendizaje NO		
Código	Nominación	Operacionalización
13. Aprendió NO	(A-APN)	No aprendió un oficio, no tuvo adquisición de conocimientos en lo personal, en lo social, en lo laboral; No autoconcepto/autoestima-autoeficacia, ni bienestar subjetivo; no identidad/mismidad, no sentirse con una personalidad única, con peculiaridades, ni con aspectos relacionados a su conquista, no proyecto de vida, falta de metas personales y familiares ni de nuevos valores; no habilidades sociales respecto a los demás, mejora en la comunicación, en las relaciones sociales, etc.

III. Dimensión: Transferencia

Categorías:

g) Transferencia SI		
Código	Nominación	Operacionalización
14. Transferencia de conocimientos en su vida personal	(T-VIP)	Declaración de Aplicación de conocimientos en su vida personal (incluye expresiones de bienestar subjetivo).
14a. Transferencia de conocimientos en su vida social	(T-VIS)	Declaración de Aplicación de conocimientos en su vida Social.
14b. Transferencia de conocimientos en su vida laboral	(T-VIL)	Declaración de Aplicación de conocimientos en su vida laboral.

Categoría:

h) Transferencia NO		
Código	Nominación	Operacionalización
15. Declaración de no aplicación de conocimientos	(T-TRN)	No aplicación en su vida personal. No refleja bienestar subjetivo, ni lo aplica en sus relaciones sociales ni en su vida laboral.

IV. Dimensión: Impacto

Categorías:

i) Impacto SI		
Código	Nominación	Operacionalización
16. Impacto en la Empresa	(I-SEM)	Declaraciones sobre aspectos económicos, financieros y gerenciales en la empresa (se refiere a lo que los egresados, docentes y empresarios expresan sobre el impacto económico, financiero y gerencial en la empresa).
17. Impacto en los Egresados	(I-SEG)	Declaraciones sobre efectos y cambios en los egresados por haber hecho el curso (se refiere a lo que los egresados expresan sobre cambios en sus vidas y a lo que los egresados dicen percibir que los directivos expresan sobre cambios en ellos; se refiere también, a lo que los docentes y empresarios expresan sobre los cambios percibidos en las vidas de los egresados).

Categorías:

j) Impacto NO		
Código	Nominación	Operacionalización
18. Impacto No en la Empresa	(I-NEM)	Declaraciones de ausencia de efectos sobre aspectos económicos, financieros y gerenciales en la empresa (se refiere a lo que los egresados, directivos y empresarios expresan sobre la ausencia de impacto económico, financiero y gerencial en la empresa).
19. Impacto No en los Egresados	(I-NEG)	Declaraciones ausencia efectos y cambios en los egresados por haber hecho el curso (se refiere a lo que los egresados, directivos y empresarios expresan sobre la ausencia de cambios en las vidas de los egresados.).

Como se puede observar, las categorías pertenecientes a este Sistema, están ordenadas y agrupadas según el Modelo Evaluativo de Kirkpatrick. Sin embargo, como también puede verse, los elementos de su operacionalización obedecen a un nivel bajo de inferencia, ya que la intensidad prevista de las descripciones de sus contenidos, se enfoca hacia el contexto de la cotidianidad de los sujetos en estudio que responden o al cual se alude. Para nosotros, es en este contexto en el que han de ser evaluadas estas categorías. De manera que se pueda afirmar, que las intercepciones que los sujetos han hecho de su realidad percibida, son concordantes con sus prácticas habituales de vida. Esto ha sido diseñado así con la finalidad expresa de que nos sirva, en parte, de fundamento a la fiabilidad de la estrategia de procesamiento, de análisis e interpretación de los datos. La teoría que subyace en el Modelo Evaluativo de Kirkpatrick que hemos adoptado, por tanto, termina siendo tan sólo, el sustento epistémico del análisis, pero no se dirige a producir los resultados, sino que, en cambio, son las intercepciones de bajo nivel de inferencia (por estar situadas en la cotidianidad de los hábitos y de las expectativas de los sujetos), las que han terminado produciendo dichos resultados.

CAPITULO 4. PROCEDIMIENTO.....	357
4.1.- Relación de tareas y actuaciones en las dos fases de la investigación.....	359
4.2 Procedimiento en el análisis de la Información.	362
4.2.1. Fundamentación del procedimiento de análisis de datos.	362
4.2.2.- Procedimiento de análisis de la Información mediante el software Atlas.ti. 5.0.	364
4.2.2.1.- Análisis cualitativo	364
4.2.2.2 Validez	369
4.2.2.3 Cuidados Metodológicos Fundamentales	371
4.2.2.4 Criterios empíricos aplicados y fiabilidad.	382
4.2.2.5 Aplicación de Factores Empíricos Claves	387
4.2.2.6 Control de Calidad del Procesamiento de Datos.....	406
4.2.2.7 Operacionalización para la Obtención de Resultados y Prueba de Validación Experimental del Sistema de Categorías.....	409
4.2.2.8 Pasos en el Análisis de los datos.....	399

CAPITULO 4. PROCEDIMIENTO.

La investigación se estructura en dos fases: 1) la valoración del programa inicial (PJE-1), de la que resultó una propuesta de mejora que se concreta en un nuevo programa de formación, la implantación de la nueva propuesta, y 2) la valoración del programa modificado (PJE-2), la elaboración de la nueva propuesta (PJE-3) . En realidad se trata de un proceso en espiral en el que en cada fase de valoración del programa (en ese aquí y ahora), realizada por los actores del programa, genera nuevas propuestas para ir mejorando progresivamente su eficacia.

A continuación relatamos los hitos fundamentales llevados a cabo para la realización de la implementación de la investigación en estas dos fases. Posteriormente expondremos con detalle el proceso seguido en el análisis de datos a partir del software utilizado (Atlas.ti. 5.1) puesto que el procedimiento teóricamente fundamentado garantiza la calidad del dato y la validez y fiabilidad mediante el sistema de categorías elaborado para el análisis de la información.

4.1.- Relación de tareas y actuaciones en las dos fases de la investigación

Primera fase

Relación de tareas de preparación:

- 1) Estudio teórico y conocimiento (vía documental) del PJE,
- 2) Contactar (por escrito y personalmente) a la unidad técnica ejecutora del programa (UTE) en la SET; para informarle de la investigación y recabar su apoyo logístico,
- 3) Vía la UTE se hacen los contactos con los directivos de los centros de capacitación, con los empleadores, con INFOTEP.
- 4) Además se recabó de la UTE documentación, informes, estudios de cómo va la realización del programa,
- 5) La UTE orienta e indica (en función de las estadísticas del programa) cuales son los centros más indicados para realizar la toma de muestra;
- 6) La UTE contacta los centros de capacitación para realizar la investigación, le

informa de dicha investigación, informa quién realizará la investigación y les solicita den su apoyo (contactando los alumnos); y nos provee los nombres, direcciones, teléfonos de los directores de los centros escogidos para que nosotros coordinemos con ellos las fechas y horarios de la realización de la investigación.

Posteriormente se llevan acabo las siguientes acciones:

a) Contactamos los centros de capacitación escogidos y realizamos cronograma de visitas.

b) Para la realización de una discusión de grupo focal (dgf): se contacta al director del centro, se coordina con él día para la realización de la dgf, dicho director preselecciona los jóvenes egresados que cumplen los requisitos para formar parte de la muestra, y les explica lo que se precisa de ellos, les pide su colaboración, los motiva a formar parte de la investigación y convoca entre 10 a 12 chicos para el día y hora acordados.

Las discusiones de grupos focales se desarrollarán en las instalaciones de los centros de capacitación, con la precaución de que los participantes sepan y estén convencidos que lo planteado por ellos permanecerá en el anonimato.

En el manejo de los grupos focales actuaron dos personas, una manejando la guía de preguntas, dirigiendo la discusión; la otra grabando toda la conversación y tomando nota de todo lo que va aconteciendo (llevando la relatoría).

Segunda fase:

Secuencia de tareas:

- 1) Contactar (por escrito y personalmente) a la unidad técnica ejecutora del programa (UTE) en el Ministerio de Trabajo (MT); para informarle de la investigación y recabar su apoyo logístico,
- 2) Vía la UTE se hacen los contactos con los directivos de los centros de capacitación,

con los empleadores, con INFOTEP.

- 3) Además recabaremos de la UTE documentación, informes, estudios de cómo va la realización del programa,
- 4) La UTE nos orienta y nos indica (en función de las estadísticas del programa) cuales son los centros más indicados para realizar la toma de muestra;
- 5) La UTE contacta los centros escogidos para realizar la investigación, le informa de dicha investigación, informa quién realizará la investigación y les solicita den su apoyo (contactando los alumnos y profesores a integrar la muestra); y nos provee los nombres, direcciones, teléfonos de los directores de los centros escogidos para que nosotros coordinemos con ellos las fechas y horarios de las dgf y las entrevistas;
- 6) La UTE y el centro de capacitación seleccionan, invitan a los empleadores (de las localidades donde se realizarán las dgf) a ser entrevistados; contacta a dichos empleadores informándoles de la investigación y juntos (ute y nosotros), se hace el cronograma de convocatoria y/o visita a los empleadores, para la realización de dgf o entrevistas.

Para la realización de las dgf y las entrevistas se procedió así:

- Contactamos los centros de capacitación escogidos y realizamos cronograma de visitas.
- Para la realización de una discusión de grupo focal (dgf): se contacta al director del centro, se coordina con él día para la realización de la dgf, dicho director preselecciona los jóvenes egresados que cumplen los requisitos para formar parte de la muestra, y les explica lo que se precisa de ellos, les pide su colaboración, los motiva a formar parte de la investigación y convoca entre 10 a 12 chicos para el día y hora acordados. Además convocará los docentes (de 2 a 4), y a los empleadores, para la realización de dgf, o entrevistas.

Las discusiones de grupos focales y las entrevistas se desarrollaron en las instalaciones de los centros de capacitación, con la precaución de que los participantes sepan y estén convencidos que lo planteado por ellos permanecerá en el anonimato.

En el manejo de los grupos focales actuaron dos personas, una manejando la guía de preguntas, dirigiendo la discusión; la otra grabando toda la conversación y tomando nota de todo lo que va aconteciendo (llevando la relatoría). Para los casos que no se hicieron dgf (con empleadores, con docentes), se realizaron entrevistas.

El levantamiento de la información fue así: en cada centro escogido, se celebraron las DGF con los alumnos en un espacio, y en otro espacio las DGF o entrevistas con los empleadores y por otra parte con los docentes. Las DGF a los alumnos, siempre fueron realizadas por las mismas personas, así como las DGF o entrevistas a empleadores y docentes las aplicó la misma persona.

4.2 Procedimiento en el análisis de la Información.

4.2.1. Fundamentación del procedimiento de análisis de datos.

Cada uno de los sujetos en estudio (individual o colectivo), articuló su versión según los reactivos puestos en marcha en la relación dialógica entrevistador-entrevistado(s), y según fuera su perspectiva respecto al objeto de indagación, contenido en las preguntas. Estas perspectivas se reflejaron como una intercepción de percepciones (opiniones) en relación a dicho objeto de indagación. Mediante estas intercepciones reportadas, los resultados que se presentan, reflejan la estructura de relaciones particulares en las que dichos sujetos en estudio se ubicaron respecto a los demás componentes de su realidad psico-social, y por tanto, ellos son, en sí mismos, la expresión del proceso de sus actos.

Esto nos dice, que la expresión no-estática de la realidad surtida por los sujetos en estudio al ofrecer estas intercepciones de percepciones, sólo puede ser considerada como una expresión cuasi-causal de nexos con respecto al objeto investigado, debido a que su análisis nos viene dado por la conexión lingüística-estructural de los discursos de estos sujetos, y no por ninguna regla de correlación estadística o de relación causal monádica, poseedora de un solo predicado. Todo lo dicho, es debido a que, de lo que se trata, es de una confrontación con la unicidad o singularidad de los eventos que éstos refieren en forma de hitos históricos/personales, con lo cual, ni por asomo se constituyen en una regla

universal de la cual podemos sacar inferencias generales de los comportamientos y las intercepciones de la realidad hecha por sujetos similares. Ello así, además, porque los insumos con los que se han creado los enunciados producidos por los sujetos en estudio, no han pasado por prueba empírica de demostración alguna, ya que son enunciados simples (o enunciados elementales), que es una magnitud provista de sentido, dependiente de la cadena hablada o del texto escrito, previa a cualquier análisis lingüístico o lógico; dicho enunciado posee dos principios apriorísticos (Greimas y Courtés, 1982) a saber: i) Que sólo hay una forma de enunciado simple; y ii) Que la estructura del mismo es binaria. Por lo que se entiende que, tanto de su forma única como de su estructura binaria, es que debemos partir para establecer las aproximaciones y las apropiaciones que los sujetos en estudio hicieron con sus “intercepciones” de la realidad.

La estructura binaria de los enunciados simples está formada, por las llamadas constantes predicativas, las cuales son —obtenidas y captadas” por los sujetos en la reflexividad de su YO, aplicándoles sus particulares vínculos o intercepciones con los objetos de la indagación a la que se referían en cada caso, seguidas de variables subjetivas o individuales que pueden —variar de temas de contenido (que es el término presuponiente) (Greimas y Courtés, 1982). En esta investigación, no se manejan enunciados generales a los que, al aplicarles operadores lógicos de cuantificación, ofrezcan méritos suficientes para ser —expresiones de las que se puede predicar la verdad o la falsedad empírica” (Ferrajoli, 2001, p. 16). En cambio, al utilizar estos enunciados simples, sabemos que los mismos, tan sólo —constatan” (en el sentido semiótico del término), criterios de verdad y de realidad a los que apelaron los sujetos, sin ofrecernos en sus proposiciones y juicios, como tampoco en sus operadores lógicos o en sus posibles no-formuladas y fugaces —reglas de inferencia”, más que la conexión lingüística-estructural de sus discursos, en vínculo activo como intercepciones de percepciones sobre el objeto indagado. Hasta ahí son sus límites; hasta ahí sus méritos.

Sin embargo, este enfoque tiene la crucial importancia de que sitúa a todo investigador de análisis cualitativo, en el problema a estudiar dentro de un campo de posibilidades profundas y densas que dan cuenta del proceso al que han estado sometidos

estos sujetos en tanto que sujetos sociales. La profundidad/densidad de los resultados, nos viene dada, en forma precisa, por la “distancia” que ha sido tomada por el investigador, al concebir que esta metodología de análisis cualitativo, es en una gran facilitadora de dicha profundidad/densidad, toda vez que desmenuza la expresión sincrónica-diacrónica de su objeto de estudio en su particular proceso, dándonos la medida de una ocurrencia con sentido de significatividad. Aunque huelgue decir también, que este enfoque considera que las descripciones de las estructuras conceptuales complejas en contenido a las que hace alusión el análisis cualitativo, milita a favor de su profundidad efectiva, sólo a condición de que éstas resulten descripciones densas precisas, dadas y especificadas, en base a estructuras que se yuxtapongan y que se entrelacen para producir sentidos y significaciones en forma simultánea (Kornblit, 2007).

Se recuerda que el modelo de interpretación de los hallazgos, así como la guía de preguntas para saber la percepción de los egresados, en la primera investigación fue de elaboración propia (ver anexos #1y #2), en base a las teorías tratadas en el marco teórico (están sintéticamente señaladas en los patrones respectivos). Para la segunda investigación, las preguntas a formar parte de los cuestionarios (ver anexo #3), ya sea, para la DGF o para la entrevista, se estructuraron, en base a las teorías ya indicadas, pero enmarcadas y guiadas por lo establecido en el modelo de evaluación escogido (modelo de Kirkpatrick).

4.2.2.- Procedimiento de análisis de la Información mediante el software Atlas.ti. 5.0.

4.2.2.1.- Análisis cualitativo

A los fines de la puesta en marcha de una construcción adecuada de la fiabilidad y de la validez de los datos y de su procesamiento, reconocimos como una de las posibilidades más útiles que al respecto posee el Programa de Análisis Cualitativo Atlas.ti versión Win 5.0, es la que permite desarrollar un proceso de validación de las citas (Quotations) a partir de los códigos (Codes) que les estén asociados. Esta función modular, al mismo tiempo, permite apoyar el proceso de construcción de la validación de las relaciones entre nodos, ejerciendo un papel adicional a favor de la fiabilidad del análisis y de la interpretación objetiva de las intercepciones practicadas y emitidas en forma de opiniones por los sujetos.

En efecto, con el uso de la interrogación (Query) a los contenidos de estas intercepciones, el análisis de la distribución de las asociaciones de las citas (Quotations), pudo conjugar una sintaxis a partir de los sujetos interrogados en campo, ofreciéndonos relaciones que, de hecho existían, y que sin el uso de esta herramienta informática, hubiese sido prácticamente imposible realizarlas.

El programa Atlas.ti constituye una herramienta que facilita el análisis de contenido mediante un sistema de categorías, lo que permite agilizar y darle calidad al proceso de análisis de los datos, así como permitiendo que se calcule la validez y fiabilidad entre jueces, lo que supone un valor añadido a la mayor validez ecológica que ya se atribuye a la metodología cualitativa por el hecho de basarse rigurosamente en los relatos aportados por los participantes, ya sea mediante entrevistas individuales, mediante los grupos focales (Gimeno-Collado y otros, 2009).

La Query Tools (o herramientas de interrogaciones) es un recurso informático modular integrado al Atlas.ti versión 5.0, que nos facilita acceder a las familias de códigos (Codes Families) y a los códigos que las forman, y según fuera de nuestro interés, someterles a validaciones de agrupaciones hechas por Operadores y Operandos que nos facilitarían la recuperación en pantalla, de las citas (Quotations) que les estaban asociados. Ésta es una poderosa herramienta que permite hallar las significaciones de sintaxis de las ideas con que se corresponden estas citas o Quotations, a la vez que nos permite asegurarnos de que hay o no, relación entre ellas.

A efectos de la evaluación y para hacer visibles estas relaciones, el analista de procesos cualitativos, puede someterlas al escrutinio del Programa informático, colocando con vínculos lógicos, la relación Operadores-Operandos. Para este sometimiento, el Programa ofrece un módulo de lenguaje informático que se llama Reverse Polish Notation (RPN) o Notación de Pulido Revertido, que es el que permite revertir el algoritmo sintáctico-lógico cuya notación infija es la de Operando→Operador→Operando, por otro, cuya sintaxis es la de: Operando→Operando→Operador (cita-cita-operador).

Con esto de colocar en principio, en términos informáticos, los dos Operandos, y al Operador ponerlo de último se nos dé así, la oportunidad de que, al colocarlo al final de los dos Operandos que interactúan en una secuencia distinta, se nos facilite acceder, en primer grado, a los Operandos y no al Operador que los vincula a ambos, con lo cual hace más —**amigable**” el procedimiento. Esto facilita, según sea nuestra voluntad, ensayar y re-encauzar nuestras preferencias de validación de los datos cualitativos introducidos al Atlas.ti con la poderosa herramienta que, para su escrutinio, representa el módulo llamado Query Tools.

Los tres tipos de Operadores que nos ofrece el programa, son, a saber:

- i) Operadores Booleanos
- ii) Operadores Semánticos
- iii) Operadores de Proximidad

De los tres, en esta investigación sólo aplicamos el primero; o sea, el de los Operadores Booleanos, tras considerar que los mismos eran los que satisfacían nuestra necesidad de validación para el sustento de una mayor fiabilidad. Tanto los Operadores Semánticos, así como los de Proximidad, fueron desestimados para su aplicación. Esto se debió a que, por su lado, los Semánticos son inversos a los Booleanos en los que sí se requiere tener códigos pre-establecidos. En el caso de los Operadores Semánticos, en cambio, es el mismo proceso de análisis el que designa cuáles son los Códigos a aplicar, cosa que ocurre con la aplicación de la llamada —**teoría fundamentada**” o Grounded Theory, (Glaser y Strauss, 1965 y 1967), la cual no es más que una conceptualización sobre el estilo de hacer el análisis cualitativo, utilizando una serie de herramientas como son el —**muestreo teórico y las comparaciones constantes**” (Kornblit 2007, Pp. 47-49), nada de lo cual ocurre en nuestro caso. Además de ser inversos a los Semánticos, los Operadores Booleanos se han de utilizar siempre y cuando no haya relación previa definida entre los Operandos.

En cambio, para que los Operadores Semánticos se puedan utilizar, es necesario además, haber definido con antelación, alguna relación entre Operandos, relación ésta que ha de ser siempre y de forma exclusiva, de tipo transitiva (Ser parte de... is part of...; Ser

causa de... is cause of...; Es un... is a...). Como esto no era pertinente en nuestro caso, por tal razón fue que éstos fueron desestimados.

Por su lado, la desestima de aplicación de los Operadores de Proximidad, fue debida a que, así como los Semánticos, ambos están concebidos dentro del Programa Atlas-ti versión 5.0 para procurar el establecimiento de una distancia-proximidad espacial entre citas (Quotations), y medir así, la relación que tengan éstas respecto al código que las genere. Como se puede apreciar, por ninguno de ambos casos resultaban aplicables al presente estudio, ni los Operadores Semánticos ni los de Proximidad.

Los Operadores Booleanos, entretanto, sí permiten combinar Quotations de códigos distintos y previos, tal y como ocurre con esta investigación, por lo que sus posibilidades de sintaxis se pueden descomponer mediante las siguientes acciones, a saber:

Tabla 19. Descripción Operadores Booleanos

No.	OPERADOR	SINTAXIS (Notaciones Infijas)	ACCIÓN
1	Or (O)	A y B → Or	Selecciona las citas o Quotations presentes en un código determinado (o en la familia de códigos) A o en el código B.
2	XOr (Sin O)	XOr A B → XOr	Selecciona las citas presentes únicamente en A o en B (No hace lo propio con las citas que sean comunes a A y a B).
3	And (Y)	And A B And	Selecciona las citas que estén presentes en A y en B.
4	Not (No)	Not A Not	Selecciona las citas no presentes en A.

Por consiguiente, en base a los Operadores Booleanos del Programa, se construyeron cuantas asociaciones fueron necesarias para validar las relaciones entre nodos (que son las agrupaciones de códigos), a fin de poder sustentar y establecer cuáles eran significativas por su contenido o por su énfasis, y cuáles no lo eran.

Luego de varias pruebas de ensayo y error, determinamos tan sólo aplicar dos de los cuatro Operadores Booleanos de los que están disponibles en el Programa, debido a que los otros dos, no fueron considerados por el hecho de que resultaban redundantes y de poco valor agregado para el quehacer de las pruebas de asociatividad.

Esto es, que tanto el Operador Booleano No. 1=[(Or (O))], cuya sintaxis o notación infija es: A y B→Or, y que es el que selecciona las citas o Quotations presentes en un código determinado y no en el otro, haciéndose disyuntivo por actuar con este signo lógico conectivo; y el No. 4=[Not (No)], cuya sintaxis (notación infija) es: Not A Not, y que es el que adopta a la negación como su signo lógico conectivo, fueron desestimados porque no agregaban valor a la prueba de asociatividad.

Tabla 20. Operadores booleanos no aplicados en la investigación

No.	OPERADOR	SINTAXIS (Notaciones Infijas)	ACCIÓN
1	Or (O)	A y B→ Or	Selecciona las citas o Quotations presentes en un código determinado (o en la familia de códigos) A o en el código B.
4	Not (No)	Not A Not	Selecciona las citas que no presentes en A.

En cambio, en dichas pruebas, se aplicaron sólo los otros dos de los cuatro, es decir, el No. 2=[XOr (Sin O)], cuya sintaxis o notación infija es: XOr A B→XOr, ya que es el que selecciona las citas o Quotations presentes únicamente en A o en B, no haciéndolo con las Quotations que resulten comunes a A y a B; es decir, aplicando una disyunción débil como su signo conectivo lógico; y el No. 3= [And (Y)], cuya sintaxis es: And A B And, ya que es el que selecciona las citas o Quotations que no están presentes en A, utilizando el signo conectivo lógico de la inclusión.

Tabla 21. Operadores booleanos aplicados en la investigación

No.	OPERADOR	SINTAXIS (Notaciones Infijas)	ACCIÓN
2	XOr (Sin O)	XOr A B → XOr	Selecciona las citas presentes únicamente en A o en B (No hace lo propio con las citas que sean comunes a A y a B) (inclusión débil).
3	And (Y)	And A B And	Selecciona las citas que estén presentes en A y en B.

Por esto último fue por lo que se optó, debido a que eran estos dos, los que nos permitían:

i) Con la inclusión, —~~redir~~” el alcance de una asociatividad incluyente.

ii) Con la disyunción débil, discriminar la asociatividad en los dos elementos binarios en prueba, sin desconocer o dejando de considerar el efecto de la inclusión. O sea, hacerlos disyuntivos, sin dejar de hacerlos incluyentes.

4.2.2.2 Validez

A causa de que este estudio consiste en un diseño con dos momentos distintos del mismo proceso (Fase I y II) en el que los individuos o sujetos bajo estudio han variado en cada fase, el mismo ocurre con una población de individuos que forman una cohorte longitudinal con sustitución de los sujetos participantes en cada fase del estudio. Pero en cambio, debido a que esta variación de sujetos participantes no se suscita con el sujeto social, (o sea, que sigue siendo el mismo), el diseño metodológico aplicado, tomó como foco para reportar sus resultados, el cambio que tiende reflejarse en una diferencia de estado de este sujeto social en sus relaciones estructurales respecto al proceso global de enseñanza-aprendizaje, aún y cuando hayan variado los individuos específicos en cada una de las dos fases.

Existe una distancia de observación o relación extensión-intensión del fenómeno, que fue tomada por el investigador. Esta distancia delimita en forma precisa, una postura en procura del control y de la profundidad del proceso a reportar, con lo cual, se pueden perfilar estructuras particularmente densas de este sujeto social. Este concepto se fundamenta en el carácter relacional que, respecto a dicho fenómeno, ofrece la perspectiva de cada sujeto bajo estudio en tanto que éste constituye un ámbito de indagación individual. En este sentido, como bien sostiene Ortega y Gasset, la mirada a cada sujeto se hace en perspectiva, siempre desde un aquí y un ahora que es co-relativo al aquí y al ahora del sujeto que investiga y observa, constituyendo lo que se puede definir como los campos pragmáticos de cada sujeto, que es lo que le sirven a éste para poder comprender y comprenderse (Ortega y Gasset, 1972).

Pero para lograr que estas intercepciones de las percepciones se constituyeran en los campos pragmáticos a los que alude Ortega y Gasset, se consideró a todos sujetos participantes, como pertenecientes a un mismo sujeto social. Estos fueron los sujetos que aquí se les llama egresados, y su tratamiento empírico es de que éstos expresasen a través de la estructura de las guías de discusión, la unicidad o singularidad de los eventos históricos a los que dichos sujetos individuales estuvieron expuestos debido al curso realizado, considerando que dichos eventos son hitos históricos-personales que reflejan dicha intercepción como una intercepción particular con el objeto en una relación sujeto-objeto que se expresa en una forma única (Bericat Alastuey, 1998). Este enfoque conceptual, además, nos permite considerar la existencia de una validez ecológica o externa del proceso investigativo, toda vez que el criterio de realidad (que es la realidad interior o consciencia de sí) al que apeló el sujeto social en la persona de los sujetos bajo estudio, estuvo inducido en ambas fases, a que produjera una objetivización de su intersubjetividad. Como se ha de entender, esto suele ocurrir en tres ámbitos que actúan como campos pragmáticos (Ortega y Gasset, 1972) que son aquéllos que les definen para producir sus criterios de verdad, a saber:

- i) Dentro del campo de lo cognoscitivo
- ii) Dentro del campo de lo emocional

iii) Dentro del campo de lo evaluativo.

De conjunto, estos tres ámbitos permiten medir, (porque son mensurables), los aspectos que toda expresión de intersubjetividad necesita para dar cuenta de su criterio de realidad:

—Evidente que el hombre, mediante el lenguaje, origen de la reflexividad, podrá comunicar su particular versión explicativa de la conducta, ahorrando así mucho esfuerzo al investigador, que de otra manera hubiera debido diseñar una costosa estrategia de observación de la conducta externa. Lo que deja de ser evidente, sin embargo, es que esta versión pueda tomarse por verdadera.” (Bericat Alastuey, 1998, p. 74).

Se puede afirmar, pues, que estos resultados reportados dan cuenta de esta intersubjetividad, como expresión de contenidos a los que aluden las intercepciones de los sujetos en estudio. Para lograr su obtención, en nuestro esfuerzo investigativo, medió un proceso metodológico que es con el que le pretendemos dar valor de verdad a los mismos. Esto se hizo, tomando muy en cuenta los peligros epistemológicos que esto comporta.

4.2.2.3 Cuidados Metodológicos Fundamentales

Es así, que tomando en cuenta esta anterior opinión de Bericat Alastuey, debemos concluir entonces, en que habría que tener un cierto cuidado metodológico. Éste es, en principio, el que señala que en virtud de la capacidad de reticencia que poseen los sujetos, así como porque es imposible determinar cuándo o por qué ésta se manifiesta, todo investigador ha de considerar el criterio de realidad de los sujetos en estudio, tan sólo como —punto de arranque” para establecer válidamente los criterios de verdad con los que opera todo sujeto en su procura de ubicarse con —legitimidad” en el contexto de su realidad. Es, de esta manera, que el contexto en el que interactúa todo sujeto, termina operando como el mecanismo regulador y de auto-control para establecer el significado de su propia experiencia.

Dada la importancia que cobra la emisión de los enunciados de los sujetos en estudio dentro de un proceso investigativo como éste, para su elaboración como insumo de investigación, el fundamento nos lo ofrece el campo teórico de la Pragmática Lingüística como ámbito operativo que permite vincular los actos de pensamiento con respecto al contexto en el que se emiten estos enunciados. Para ello, convinimos en primer grado, en distinguir los enunciados mismos respecto de las formas en las que éstos se emiten en su forma lexical u oracional.

La conversación a que conlleva la forma de entrevistas estructuradas (sean las DGF o las individuales), implica una corriente de enunciados en un flujo infinito, cuyos enunciadorees intercambian sus roles, e intercambian también, las propias perspectivas con las que enuncian. Por tal motivo, en este tópicoo, el “punto de arranque” de esta investigación, estuvo constituido a partir de las aportaciones conversacionales de los sujetos en estudio bajo la forma de los enunciados simples emitidos en este flujo infinito de enunciaciiones y de roles traslapados. A estas enunciaciiones, sin embargo, hay que considerarlas como “contenitivas” de intencionalidades de significación. Para nosotros resultó válido considerar que toda enunciación emitida por un sujeto hablante, “contiene” implícitamente la intención de significar.

Además, afirmamos que esta intención o telos, conlleva en forma tácita, la expectativa de que el interlocutor de cada sujeto o hablante, se proponga, al menos, reconocer la intención de aquél para comunicarse. Es de esta manera que se llega a constituir el llamado “Principio de Cooperación” de las intencionalidades recíprocas de enunciación (Grice, 1991 y 1957). Este Principio “acciona” mediante unas implicaciones o “implicaturas conversacionales” (como las llama Paul Grice), en las que existen presuposiciones que procuran interpretar y diferenciar las significaciones lingüísticas respecto de las significaciones del hablante. En este ámbito es que opera un supuesto que es el de la “cooperatividad” entre hablantes, en tanto que es el supuesto básico de las intencionalidades mutuas de comunicación, y que es el que se resume en la expresión molecular que dice que: la intención de comunicarse que tiene A, implica que B, considere válido el supuesto de tal intención.

A partir de estas estimaciones es que se inicia la —cooperación” a la que alude Grice, la cual se establece bajo la notación $A \gg B$. Para éste, el significado de una expresión lingüística dada en una lengua natural específica (que es la que se habla de forma coloquial en un idioma o lenguaje articulado y determinado de signos), proviene de los significados convencionales que posea dicha expresión en las unidades léxicas u oracionales, así como en los aspectos de la sintaxis que ésta posea en dicha lengua natural o en dicho lenguaje articulado de signos. Las intenciones comunicativas de los hablantes ($A \gg B$), y la eventual —cooperación” entre éstos que se deriva de esta condición, determina que en lo dicho por los hablantes en un discurso concurrente, las implicaturas conversacionales de las que nos persuade Grice, jueguen el papel estelar para modelar todo acto comunicativo que se haya iniciado con la intención de intercambiar significados. Pero esto, no obstante, se suscita en una cierta heteroglosia o —variabilidad discursiva”, la cual ocurre con el uso del mismo código que nos es provisto por la lengua natural o por el lenguaje articulado de signos, determinando así, en los hablantes, el desarrollo subsiguiente de distintos puntos de vista. Éste es el punto clave que determina la heterogeneidad, aspecto que es de tan crucial importancia para poder —medir” los enfoques cualitativos de los hablantes.

En consecuencia, el proceso cursa fielmente cuando los sujetos logran —interceptar” desde ángulos diversos, el tema del que sea objeto la conversación, lo cual se suscita con el sesgo que aporta el vínculo dado en dicha conversación entre objetos que se conservan como objetos, y en formas (morfismos) que se conservan como formas. Por lo que bien pudiera concebirse así, una cierta función de conservación de identidades y de isomorfismos entre hablantes, la cual es llamada por la teoría del lenguaje como functor o funtor, en el mismo sentido de como lo definiera en 1937, el filósofo y lógico alemán Rudolf Carnap. Este factor interviniente, que acaece sin que los hablantes se den cuenta del mismo, actúa de manera activa en las reglas de formación que posee el lenguaje (Carnap, 2002). Además, es lo propio que en 1943, el lingüista danés Louis Hjelmslev propusiera como una función semiótica que logra expresar una presuposición sintagmática recíproca o de —solidaridad” (Hjelmslev, 1971, pp. 55-58), en tanto que es —la relación que existe entre la forma de la expresión y la del contenido” que por ser una relación constituyente de los signos, es asimismo (...) —creador de efectos de sentido” ya que —el acto de lenguaje

consiste sobre todo, en establecer la función semiótica” (Greimas y Courtés, 1982, p. 189). Al respecto sería oportuno recordar todo lo que nos informa la Psicología de la Gestalt. Por su lado, la función semiótica es el efecto clave a construir respecto a los discursos de los sujetos en estudio, y es el constructo a través del cual accedemos a la “realidad” con que operan los criterios que poseen estos sujetos en estudio en su haber cognitivo y práctico.

Esta morfología del proceso comunicativo que va desde la $A \gg B$ hasta la función semiótica, ...supone la existencia entonces, de una praxis discursiva del hablante, que trata de desarrollar dichas implicaturas conversacionales, ...en base a las “explicaciones del contexto”, con precisiones lexicales que a los hablantes les faciliten la manera de “entenderse y de darse a entender”. La notación $A \gg B$, por tanto, al pretender dar cuenta simbólica de la “cooperación” entre hablantes, es también, la expresión viva de estos efectos pragmáticos del habla, fijándonos así, unas reglas de inferencia que permiten in situ, determinar cómo y por qué el habla habrá de cumplir con su función de transmitir pensamiento, de hacer-saber y hacer-ser.

Lo anterior nos recuerda el concepto del interfuncionalismo del lenguaje de Vigotsky que fue abordado. Si lo que hoy es pensamiento en una persona, primero fue lenguaje, palabra externa para el sujeto que le llegó vía lo social; la palabra del sujeto, lo que comunica el sujeto hace saber de su ser y de su pensar, de lo que es hoy en su proceso de hacerse en contacto con el otro, y de lo que le origina ese contacto con el otro, y al abordar ese tema en una relación dialógica cargada de intensión el sujeto tiende a reaccionar conforme a la intensión del diálogo y evalúa ese contacto con el otro. Que es precisamente lo indagado, además de esperar de ellos que reporten el impacto en sus vidas, que evalúen, que reorienten al que viene con lo que viene, para que el que viene logre más de lo que quiere lograr siempre que lo que él quiera sea lo querido por el sujeto. Todo esto se da por y en $A \gg B$.

Pero, para que estas implicaturas conversacionales se nos conviertan en una cognición plena, Wilson y Sperber han definido una ruta crítica, la cual incluye el sentido inferencial con que el oyente, en su relación con el hablante ha de concurrir en el “proceso

cooperativo”. Por lo que la relevancia temática a la que alude esta ruta, para que se produzcan los esperados efectos cognitivos, se sitúa dentro del contexto y de los nexos que nos proveen la cultura y el habla común:

—En el modelo inferencial, (...) el comunicador proporciona una evidencia de su intención de transmitir un cierto significado, que el interlocutor deberá inferir a partir de esa evidencia suministrada (...) El cometido de una pragmática de carácter inferencial es explicar cómo el oyente deduce el significado del hablante a partir de la evidencia proporcionada por éste (...) La relevancia es una propiedad que atañe potencialmente no sólo a los enunciados u otros fenómenos perceptibles, sino también a los pensamientos, a los recuerdos y a las conclusiones de las inferencias (...) ¿Cuándo un input es relevante? Cualquier input (una percepción visual, un sonido, un enunciado, un recuerdo) es relevante para un sujeto cuando entra en contacto con una información previa de la que éste dispone, produciendo con ello una serie de resultados que le incumben,.... El objetivo del oyente es elaborar una hipótesis sobre el significado del hablante que satisfaga la presunción de relevancia transmitida por el enunciado” (Wilson y Sperber, 2004, pp. 238-240; 252).

Todos los sujetos actúan siempre mediante el uso de la llamada memoria sensorial: la visual, la icónica, la ecoica, la cinestésica, etc. (Sperling, 1960), y que ésta puede tener un severo impacto en la formación de nuestras representaciones, partiendo de las formas de influencia que posea esta memoria; más aun, como es el caso, si estas representaciones nos llegan asociadas a la participación dentro de un grupo de —igualeš -peer participation- (Téllez, 2005)

Para esta investigación, nuestro cuidado metodológico se inició cuidando la estructura misma de la aplicación de las entrevistas en campo, y continuó hasta llegar al proceso de la interpretación en gabinete, para lo cual, su —punto de arranque” no fue más que un acto legítimo que nos sirviera para validar y para considerar como fiable la información cualitativa que estaba siendo procesada. En forma adicional, digamos que estos cuidados metodológicos, también se sustentaron en el hecho incontrovertible de que, tanto la reflexividad (o sea, el YO), así como la alteridad (el OTRO), siempre se tienden a

implicar en un vínculo cooperativo de —intencionalidades que se intercambian” en (A>>B)... Se entiende que las llamadas implicaturas conversacionales a las que alude Grice y que sustentan su llamado Principio de Cooperación, —ocurren” mediante las formas diversas de intercambiar los actos de pensamiento que circulan a través del habla con sus objetos referenciales.

El cuidado metodológico a tomar en este aspecto, consistió pues, en la aplicación requerida de este campo de la Pragmática Lingüística al conducir en forma ordenada y dentro de la logicidad de la cooperación entre hablantes (A>>B), las posibles respuestas dadas a los reactivos de las guías de discusión en función del contexto como el eje regulador que nos dirigiera hacia el establecimiento de los criterios de realidad y de verdad de los sujetos en estudio. Este cuidado, aunque no lo quiera, crea para todo investigador que asuma el análisis cualitativo, una especie de zona de sentido, con la cual, al decir del investigador cubano Fernando Luis González Rey. Esa zona de sentido, se designa como aquella zona de lo real que encuentra sentido en la producción teórica (González Rey, 1997). Por ende, esta llamada zona de sentido, alude a un espíritu abierto, para considerar la expresión del sentido y de la significatividad de los enunciados. Ello, sin embargo, no quiere dejar sentado que se trate de un conocimiento sin fundamentos, sino de un rechazo radical a las nociones empiristas de la ciencia, las cuales, en evidente unilateralidad, asumen un solo lado de las cosas para tratar de hacer el enfoque del objeto máspreciado del análisis cualitativo en ciencias que es la producción de sentidos desde los sujetos (González Rey, 2000).

—La construcción de la información en la investigación cualitativa no se apoya en la recolección de datos, como se realiza en la investigación tradicional, sino que sigue un curso progresivo y abierto de un proceso de construcción e interpretación que acompaña todos los momentos de la investigación (...) El desarrollo de los indicadores conduce necesariamente al desarrollo de conceptos y categorías nuevas, lo cual es, quizá, uno de los momentos más creativos y delicados de la investigación (...) El desarrollo de categorías es un momento esencial (...) pues si afirmamos que la investigación representa un proceso constante de producción de

pensamiento, éste no puede avanzar sin los momentos de integración y generalización que representan las categorías.” (González Rey, 2000, pp. 71; 79).

Según Quine (1985^a, 1985b) los aspectos que ligan la expresión del habla y del lenguaje al pensamiento y a la acción, no es que tan sólo resultan críticos e insoslayables a la hora de abordar sus formas y sus fundamentos, sino que juegan un papel crucial en cuanto a las maneras de acercarnos a los objetos que procura toda investigación, cualquiera que se trate. De ahí que sea altamente plausible, incluir las maneras en las que dentro de una investigación de análisis cualitativo como ésta, pretenda dar cuenta del propio lenguaje y de su inexacta concordancia con el nombrar con que se hace propio todo esfuerzo cuando de percibir los significados se trate.

Por su lado, el filósofo, matemático, lingüista y lógico vienés, Ludwig Wittgenstein (Wittgenstein, 1988), a finales de los años 40's del Siglo XX, en sus Investigaciones Filosóficas, y con cuyos postulados auto-críticos diera paso a considerar un llamado Wittgenstein 2 (distinto del Wittgenstein 1 del Tractatus Logico-Philosophicus de 1922), rindió cuenta del valor que poseen las reglas de inferencia como proceso de acercamiento al objeto de indagación; proceso el cual, tiende a operar como un nombrar significados, ya que las palabras del lenguaje nombran objetos, las oraciones son combinaciones de esas denominaciones... Por lo anterior en el proceso de nombrar dentro del habla, aplica fielmente nuestra capacidad de hacer analógico el producto de nuestro pensar, haciendo que aparezca, en consecuencia, el significativo concepto de familia de descripciones.

Pero sería el filósofo y lógico estadounidense Saul Kripke, quien hacia 1970, al tiempo de poner en valor la comunidad de hablantes en lo que respecta a la relación que existe entre el nombrar y el significar, estudiando pormenorizadamente esta postura de Wittgenstein y al formularnos su Teoría Causal de las Referencias, lo diría con palabras mucho más elocuentes y sencillas:

—El referente de un nombre se determina, no mediante una sola descripción, sino mediante un cúmulo o familia de descripciones. Cualquier cosa que en algún sentido

satisfaga la mayoría o un buen número de las descripciones de la familia es el referente del nombre (...) Otra tesis podría ser que aun cuando la descripción en algún sentido no nos da el significado del nombre, sí es lo que determina su referencia (...)" (Kripke, 2005, p. 36).

Por lo que, para nuestra tarea de obtener significaciones del nombrar que ocurriera en el curso de las entrevistas y las DGF, al tiempo de reportar sus resultados, lo que ha aplicado, ha sido tener el cuidado metodológico en la procura de aquello que ya nos fuera sugerido por González Rey (2000, p.71), en el sentido de "crear" un "curso progresivo y abierto de un proceso de construcción e interpretación que acompaña todos los momentos de la investigación". O lo que es lo mismo, la intención sostenida y firme de hacer que no exista compromiso ontológico alguno (tal como el que fuera señalado por Quine), evitando así, considerar como "dado" el vínculo unilateral entre el objeto para con sus ámbitos de aplicación.

Por consiguiente, como cuidado metodológico fundamental en la procura de establecer el mejor acercamiento posible al objeto que es propio de esta investigación, hemos optado por estimar pertinente la aplicación de la intensidad baja de inferencia (respuestas dadas referidas en función de lo cotidiano, de lo que es vivo, de lo inmediato), en lo concerniente a la relación extensión-intensión, con la que siempre se manifiestan las expresiones inmediatas y cotidianas de los sujetos. Estas manifestaciones son la base más eficaz para profundizar en los alcances procesuales que poseen los sujetos, ya que con ellas se tienen al alcance de la mano, factores claves que definen la posible construcción eficaz de la información cualitativa que permita construir sentido y significación:

—Cuando en la investigación social se reduce la extensión, existen dos posibles e importantes compensaciones prácticas. La primera consiste en aumentar el control, la segunda en aumentar la profundidad o riqueza de la observación." (Bericat Alastuey, 1998, p. 73).

Vista así, la discusión entonces, se ha de centrar en la atribución de validez del conocimiento a partir de los ejes que permiten su construcción. En efecto, las expresiones

cotidianas e inmediatas de nuestros sujetos bajo estudio, al constituir un proceso cognitivo que es único, por ser personal y singular, resulta de la formación mental de la representación de los objetos a los que éstos se refirieron, reflejando también y al mismo tiempo, la estructura y la sintaxis con la que se haya formado esta representación, dándonos de paso, la posibilidad más cercana que exista para poder interpretar a través de esta representación, las propiedades estructurales que dieran pie a la formación de su procesamiento mental.

Este enfoque, como puede estudiarse, nos sitúa muy de frente a las posibilidades de hacer que hagamos una interpretación adecuada, desde el ángulo de la Pragmática Lingüística con la que los sujetos manifiesten sus vínculos sujeto-objeto en su contexto, y que nos dirijamos así, hacia el lugar en dónde poder hallar el valor de verdad de sus expresiones:

—Las propiedades que caracterizan la interpretación semántica de una imagen mental, no procede necesariamente de la misma base, como un epifenómeno de la combinación sintáctica de los datos que integra, sino de la relación funcional de esta representación con algún tipo de descripciones independientes, especificables, que activan aquélla” (Sáinz, Mayor y González-Marqués, 1988, p. 42).

En otras palabras, esto quiere dejar dicho, que si bien es cierto que ningún modelo mental o cognitivo podría proveernos de las cargas de propiedades que emerjan de sí mismo en lo que respecta al conocimiento implícito en éste, es porque, al menos, dicho modelo ha debido incorporar las descripciones de un contexto en el que ocurra tal conocimiento (Sáinz, Mayor y González-Marqués, 1988). Es por ello que resulta altamente pertinente la perspectiva adoptada en esta investigación, al considerar como válido y útil, aplicar el nivel de baja intensidad que poseen las expresiones inmediatas y cotidianas de los sujetos en estudio, para poder establecer, en consecuencia, el valor de verdad de las realidades que su análisis cualitativo pretende reportar. Por tanto, la formación de las categorías con que hemos estudiado este proceso, tanto así como su verificación empírica, se corresponden con esta intensidad baja de inferencia en cuanto que con ellas hemos

operacionalizado el Modelo Evaluativo de Donald Kirkpatrick, pero a partir de cómo se registran y se describen los “eventos históricos” en los sujetos bajo estudio, y no en procura de que las dimensiones de sus opiniones/enunciados, sean las que generen la teoría con que la investigación haya de producir sus resultados en base al Modelo. Es decir, que la intensidad baja de las expresiones de estos eventos, fueron analizados aquí, en el contexto de las dimensiones teóricas del Modelo Evaluativo de Kirkpatrick como en un horizonte de experiencias, en las expresiones mismas de intensidad baja de los sujetos en estudio, o sea, como en una especie de horizonte de expectativas (Jauss, 1986). Esta sutileza diferencial, tiene la crucial importancia de que nos permite acercarnos al objeto de estudio, sin menoscabo de la validez del dato.

Pero más aún, para el control efectivo de esta estrategia de investigación, también hemos tomado el cuidado metodológico que señala la relación extensión-intensión, a fin de garantizar la validez externa e interna como un todo coherente; o sea, en un holismo semántico, siguiendo el decir de Quine (1985^a, 1985b). Sepamos pues, que para toda investigación:

—Cuanto más grande sea la extensión de su objeto de estudio, menor ha de ser la intensidad con la que podrá estudiarlo. A la inversa, el estudio profundo de un objeto, requiere una reducción paralela de su amplitud. Combinando extensión e intensidad definimos espacialmente el volumen del objeto a investigar” (Bericat Alastuey, 1998, P. 69).

Con este enfoque de Bericat Alastuey, el cual aceptamos válidamente, abrimos las compuertas para la elaboración de una propuesta metodológica de análisis cualitativo que se fundamente en la simbiosis de la validez ecológica, la validez externa del proceso para con la validez de contenido o interna de los datos. Esta simbiosis no es otra, más que la de la legitimidad de los datos dentro de un Sistema de Conceptualizaciones cuyas categorías expresen un contenido relacional inexpugnable, por éste ir más allá del instrumentalismo del dato. Como bien ha dicho el investigador norteamericano, Joseph A. Maxwell, quien al considerar varios tipos de validez, varios caminos alternativos al positivista para lograr la

validez y en consecuencia elabora una propuesta orientada hacia y por el proceso relacional (Maxwell, 1992). Por lo que es pertinente dotarse de una visión de multiplicidad fractal (dados sus —contornos irregulares”) y no-lineal (dada la diversidad de aristas de enfoques que incluye), que muy bien queda reflejado en lo dicho por el sociólogo y filósofo de la ciencia moderna, el francés Edgar Morin, al significar que hay que ser más agudos, y lograr trasvasar nuestros paradigmas a la hora de producir conocimientos (Morin, 1994).

Habría que decir, que tanto la propuesta de un holismo semántico de las expresiones de los sujetos en estudio (Quine, 1985b), así como la del proceso de perfilar hacia dónde han de correr los resultados al momento de ser producidos (Morin, 1994), constituyen dos de los imperativos más robustos y desafiantes de esta investigación, debido a que, con ambos propósitos, se pretende dar cuenta de cómo se articula la realidad única y singular de los sujetos bajo estudio, en tanto que sujeto social, que también coincide en ser singular y único. Y ello, por consiguiente, es lo que milita a favor de la densidad y la profundidad de sus enfoques.

Para esta investigación, también se ha tomado el cuidado metodológico de establecer el papel clave de las interrogaciones que fueran hechas a los sujetos, las cuales se han constituido en —bloque” de criterios de verdad de los sujetos en estudio, mediante la observación técnica de las Quotations o citas con las que éstos hubieron de expresar libremente sus opiniones al ser cuestionados en el ámbito de las aplicaciones empíricas del estudio (entrevistas y DGF). Este papel consiste en la mirada que puede dar el propio sujeto en estudio a su realidad como un auto-análisis (ámbito evaluativo), y que el investigador —observa” en tanto que objetivización de la intersubjetividad del sujeto que la externa.

Es de rigor sostener ahora, que los criterios con los que se podría superar la obstrucción que supone hacer subjetivista la obtención de resultados, y evitar desatinos científicos que desdigan del interés de dar cuenta objetiva de una realidad humana, parece estar presente en la opinión del sociólogo, esteta y filósofo alemán, Theodor W. Adorno, sustentador de la Teoría Crítica en ciencias (en la llamada Primera Escuela de Frankfurt), quien reflexiona sobre estos temas en los siguientes términos:

—La experiencia de la impotencia del individuo, contra la que se rebela el principio de la experiencia individual, apenas puede captarse en ésta. Pero la razón que adopta como ideal de conocimiento, la ley social de corte matemático es, en tal objetividad, razón subjetiva; el sujeto sólo se reduce a ejemplar si, como ocurre en el concepto de necesidad estadística, se elimina todo sentido objetivo. Sólo la razón obtusa que se conforma con registrar y clasificar los casos y con extrapolar leyes, sale victoriosa en la feliz y desesperada concordancia de todos los casos con la sociedad, y por eso ya no necesita en absoluto de la reflexión sobre ésta. El equivalente de la concepción del individuo como ejemplar es la concepción del espíritu objetivo como desprovisto de todo sentido; la antítesis del espíritu.” (Adorno, 2001, pp. 41-42).

Por tal razón, las interrogaciones con las que se han de poner en evidencia los contenidos de los resultados de esta investigación, trasciende la visión unilateral y obliterada que sustenta el empirismo teórico lógico-positivista, el cual reduce a ejemplar a todo sujeto, al margen de la producción de sus sentidos subjetivos, así como de su perspectiva y de su logicidad particular.

4.2.2.4 Criterios empíricos aplicados y fiabilidad.

Las Quotations o citas, por su lado, al constituirse como expresiones de una realidad interior que se “externaliza”, objetivizándose en opiniones libres, se pueden registrar en forma de enunciados simples para su análisis y para su síntesis, ya que nos dan cuenta objetiva de un segmento de la realidad, constituido como un objeto de estudio al que se trata comprender y estudiar. Pero al mismo tiempo, ellas también son la expresión de un acto que tiende a reflejar un criterio de realidad que opera a partir de secuencias que se manifiestan articuladas como un discurso, con una logicidad pragmática, con una semántica de signos/contenidos, y en una sintaxis u orden de éstos, y que es propia del sujeto en estudio al usar la lengua natural con sus intercepciones con la realidad objetiva externa. Para el investigador de este estudio, este discurso (en consecuencia, expresión de la Pragmática Lingüística en su logicidad, de la semántica de las significaciones y de la sintaxis u orden de la expresión de los sujetos en estudio respecto al objeto cuestionado), lo declara como el ámbito central para la “acción” de insumos de investigación. Discurso

éste, que se corresponde con los criterios de verdad a los cuales se puede apelar como registro de una realidad que es la realidad misma del sujeto, actuando en su condición de poseedor de una —verdad” a la que éste considera legítima. Este enfoque, no necesariamente es un enfoque de —realidades”, sino de consecuencias con las realidades a las que apele o a las que se refiera dicho sujeto, creándose de esta manera, sus propios criterios de verdad. Puesto que como bien estableciera hacia 1928 una de las figuras prominentes y pioneras de la Escuela de Chicago en materia de investigación cualitativa, el reconocido profesor William I. Thomas (1863-1947), en *The child in America: Behavior problems and programs* (Thomas, 1970), cuando sustentó su célebre Teorema de Thomas, que sustenta lo siguiente: si los hombres definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias.

Entonces, esto nos dice, que para poder obtener una mayor validación interna o de contenido dentro de este estudio, resulta pertinente considerar que la intercepción de percepciones en tanto que criterios de verdad de los sujetos en estudio, y que fuera —capturada” mediante la aplicación de los reactivos de las entrevistas, se ha de corresponder con el orden dado a las preguntas dentro de las mismas según fuese el contenido de éstas en las guías de discusión (GD), así como mediante el énfasis que fuera puesto por los investigadores de campo a cada tema sugerido por las GD correspondientes. Fue por ello que estas intercepciones se pudieron registrar según cada una de las cuatro Dimensiones Cualitativas contenidas en el Modelo Evaluativo de Donald Kirkpatrick (como horizonte de expectativas, Jauss, 1986), puede llegar a ser (aunque no necesariamente), el reflejo de las mismas estructuras correspondientes a la conexión lingüística-estructural de los discursos de los sujetos. Y fue atendiendo a ello, además, que previamente hicimos que la estructura de las DGF utilizadas, obedecieran al mismo criterio de organización y de contenido del Modelo Evaluativo de Kirkpatrick, y que es el que hemos adoptado para esta investigación. A partir de éste, constituimos las cuatro Dimensiones de la DGF, las cuales, por ser coincidentes con las del Modelo, nos han guiado en el análisis y en la interpretación de los datos, y con cuyas consideraciones teóricas, y aportes teóricos tratados en este informe, constituimos y construimos los instrumentos e insumos necesarios para la Fase Textual inicial del proceso de análisis.

Los supuestos conceptuales aplicados al proceso de análisis e interpretación que nos sirvieron para aceptar como fiable el procedimiento aplicado, parten del hecho de concebir que los sujetos en estudio están inmersos en una realidad dada, y que la misma, opera como parte suya. El proceso operante consiste en que, a éstos, dicha realidad se les presenta como un continuo diverso, múltiple y complejo del que ellos terminan siendo partes constituyentes. Es natural entonces la autoreflexión a partir de lo vivido con y por el objeto. Al ser partes de este continuo, los sujetos sienten que pueden reportarlo, al tiempo de estar orientados a evaluarlo y en consecuencia sentirse tentados a modificarlo, a modificarse, a re-articularse y a re-insertarse en dicha realidad con otras calidades. Y dado lo anterior, al intervenirlos en forma dialógica mediante reactivos de investigación previamente contruidos en forma de preguntas, dichos sujetos —int~~er~~ceptan” con sus percepciones racionales-cognitivas y emocionales, esa parte de la realidad a la que se refieren estos reactivos, —evaluándola, enjuiciándola” con sus criterios de verdad. Pero dichos criterios operan dentro de una relación dialógica de producción textual, la cual se logró articular en las aplicaciones empíricas de esta investigación a través de la posibilidad que se le diera al sujeto bajo estudio, de —~~explicarse~~” en sus propios términos.

Paradójicamente, esta posibilidad de —~~explicarse~~” (en la reflexividad del YO), es la misma que da la posibilidad de la aparición de un —~~Otro~~” (en la alteridad del OTRO) que condiciona el diálogo para la construcción de una —~~verdad~~” a la que, dada sus —~~consecuencias~~”, se le ha de considerar como —~~legítima~~” e inexpugnable. La alteridad que implica la existencia de los “otros”, hace que éstos queden fijados textualmente junto a los propios sujetos (con la reflexividad de su YO en sus ámbitos emocionales, cognitivos y evaluativos) dentro del discurso que estructuran los mismos al intentar “explicarse” (Giarracca y Bidaseca, 2007, citado en Kornblit, 2007). Por ende, es con este decurso de sus actos de pensamiento que se suscita en dichos sujetos, una especie de —~~entrega emocional~~” que edifica o sustenta una cierta heteroglosia o habla refractada, y que no es más que la forma-contenido del habla con la que los sujetos tienden a expresar sus sentimientos y emociones. O sea, que se —~~edifica~~” con esta heteroglosia, una —~~variabilidad discursiva~~”, la cual ocurre dentro de un mismo código lingüístico, y que para esta investigación, es el habla conversacional que se originó en la aplicación dialógica de las

entrevistas. Así visto, el sujeto tiende a apelar inconscientemente en forma variable y heteroglósica (variación dentro de un mismo código de comunicación), a los aspectos diversos que le sugiere el contenido del diálogo estructurado que es la entrevista.

Según establecen George Marcus y Michael Fischer (2000), siguiendo el enfoque de Jacques Lacan al respecto, que en una conversación entre dos personas, siempre existe una —tercera” que sirve de mediación para la yuxtaposición de estructuras intersubjetivas que son culturales e inconscientes, tanto dentro del lenguaje como dentro del código con que se desarrolle dicha conversación, relacionados con el registro imaginario, simbólico y real de cada sujeto (Marcus y Fischer, 2000), los cuales funcionan en el decurso del habla como un —Alter”. Moscovici había planteado lo propio, estableciendo hacia 1970, que este —Alter” modifica la estructura de la relación sujeto-objeto, en un [sujeto- {—Alter”}-objeto], creando una —unidad global constituida por la interdependencia, real o simbólica, de varios sujetos en su relación con un entorno común, sea éste de naturaleza física o social” (Moscovici, 1970, p. 33, citado por Jodelet, 2008, p. 34).

Al acaecer todo lo anterior como una —actitud”, y al lograrse manifestar con una estructura heteroglósica o refractaria, las expresiones del sujeto, incluyen al otro con la polifonía (o con la variabilidad) de su propio relato (Greimas y Courtés, 1982). —La forma de la vivencia concreta de un ser humano real es la correlación de las categorías figuradas del yo y el otro; y esta forma del yo, mediante la cual me estoy vivenciando a mí, al único, es radicalmente distinta de la forma del otro, mediante la cual estoy vivenciando a todos los demás seres humanos, sin excepción. (...) (Bajtín, 2000, p. 54).

Este vínculo-disociación descrito por Bajtín, juega un papel capital para hallar el hilo conductor hacia el valor de verdad que le podamos atribuir a las expresiones del sujeto en la valoración de sus —hechos personales”, o a —los eventos históricos”, a los de los demás y a los de su entorno. Éste es el modus operandi que posee el acto de enunciar. Por lo que, fue a través de opiniones emitidas como puntos de vista libres (enunciaciones simples) en el cauce de las preguntas aplicadas, emitidas sin barreras y sin la presencia de circunstancias que las hagan reticentes, que estas opiniones/enunciados se nos ofrecieron

como una expresión sincrónica (o sea, del presente o de su actualidad), con las experiencias particulares de los sujetos como hablantes, así como con sus percepciones como actos de representación social de su entorno y de sus objetos, en la misma forma continua, diversa, múltiple y compleja con la que tiende expresarse la realidad.

Luego, la mecánica operante es, que mediante la ecuación objeto-sujeto, o bien, una relación sujeto individual-sujeto social-objeto [sujeto-{"Alter"}-objeto], dada en el contexto de las perspectivas que estos sujetos adoptan como "suyos" en torno a la realidad objetiva de la que se trate, que éstos "objetivan" sus "hechos personales" como actos de representación de su entorno y de sí mismos. Operacionalmente, esto tiene que ver con la necesidad que éstos poseen de "explicarse", y que es con la que fusiona y consolidan sus actos mentales al sentirse "tentados" a construir con legitimidad su propio punto de vista como justificación de sí mismos. Como muy bien ha expresado el filósofo y sociólogo francés Pierre Bourdieu:

"Una oportunidad también de explicarse, en el sentido más completo del término, es decir, de construir su propio punto de vista sobre sí mismo y el mundo y poner de relieve, dentro de éste, del punto a partir del cual se ven y ven el mundo, se vuelven comprensibles y se justifican, en principio para sí mismos." (Bourdieu, 1999, p. 536)

Consecuentemente con lo anterior, para lograr el objetivo de poner en marcha el proceso de construcción de la fiabilidad de la fase empírica de esta investigación, se tomaron en cuenta varias estrategias prácticas, sobre todo, en la necesidad de controlar y de poner de relieve los contenidos del habla de los individuos participantes. Estas estrategias fueron las siguientes:

- Todas las preguntas fueron formuladas en forma estándar. Los facilitadores de las DGF que siempre fueron las mismas dos personas, hicieron énfasis en los mismos aspectos y en los mismos temas.

- Los temas de las Guías de Discusión (GD), siempre reflejaron conceptos uniformes para cada una de las DGF.
- Claridad y precisión en las preguntas: se ensayaron y se establecieron formas alternativas de formular cada una de las preguntas, a fin de que la producción de la información esperada, siempre fuera la misma en todas las DGF.

Como se puede apreciar, con estas tres estrategias simples, pero basadas en las perspectivas teóricas precedentes, es que se explica la fiabilidad de los —*data*”, desde el proceso de su captura. Sin embargo, su construcción teórica para producir conocimientos, conlleva la aplicación de otros aspectos que terminan por configurarla.

4.2.2.5 Aplicación de Factores Empíricos Claves

En consecuencia, fueron las opiniones/enunciados y los puntos de vista (intercepciones) que, reflejadas en forma de representación social de objetos y de entornos, las que fueron capturadas por los investigadores de campo de esta tesis mediante grabaciones de audio que luego fueron transcritas electrónicamente a material redactado y escrito; y procesadas como información para ser utilizadas como insumo de la fase empírica de esta investigación. Estas opiniones o enunciados, quedaron registradas en estas transcripciones de las entrevistas aplicadas. De este contenido fue que se extrajeron las percepciones de los sujetos participantes.

En la noción de la representación social está el material clave que le da sustento de validez como criterios de realidad y de verdad a los resultados de esta fase empírica, ya que estas representaciones sociales no son otra cosa, más que actos de pensamiento en los cuales, el sujeto queda unido a los objetos que representa en su cerebro, debido a que las representaciones corresponden a actos de pensamiento en los cuales un sujeto se relaciona con un objeto. Estos actos de pensamiento son una expresión sincrónica (o sea, del presente) que refleja estructuras diacrónicas (o sea, del pasado en su evolución). Esta

relación diacrónica-sincrónica es, por naturaleza y por definición, procesual y simbólica (Petracci y Kornblit, en Kornblit, 2007):

i) Procesual, porque la misma señala un movimiento en permanente cambio hacia un fin con puntos identificables a través de sus mutaciones o por modificaciones que resultan registrables en el cambio de opinión (o metanoia)

ii) Simbólica, porque su lenguaje se integra como un componente más dentro de otros lenguajes y expresiones del habla que pre-existen dentro del sujeto, adaptándose a sus esquemas de pensamiento (Jodelet, 1986).

Se puede afirmar entonces, que es en la representación social en donde podemos hallar el núcleo duro que logra expresar la “apropiación” de la realidad que hace el sujeto cuando la “interpreta” con sus percepciones, y cuando al emitirla como acto (en forma de opiniones/enunciados), dicha apropiación se tiende a manifestar como objetivación dentro de una “operación formadora y estructurante”. Esta operación es, según estableció al respecto en 1961 el notable psicólogo rumano Serge Moscovici: “El verdadero núcleo de la representación social” (Moscovici, 1993, p. 19). El “anclaje” de este núcleo, ocurre en el “momento” en el que el mismo se hace simbólico, y luego, cuando éste se enraíza dentro de nuestros esquemas de pensamiento y en sus actos. O sea, cuando ésta se “naturaliza” como una verdad legítima (Jodelet, 1986).

Para esta investigación de base cualitativa, la atribución de sentido de realidad-verdad que toman estas representaciones sociales en sus sujetos en estudio, es la que constituye el constructo clave de dicha atribución de sentido, ya que por enraizarse en un anclaje de lenguajes, de pensamientos y de hablas, dicha atribución se convierte en el objeto de la expresión del sujeto social que sirve de fundamento a dicha investigación. Puesto como dicen al respecto, Petracci y Kornblit (en Kornblit, 2007; p. 93), siguiendo los postulados al respecto de Denise Jodelet (1986): “La representación social es una construcción de la realidad que una vez que está construida, existe casi independientemente de ese aspecto de

la realidad que es representado. Mediante esa atribución de sentido, el objeto se ‘reelabora’ en la representación social y se enraíza en las relaciones intergrupales”.

Esta objetividad materializada y esta inter-grupalidad y sus relaciones, fueron tomadas aquí, como impulsos para el constructo de la representación social en el sujeto social de este estudio, que son los egresados del Programa Juventud y Empleo.

Debido a que esta investigación está constituida por una cohorte longitudinal con sustitución de individuos entre ambas fases (Fase I y II), se consideró pertinente la aplicación de la técnica de Discusión de Grupos Focales (DGF) para registrar los enunciados u opiniones como intercepciones de dicho sujeto social con la realidad externa. Dichas DGF produjo resultados que son los que fueron analizados y sintetizados en el contexto de otros actores que triangulan la realidad psico-social-educativa que ha de ser reportada (o sea, entre docentes-directivos de los ICAP’s y los empresarios con los egresados). La validez propicia así, la pertinencia para aplicar las DGF a un proceso investigativo, la cual está dada en la enorme capacidad que poseen las sesiones de Grupos Focales, como entrevistas colectivas, para vincular la homogeneidad de la significación con la heterogeneidad de la información (Ibáñez, 1979). Un Grupo de Discusión, dice Ibáñez, es —unafábrica de producción de homogeneidad, pero a partir de lo heterogéneo”, queriendo dejar dicho con esto, que la significación, como una —entidad constituida e imaginaria”, es decir, como Mundo Posible y Ficcional que ha de existir a partir de su construcción teórica (Doležel, 1999), se produce en una articulación textual directa con la información que es recogida por los investigadores de campo. Este vínculo de textualidades e inter-textualidades (o sea, las de los sujetos en estudio con las de los propios investigadores en tanto que sujetos que operan conceptos), y al que los investigadores acceden en virtud de su postura epistemológica para obtener el dato o información cualitativa en el continuo infinito que es la realidad fáctica, es el que permite sostener, que la significación, en tanto que Mundo Posible y Ficcional, tenga en el lector, una existencia ontológica a la que éste pueda acceder objetivamente mediante el texto que se llama resultados. Esto señala entonces, que las sesiones de DGF, al articularse en un equilibrio que se expresa en su diseño general, tanto así como en la construcción de los reactivos en

forma de preguntas y en la particular escogencia o reclutamiento (recruitment) de los participantes y en sus nexos para con el sujeto social del cual se quiso obtener la información que sustentara la significación de los datos cualitativos a construir, fue el factor que tendió a asegurarnos la confianza de que los datos cualitativos se conectaran con el grado de científicidad que se esperaba de su obtención.

Fue de esta manera, que para el análisis cualitativo de los “datos”, se hizo necesario el uso de un paquete informático o software que lo facilitara. En este caso, se optó por el uso del Programa de Análisis Cualitativo Atlas.ti versión Win 5.0 (Build 60), el cual, al darnos las herramientas claves para identificar los énfasis, y las repeticiones o reiteraciones temáticas, nos permitió establecer un esquema de análisis “de equilibrio”, el cual se basa en cuatro aspectos:

Tres que son de construcción colectiva, y uno que es de naturaleza metanoica o de cambio de opinión en los participantes, según fue de nuestro interés construir:

Tabla 22. Aspectos del Equilibrio Temático

Aspectos de Equilibrio Temático	
Construcción colectiva	Metanoia
Conceptos repetidos o enfatizados	Cambios de opinión
Consensos temáticos	
Disensos temáticos	

En la procura de esta investigación, los analistas tomaron en cuenta estos aspectos de “equilibrio temático”, a partir de los siguientes procedimientos:

i) Conceptos repetidos: Fueron analizados y contabilizados en sus frecuencias simples, a fin de poder registrar cuantitativamente el afianzamiento de las ideas sugeridas por los reactivos en forma de preguntas.

ii) Consensos: Constituidos por los sintagmas o expresiones verbales en las que los participantes manifestaron la mayor intensidad de opiniones favorables.

iii) Disensos: Constituidos por los sintagmas o expresiones verbales en las que los participantes disintieron de los demás participantes dentro de cada DGF.

iv) Cambios de opinión: Registro de los temas en los que los sujetos hicieron variación de sus enfoques dentro de una misma DGF.

Este procedimiento de captura y definición, se hizo con el uso del Atlas.ti como herramienta de análisis. Por lo que, para hacer valer con legitimidad y con rigor técnico los resultados de las entrevistas grabadas en tanto que como —anajes” de representaciones sociales, las mismas fueron transcritas, de la forma audio en que fueron registradas, a un procesador de palabras: Microsoft Word bajo el sistema operativo Windows (Versión 2007). Para procesar los datos cualitativos transcritos, utilizamos lo que, por sus siglas en inglés se denomina un CAQDAS (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software, o un Software de Análisis Cualitativo de Datos, Asistido por Computador), tal y como se le llama en la nomenclatura de softwares existentes en el mercado para estos procesamientos. Éste consistió en el ya mencionado Programa de Análisis Cualitativo Atlas.ti versión Win 5.0 (Build 60), para cuyo uso se aplicó un Sistema de Categorías de análisis pre-diseñado, en correspondencia con los componentes del Modelo Evaluativo de Donald Kirkpatrick. Para introducir estas transcripciones al Programa Atlas.ti, se usó un procedimiento de conversión previa hacia el formato RTF o Rich Text Format (Formato de Texto Enriquecido), el cual fue aplicado mediante la versión 1.8 del año 2004. Esta conversión, al no permitir macros, es la que facilita la interoperatividad de plataformas distintas como son la de Word respecto a cualquier otro programa o plataforma informática, en este caso, al del Atlas.ti versión Win 5.0. En consecuencia, para esta Fase Textual, se crearon categorías y subcategorías de análisis, las cuales se transnominaron en códigos (Codes) que permitieran

su aplicación al lenguaje del Programa de Análisis utilizado (Unidad Hermenéutica verla en el anexo #15).

En términos empíricos, hay que reportar que estos códigos constituyeron la unidad básica de análisis informático del presente estudio. De dichos códigos se derivaron todas las demás acciones y efectos analíticos que el mencionado programa informático permite. Pero como ha de saberse, los CAQDAS no logran jamás, sustituir la capacidad humana para procesar debidamente y en forma exhaustiva, el material que le es introducido al computador. Paradójicamente, en esta deficiencia radica la riqueza del propio paquete informático, toda vez que ésta facilita así, que el investigador se pueda plantear la creación del holismo semántico con el que pueda darle sentido de validez y sustento de cientificidad a los resultados, sustento que no es otro más, que el de la auto-corregibilidad que se desprenda del proceso mismo. Sin tener claro el holismo semántico del cual nos advierte Quine, los insumos de la investigación, pese al uso —correcto” del paquete informático, sería equivalente a tener un buen auto y una buena autopista, sin saber para dónde ir ni adónde llegar.

Hay que reconocer que, por tanto, pese a la sofisticación creciente que registran hoy día los CAQDAS, esto no desdice que haya que continuar con el esfuerzo humano para mantener la claridad en cuanto sus límites y a sus posibilidades, ya que todo paquete informático para el análisis cualitativo, le reitera al analista, la necesidad de emplearse a fondo para seguir dejando a la interpretación humana y a los mecanismos de una lógica y de una semántica aplicada, (y no a las meras pruebas estadísticas como experimentum crucis del proceso de análisis), el desempeño fundamental del objeto de estudio de que se trate. A los CAQDAS, sin embargo, esto no les resta méritos de validez ni de confianza. Sus méritos consisten, precisamente, en que facilitan aplicar unas reglas metódicas que son consecuentes y coherentes con estos límites y con estas posibilidades, y en que tienen la posibilidad de ofertar los medios suficientes para extraer con dichas reglas metódicas, las riquezas analíticas e interpretativas de la realidad que ofrece el análisis cualitativo de sus expresiones en los sujetos participantes de cualquier estudio serio.

Fue así, que el presente estudio produjo o hizo surgir aspectos que establecieron —equilibrios” sobre el caudal de nociones vertidas por cada participante de manera individual (en forma de enunciados simples=Constantes predicativas + variables subjetivas), generando, (sobre todo en las DGF), un efecto de centralidad temática o de procura de —equilibrio”, mediante el cual, los contenidos de las guías de discusión en manos del hilo conductor de los investigadores de campo, se abocaron —adarle la debida persecución” a los ejes sustanciales expresados como enunciados simples, en tanto que eran ideas producidas por las intercepciones con la realidad de los sujetos en estudio.

Para la obtención de estos —**data**”, útiles para establecer estos factores de centralidad temática o de —equilibrio”, se hizo una aplicación técnica y sofisticada del Programa Atlas.ti. En efecto, la función modular de éste que se llama búsqueda GREP, es una búsqueda tipo navegación que opera sobre el texto transcrito en RTF y sobre los —**objetos**” creados en torno a dicho texto (Codes, memos, Quotations, Codes Families, etc.), la cual nos permite —**crear**” categorías de búsquedas, con las que podemos lograr la identificación de constantes predicativas seguidas por variables subjetivas o temas identificados dentro de los enunciados simples de los sujetos en estudio. Esta función modular de búsqueda por categoría, nos permitió localizar, mediante ensayos y pruebas, cuáles eran las constantes predicativas más recurrentes en cada uno de los sectores estudiados dentro de cada una de las HU, y establecer en consecuencia, cuáles eran las derivaciones en cuanto a su énfasis, o si eran de reiteración, o bien, de consenso, de disenso o de cambio de opinión. Esta función modular se hace con el modo simple llamado Search, más la función GREP que facilita el Programa, desplegando, en consecuencia, las formas sensitivas (sensitive) de las categorías a hallar. Es decir, esto se logró, haciendo que el Programa identificara caracteres cualesquiera, mediante la aplicación de la llave: {.=}, y luego, siendo seguido de un (—?), para hallar cualquier carácter determinado, o bien, una palabra o familias de palabras o de sintagmas, contenidas en la clave [x y], siendo éstos, signos o caracteres cualesquiera que quedaran contenidos en dichas familias de palabras o en las secuencias sintagmáticas correspondientes.

A seguidas, para cumplimentar este proceso, se asociaron los códigos (Codes) pre-establecidos como familias de palabras o de sintagmas, y en base a la práctica de ensayo y error, y se aplicaron los siguientes criterios de obtención de resultados:

i) Para el caso de la reiteración o del énfasis, se consideraron las frecuencias simples que resultaron más concurrentes.

ii) Para el caso del consenso o del disenso, se consideró fundamental dentro de los enunciados simples, la identificación de las variables subjetivas que acompañaban a sus constantes predicativas.

iii) Para el caso de los cambios de opinión, se consideraron tan sólo, las constantes predicativas que tendieran a variar dentro de cada DGF, en los mismos sujetos dentro de la misma sesión.

Con todas ellas se hizo el despliegue de las categorías determinadas, mediante la función del programa llamada Load Categories, y así, surgieron los resultantes aspectos de equilibrio temático. A continuación presentamos una Tabla con los aspectos de equilibrio temático que más resaltaron en el análisis de los resultados.

Tabla 23. Resultados de los Aspectos de Equilibrio Temático

En los Egresados:

Temas o conceptos repetidos o enfatizados como Constantes Predicativas	Consensos temáticos con Variables Subjetivas	Disensos temáticos con Variables Subjetivas	Cambios de Opinión mediante sustitución de las Constantes Predicativas/Variables Subjetivas que Mutaron Dentro de una misma DGF
—sentíse satisfecho”	El módulo de formación humana provocó efectos sobre la autoestima y la capacidad de relacionamiento de los egresados	—Norecibí todo lo que me prometieron porque...”	Los medios o elementos tangibles fueron evaluados en forma ambivalente. En algunas DGF se verificaron cambios de opinión sobre su significado por parte de los mismos sujetos participantes.
—me dieron lo esperado”	El módulo de formación profesional provocó el efecto de decir: —aprendí un oficio” el cual...puedo transferir.	Las pasantías constituían un ámbito distinto a las clases en aula, porque el trato y el seguimiento fueron distintos. En algunas DGF se verificaron disensos sobre su significación.	En las pasantías se aprendió poco. Sin embargo, permitió que se pudieran lograr aspectos de socialización y capacidad de relacionamiento. En algunas DGF se verificaron cambios de opinión por parte de los mismos sujetos participantes, ya que reportaron que esa falta de aprendizaje dejó beneficios para su proceso formativo.
—ds profesores están capacitados”			

En los Docentes/Directivos:

<p>Temas o conceptos repetidos o enfatizados como Constantes Predicativas</p>	<p>Consensos temáticos con Variables Subjetivas</p>	<p>Disensos temáticos con Variables Subjetivas</p>	<p>Cambios de opinión mediante sustitución de las Constantes Predicativas/Variables Subjetivas que Mutaron Dentro de una misma DGF</p>
<p>Afirmación de que hubo impacto en las vidas de los egresados a través de efectos en su satisfacción por haber hecho el curso, en su vida laboral y en sus perspectivas personales.</p>	<p>Observan entusiasmo y cambios en los egresados.</p>	<p>Hay aspectos que facilitan el proceso enseñanza-aprendizaje: El aprendizaje y la satisfacción del maestro.</p>	<p>No se reportó ningún cambio de opinión.</p>
<p>Énfasis en las estrategias de enseñanza-aprendizaje como metodología exitosa para los resultados en los egresados.</p>	<p>Ven que hay relación positiva entre el impacto en los egresados y las estrategias de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Hay aspectos que obstaculizan el proceso enseñanza-aprendizaje: Dificultades con los empresarios para aceptar a los egresados tal como son, y frustración en los egresados por hallar empleo.</p>	
<p>Los egresados obtuvieron aprendizajes significativos.</p>		<p>Observaciones para el mejoramiento del programa Juventud y Empleo: Sobre áreas nuevas a reforzar; aumentar el tiempo de la docencia, sobre todo, el de formación humana; incluir temas históricos a los módulos; aumentar la edad de los participantes, etc.</p>	

En los Empresarios:

<p>Temas conceptos repetidos enfanzados Constantes Predicativas</p>	<p>o Consensos temáticos con o Variables Subjetivas</p>	<p>Disensos temáticos Variables Subjetivas</p>	<p>con Cambios de opinión mediante sustitución de las Constantes Predicativas/Variables Subjetivas que Mutaron Dentro de una misma DGF</p>
<p>Ponderación positiva sobre los egresados en cuanto a que son más útiles y entusiastas con su labor a favor de la empresa.</p> <p>Los egresados poseen un valor agregado, por encima de lo que existe en el mercado laboral</p> <p>No se reportó ningún disenso.</p> <p>No hubo cambios de opinión reportados</p>			
<p>Los egresados tienen mayor competencia laboral; mayores habilidades sociales y pueden transferir sus conocimientos.</p>			

Figura 18. Constantes predictivas en los egresados.

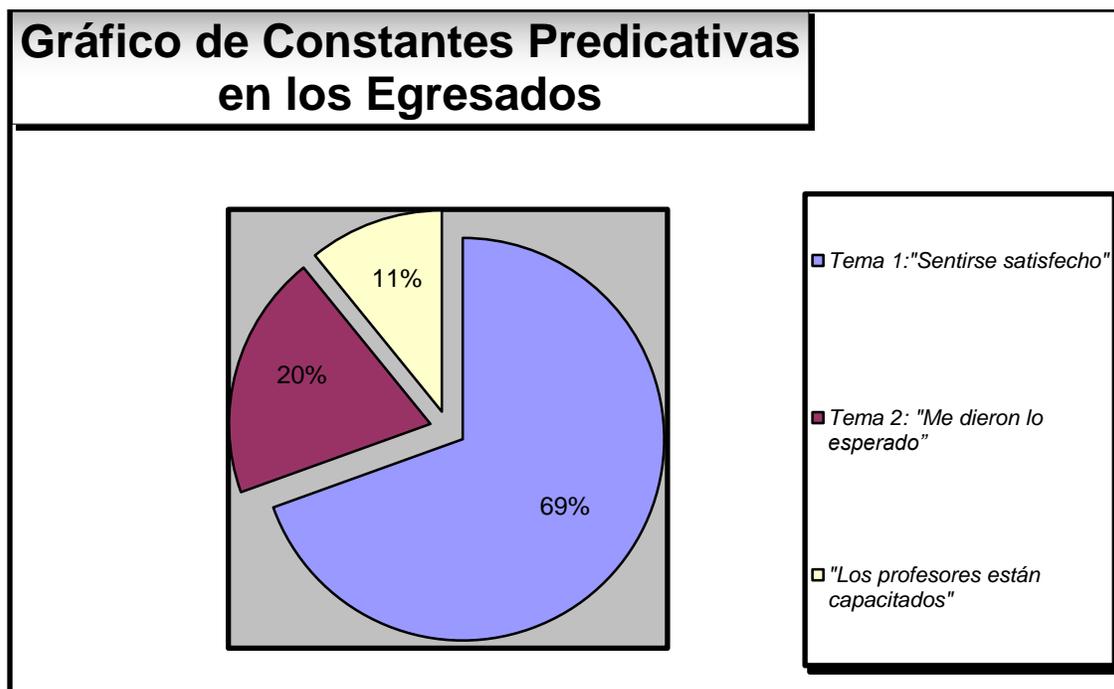


Figura 19. Constantes predictivas en docentes.

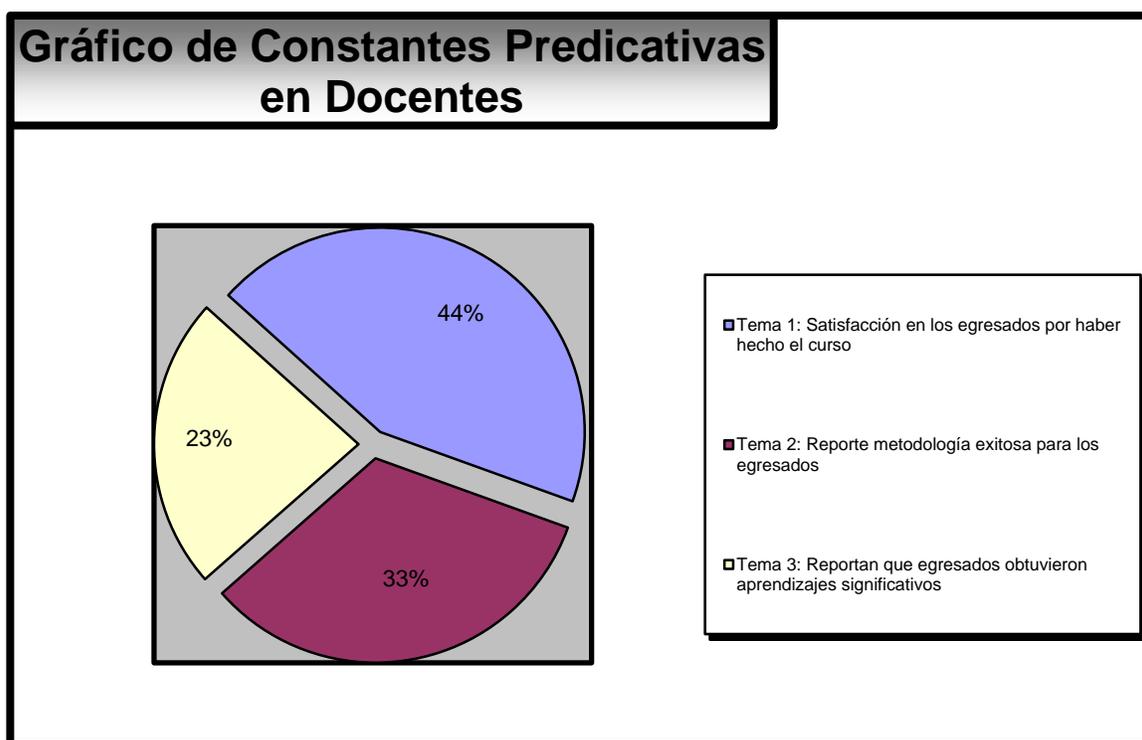
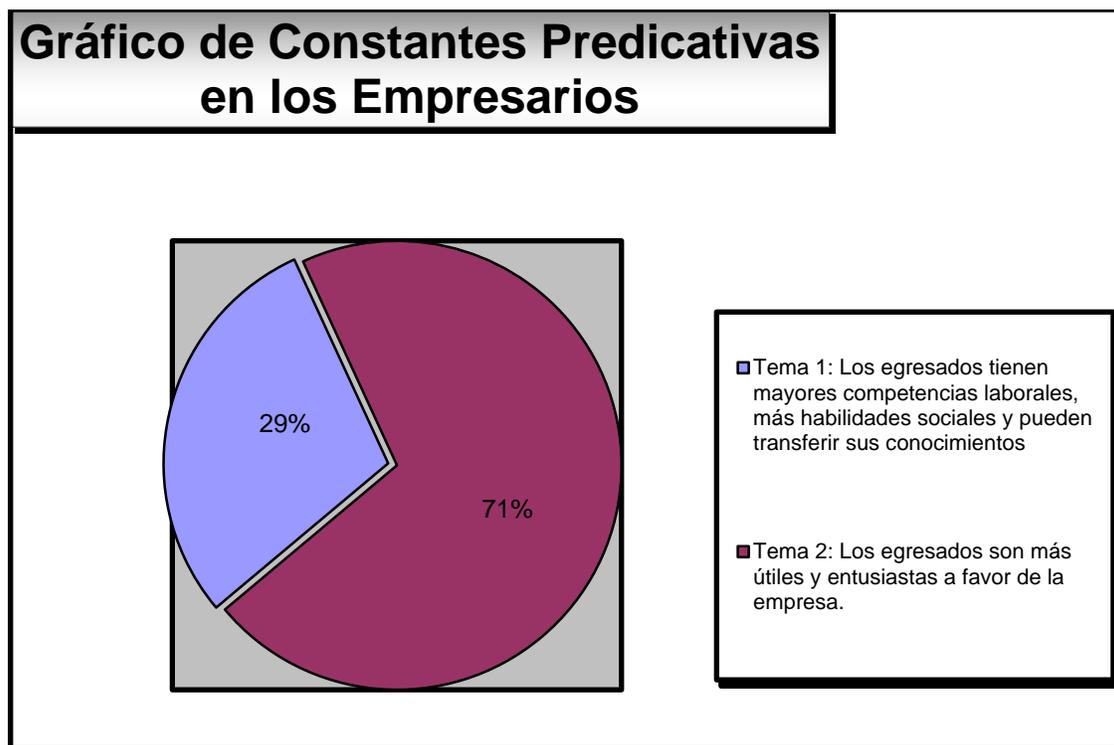


Figura 20. Constantes predictivas en los empresarios.



Estos aspectos de equilibrio temático, son los que permitieron analizar y ponderar adecuadamente, el valor de verdad de las Quotations o citas, ya que:

- i) Por su énfasis;
- ii) Por su reiteración;
- iii) Porque señalaban concurrencias o divergencias; o bien,
- iv) Porque expresan cambios en el enfoque...

...aluden al vínculo esperado con respecto a los criterios de verdad y de realidad de los propios sujetos que emitieron los conceptos en ellas contenidas. Además, porque al referirse a las dimensiones del Modelo Evaluativo que hemos adoptado, señalan la —variabilidad discursiva” de los sujetos en estudio en cuanto a dichas dimensiones, así como su heteroglosia o habla refractada, en la medida en que dichos aspectos de equilibrio conllevan a la aplicación no-consciente por parte de estos sujetos, de las implicaturas conversacionales y su —cooperatividad” dada en $A \gg B$, que les sirven de criterio para —explicarse y para darse a entender”, —interpretando” con su percepción, el objeto indagado en las entrevistas.

De aquí la importancia que cobra para esta investigación, la codificación previa elaborada como códigos (Codes) y con los que hemos —significado” los aspectos teóricos del Modelo Evaluativo de nuestra base interpretativa. Por existir este vínculo activo entre Quotations y códigos, es que se pudo procesar la información o los —datos” cualitativos, en tanto que significación de las intercepciones de los sujetos bajo estudio con respecto a su realidad externa, registrando así, el contenido de sus representaciones sociales, según fuera cada reactivo de las GD.

Los códigos, a su vez, fueron introducidos a este Programa, y se asociaron de manera informática con las expresiones verbales (enunciaciones simples) de los sujetos en estudio (en forma de citas o Quotations). Este proceso de asociación, fue el proceso mismo de codificación (Coding), el cual se realizó mediante el vínculo con una lista (By list) de éstos que previamente le había sido introducida. Mediante un —contenedor” o —ficheo” llamado Unidad Hermenéutica (Hermeneutic Unit, HU), en el Atlas.ti versión Win 5.0, se agruparon y se aislaron de todo lo demás que existiera en el Programa, toda la información y el procesamiento pertinente que pertenecía a un ámbito específico (fuera a un grupo social, o al hacer una comparación o prueba). La HU actuó entonces, como un espacio virtual de operaciones del Programa, lo cual es pertinente para cualquier investigación o para cualquier área de ésta. Esto así, debido a que aísla los contenidos textuales únicos que se le introduzcan como asignaciones documentales (Assign Documents) específicas a ser utilizadas en esta Fase Textual del proceso. Estas asignaciones son relaciones o vínculos; no son incrustaciones del documento en RTF al Programa. Esto quiere decir, que se actúa sobre un espacio virtual (interfaz); por lo que dichas asignaciones no terminan perteneciendo a dicho espacio, sino que solamente les están —inculadas”, haciéndose pasibles, por tanto, de modificaciones, de transporte (importación-exportación), así como del importante uso por otros co-investigadores, etc.

Por consiguiente, con los resultados de la codificación (Coding) se pudieron realizar todas las asociaciones (Links) que se estimaron necesarias para formar entonces, las familias de códigos (Codes Families), las cuales se correspondieran con los Cuatro Dimensiones del modelo per se que hemos adoptado, a saber:

- i) Reacción
- ii) Aprendizaje
- iii) Transferencia
- iv) Impacto

Las citas o expresiones verbales de los sujetos en estudio (Quotations), por reflejarse en forma de opiniones/enunciaciones o de intercepciones sobre las realidades a las que se refieren los reactivos o preguntas, y debido, además, a que los códigos se correspondieron con estos cuatro contenidos del Modelo, para este estudio, la asociación en familias de códigos (Codes Families), se hizo en forma coincidente, respecto a dichos contenidos del Modelo. Por tal razón, acabamos teniendo Cuatro (4) familias de códigos, las cuales son concordantes con estos cuatro componentes del Modelo Evaluativo de Kirkpatrick. Tanto en el proceso de codificación, así como en las demás actividades derivadas o creación de “objetos” dentro del Atlas.ti (Quotations, Codes Families, etc.), durante el proceso de análisis se fueron haciendo unas anotaciones llamadas Memos, las cuales sirvieron de ayuda-memoria para fundamentar y recordar aspectos que fueron presentándose a cada momento, así como de base para hacer observaciones o para crear nexos que se derivaban del proceso de codificación o de observación y registro de citas o Quotations.

Las Quotations o citas fueron registradas en el proceso de análisis que produjo tres registros distintos en una gama dispersa según los tres sectores participantes que emitieron sus enunciados, y distribuidas en base a los códigos pre-establecidos. Esto puede ser visto en los siguientes tres tablas de distribución de frecuencias simples, en los que se reflejan la expresión cuantitativa de dicho registro según los códigos o Codes (n=21) a los que aplicaban.

Tabla 24. Citas egresados

No. Code	Código	Discusiones de Grupos Focales (DGF)												Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1	R-SET	4	4	2	6	5	2	4	3	6	5	3	2	46
2	R-NST	7	0	5	1	0	0	3	2	0	0	0	2	20
3	R-RLP	9	6	3	7	7	2	1	4	3	4	5	6	57
4	R-NRP	2	3	8	0	2	0	8	0	3	4	2	12	44
5	R-PRS	15	21	23	26	12	20	10	23	28	26	10	19	233
6	R-NPR	0	0	2	1	0	0	3	1	0	0	0	4	11
7	R-EMS	15	16	28	17	16	11	9	15	19	10	4	16	176
8	R-EMN	0	1	1	4	0	0	2	1	0	4	3	10	26
9	A-DEC	8	6	9	8	4	2	5	5	2	4	6	5	64
10	A-DPE	51	36	22	34	46	24	18	25	27	28	26	44	381
11	A-DEH	18	18	18	20	17	8	19	26	22	13	7	20	206
12	A-COL	14	30	12	15	20	18	8	10	18	19	17	13	194
13	A-APN	1	0	0	3	1	0	1	0	1	0	0	1	8
14	T-VIP	2	0	2	5	0	3	0	0	3	1	3	0	19
14 ^a	T-VIS	8	0	1	7	0	2	0	0	4	1	2	0	25
14 ^b	T-VIL	4	0	0	3	2	2	5	2	1	2	1	4	26
15	T-TRN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
16	I-SEM	0	0	1	1	3	0	0	1	3	1	0	0	10
17	I-SEG	2	4	6	20	8	1	0	20	27	22	14	25	149
18	I-NEM	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	I-NEG	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
21	Totales	20 5	18 9	20 0	22 9	18 5	11 8	13 3	18 8	21 6	17 6	12 3	22 7	2,18 9

Tabla 25. Citas docentes

No. Code	Código	Discusiones de Grupos Focales (DGF)												Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
1	R-SET	1	2	3	1	1	1	1	1	3	0	2	0	16
2	R-NST	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3	R-RLP	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
4	R-NRP	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
5	R-PRS	17	11	16	12	10	2	19	17	11	4	14	1	134
6	R-NPR	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	R-EMS	11	9	8	7	1	2	12	7	6	1	4	0	68
8	R-EMN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	A-DEC	2	0	2	2	0	0	0	1	0	1	2	0	10
10	A-DPE	14	1	7	8	11	4	15	8	9	5	11	0	93
11	A-DEH	8	5	3	10	6	6	16	6	8	4	2	1	75
12	A-COL	9	6	3	1	6	3	9	6	2	2	2	1	50
13	A-APN	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	T-VIP	3	1	1	1	1	0	0	2	2	0	1	0	12
14 ^a	T-VIS	3	0	2	2	0	0	0	1	2	0	1	0	11
14 ^b	T-VIL	3	0	4	1	0	0	0	0	1	0	1	0	10
15	T-TRN	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
16	I-SEM	2	1	2	2	3	0	5	3	4	2	3	3	30
17	I-SEG	17	8	18	17	11	8	36	15	14	5	21	8	178
18	I-NEM	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
19	I-NEG	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	Totales	91	44	69	64	50	26	111	114	67	24	64	14	691

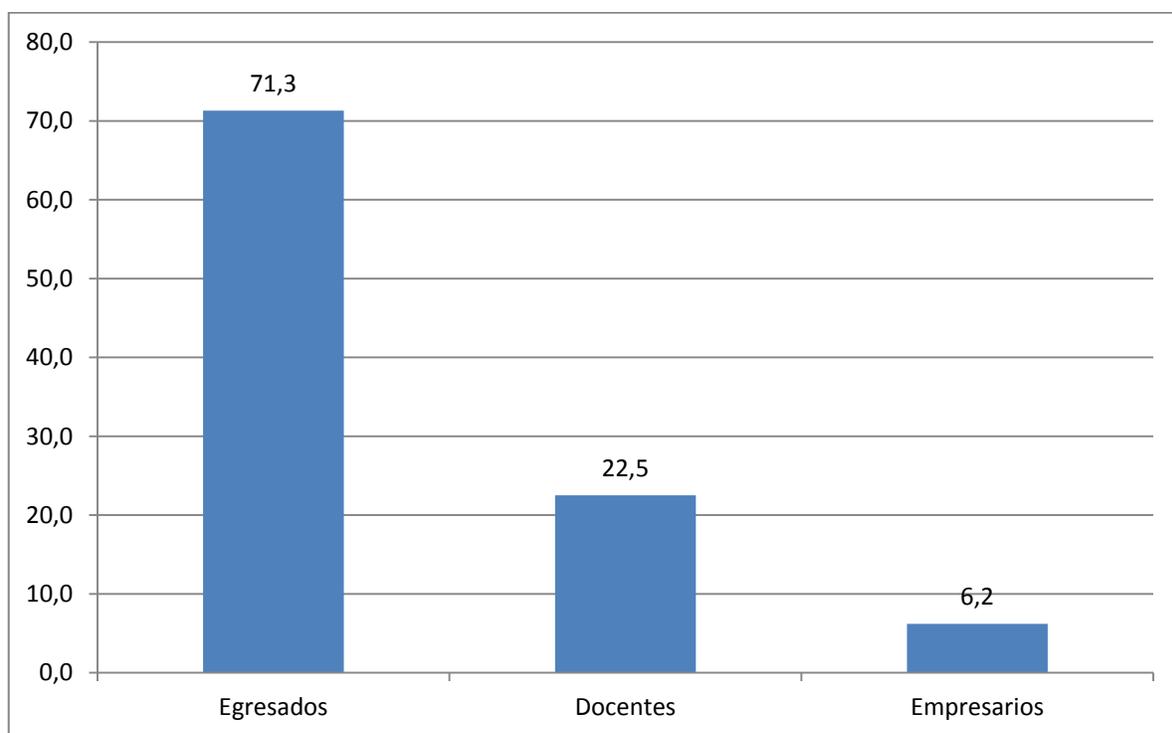
Tabla 26. Citas empresarios

No. Code	Código	Discusiones de Grupos Focales (DGF)						
		1	2	3	4	5	6	Total
1	R-SET	0	0	0	0	0	0	0
2	R-NST	0	0	0	0	0	0	0
3	R-RLP	0	1	0	0	0	0	1
4	R-NRP	0	0	0	0	0	1	1
5	R-PRS	0	6	4	2	0	5	17
6	R-NPR	0	0	0	0	0	0	0
7	R-EMS	2	6	4	3	1	4	20
8	R-EMN	0	0	0	0	0	0	0
9	A-DEC	1	0	0	0	0	0	1
10	A-DPE	1	5	4	0	0	1	11
11	A-DEH	3	3	0	0	2	2	10
12	A-COL	0	5	1	0	0	4	10
13	A-APN	0	0	0	0	0	0	0
14	T-VIP	0	0	0	0	0	0	0
14a	T-VIS	0	0	0	0	0	0	0
14b	T-VIL	0	0	0	0	0	0	0
15	T-TRN	0	0	0	0	0	0	0
16	I-SEM	9	9	5	6	4	10	43
17	I-SEG	7	9	7	2	2	5	32
18	I-NEM	0	0	0	0	0	0	0
19	I-NEG	1	0	0	0	0	0	1
21	Totales	39	53	28	14	11	44	189

Tabla 27. Citas totales por sujeto en valores absoluto y porcentaje.

Sujeto	Citas	Porcentaje
Egresados	2,189	71.3
Docentes	691	22.5
Empresarios	189	6.2
Total	3,069	100.0

Figura 21. Cantidad de citas por sujeto en porcentaje.



Con esto registrado y concluido, a partir de aquí se dio inicio a la segunda fase del proceso investigativo, que es la llamada Fase Conceptual. Ésta se inauguró, una vez los códigos fueron quedando asociados —erfamilias”, lo cual permitió su correlación mediante vínculos (Links) con respecto a la teoría del Modelo Evaluativo de Kirkpatrick que fuera adoptado, teniendo en cuenta, que las asociaciones debían seguir el curso común de obedecer a una operacionalización que fuera consistente con el Modelo que habíamos adoptado.

4.2.2.6 Control de Calidad del Procesamiento de Datos

Para llevar a cabo la aplicación de los anteriores factores empíricos, es que debíamos contar con la vigilancia epistémica del proceso y con el control de calidad del procesamiento de los datos, el cual se inicia con el control de la información servida bajo los formatos y con los cuidados metodológicos ya señalados.

El control de la información procesada, se inauguró como primer nivel, con las posibilidades que nos da el propio Programa Atlas.ti versión Win 5.0, al permitir que en el proceso de codificación o Coding, en forma recurrente y en todo momento, a la hora de asignar cada código, se haya tenido a la vista (en una ventana que se abre en la pantalla del ordenador como una interfaz), la operacionalización adoptada de cada cual. De esta manera, al hacer la observación de cada opinión a ser registrada con un código determinado según la lista (By List) en el Programa, la persona que realizó la labor de codificación, pudo tener un estricto control de calidad de la codificación que estaba llevando a cabo en cada momento. Pero, en forma adicional, para asegurarnos de que, ciertamente existía una calidad estricta en los controles aplicados, el Programa tiene una función que nos hace reconocer si ha habido alguna redundancia de las citas (Quotations) según los códigos aplicados. Esta función es un Analizador de Codificaciones (Codings Analyser), la cual permite eliminar (Remove), o cortar el vínculo semántico entre distintas Quotations (Unlink); o bien, hacer su fundido (Merge). Para las distintas HU aplicadas en esta investigación (n=4), al aplicar dicha función descrita a cada una de éstas, tan sólo hallamos una (1) sola redundancia, la cual fue corregida de inmediato. En esto consistió el primer nivel del control de calidad del procesamiento computacional de los datos. Esto quiere significar, de paso, que se pueda decir que:

A menor coincidencia o redundancia de vínculos semánticos aplicados por un mismo analista, mayor consistencia de los datos, y mayor su calidad.

Se establecieron tres HU, por la conveniencia de dividir y analizar las intercepciones de los sujetos en estudio con su realidad, y de construir la fase textual de su análisis. En forma diferida, las HU iniciales fueron las siguientes:

Tabla 28. Cantidad DGF-Entrevistas

No. de HU	Sectores con sujetos en estudio	Cantidad de Entrevistas DGF/Entrevistas Individuales	Cantidad de Códigos Aplicados	Cantidad de Familias de Códigos
1	Egresados	12	21	4
2	Docentes	8	21	4
4	Empresarios	8	21	4

El segundo nivel de control de calidad, se originó en la posibilidad que tiene este Programa, para crear árboles de códigos (Tree Codes), con los cuales se pueden hacer asociaciones lógicas entre distintos nudos (Nodes) que se formen, y que son, en consecuencia, las agrupaciones del total de observaciones similares de opiniones dadas por los sujetos en investigación. Con esta función (Link Code-to-Code), operada sobre la totalidad de las observaciones de citas (Quotations) previamente hechas, el Atlas.ti versión Win 5.0 nos da la posibilidad de que estemos mirando en pantalla en interfaz, cada nudo (Node) junto a la cifra o frecuencia simple de observaciones hechas a cada código; cifra la cual, es observable en forma adjunta en pantalla en forma permanente como un interfaz. Esto también nos ofrece la posibilidad de que, en cualquier momento podamos pasar a revisar los contenidos que fueran expresados en las citas o Quotations y que ya fueran codificadas por los analistas. Con esta posibilidad, se crearon redes (Networks) con secuencias entre nudos.

El analista codificó e hizo los vínculos para la creación de los árboles de códigos, así se determinó empíricamente, cuáles eran las asociaciones lógicas (Links Code-to-Code) que aplicaban a cada Nodo respecto a otro, creando así, redes (Networks) entre éstos, con una calidad que era verificable y contrastable en todo momento por estar registradas en

pantalla como interfaz del Programa. Esta verificación permanente, permitió que las redes o Networks, se establecieran a partir de efectos lógicos posibles, y que este Programa nos proveyera por defecto (o por default) a través de Siete (7) efectos de relación entre Nodos, a saber:

ii) De asociación (associated with...) como una relación lógica simétrica entre dos nodos.

iii) Ser parte de... (is part of...) como una relación lógica transitiva de un nodo hacia otro.

iv) Ser causa de... (is cause of...) como una relación lógica transitiva de un nodo hacia otro.

v) De contradicción (contradits) como una relación lógica simétrica entre dos nodos.

vi) Es un... (is a...) como una relación lógica transitiva de un nodo hacia otro.

vii) Sin relación (no name) como una relación simétrica entre dos nodos.

viii) Relación de propiedad... (is property of...) como una relación asimétrica de un nodo respecto a otro.

Con estas posibilidades de control de calidad, se realizó el proceso de codificación y de análisis, y se crearon los nexos suficientes para establecer las sustentaciones empíricas de esta tesis. Estas sustentaciones tienen como sujetos bajo investigación, a Tres (3) sectores del proceso enseñanza-aprendizaje de los cursos, a saber:

- i) A Jóvenes egresados de los cursos
- ii) A Docentes y directivos de los ICAP's
- iii) A Empresarios asociados al Programa Juventud y Empleo.

4.2.2.7 Operacionalización para la Obtención de Resultados y Prueba de Validación Experimental del Sistema de Categorías.

Con las intercepciones de la realidad, percibidas por cada uno de estos tres sectores, se presenta una exposición triangulada de los resultados. Éstas se presentarán contrastadas a partir de cada uno de los ítemes bajo estudio a los cuales aplican. En algunos casos, habrá sectores (sujetos) que no aplicarán del todo al contenido de los componentes del Modelo Evaluativo de Kirkpatrick, o simplemente, veremos que no existió intercepción que se considerara significativa para ser consignada en esta exposición de resultados.

Mientras tanto, a seguidas presentamos el resumen de cada uno de las cuatro dimensiones evaluativas de este modelo con sus respectivos códigos (Codes) aplicados, en función de la estructura del Modelo de Análisis y de Interpretación de estos resultados empíricos. Sin embargo, a los fines de que el Modelo pueda ser ponderado como tal, es importante encuadrar la relación entre los códigos y la operacionalización que hemos hecho de éstos dentro del proceso analítico e interpretativo.

Finalmente, para validar operacionalmente el Sistema de Categorías que se aplicó al análisis, se utilizó el procedimiento de hacer que un investigador independiente de los analistas que habían participado del estudio, actuando como investigador-testigo, hiciese su propia aplicación a una de las DGF. La elegida fue la correspondiente al Grupo Focal con jóvenes egresados del Programa Juventud y Empleo, realizado en el ICAP llamado CAES, de la ciudad de San Pedro de Macorís, República Dominicana, el jueves 14 de junio de 2012. Esta DGF fue elegida por:

i) Criterios de extensión, ya que tiene 33,393 caracteres bits, o sea, unas 24 páginas; algo más que el promedio de las demás DGF; así como por

ii) La —variabilidad discursiva” en las exposiciones de los egresados participantes como sujetos bajo estudio.

Para esta validación experimental, se le suministró al investigador testigo-independiente, el Sistema de Categorías final acogido, incluyendo la operacionalización de cada uno de los códigos, a fin de que dicho investigador-testigo, con un criterio que sometiera a prueba la consistencia de dicho Sistema, aplicase un análisis resultante de su punto de vista como investigador.

Luego, los resultados producidos por esta validación experimental, y mediante el proceso lógico de la comparación, se analizaron los dos resultados (el del analista original y el del investigador-testigo o independiente), utilizando el mismo Programa Atlas.ti versión 5.0, con la aplicación de la función modular que éste posee en el Analizador de Codificaciones (Codings Analyser), el cual permite remover (Unlink) o hacer fundidos (Merge), una vez dicho Programa identifica en cada sesión de DGF analizada, alguna redundancia o coincidencia en la identificación de códigos aplicados dentro de la misma HU.

Para completar y para validar más aún este proceso, también se utilizó una búsqueda pormenorizada dentro de la HU llamada “~~testigo~~”, utilizando la función modular que facilita el Atlas.ti versión Win 5.0, con la función de búsqueda ampliada llamada Object Crawler, la cual consiste en aplicar filtros a los objetos pertenecientes al procesamiento de los datos, con la cual se puede hallar dentro de una misma HU, las coincidencias que existan entre los diversos contenidos que posea dicha HU. Esto puede ser aplicable, tanto a los documentos asignados como primarios (Primary Documents o PD’s), los cuales corren en el programa bajo el formato RTF no incrustados a la HU; así como a las Quotations, a los Codes, a los Memos, o a las familias de éstos, etc. Con esta aplicación modular, hecha por tanteo código a código con las dos aplicaciones de los investigadores, logramos identificar las coincidencias y el enfoque temático en la cadena de los textos correspondientes en la una y en la otra, o sea, en las constantes predicativas + en las variables subjetivas o temas aportadas por los sujetos en estudio, las cuales fueron observadas por las dos codificaciones o Coding distintas realizadas por ambos analistas a la misma sesión transcrita de DGF: La del investigador original, y la del investigador testigo-independiente.

Los resultados de este proceso informático-experimental como procura de construir criterios de consistencia, fueron los siguientes:

Tabla 29. Prueba de validación experimental (comparando la del investigador original, y la del investigador testigo-independiente).

CODIGOS NUMERADOS, REPORTADOS CON LAS MAYORES COINCIDENCIAS ENTRE INVESTIGADORES DISTINTOS	ASPECTOS REDUNDANTES/COINCIDENTES OBSERVABLES EN AMBOS INVESTIGADORES
No. 1. Satisfacción con elementos tangibles (R-SET)	Se señalaron los mismos ítems sobre los utensilios, los equipos y los medios de enseñanza, así como del ambiente de enseñanza prevaleciente en las ICAP's, etc.
No. 5. Profesionalidad SI (R-PRS)	En las evaluaciones de ambos investigadores se establecieron los mismos —objetos” conversacionales que asociaban la capacidad de los docentes, al efecto obtenido y evaluado por los egresados.
No. 7. Empatía SI (R-EMS)	Se enfatizaron los mismos “objetos” en lo relativo a la evaluación que hicieron los egresados de que los profesores les comprendían, les apoyaban y les daban pautas para seguir adelante.
No. 12. Competencia laboral (A-COL)	Ambos investigadores abordaron por igual, los mismos —objetos” acerca del reporte que hacen los egresados de que ahora sienten que tienen otras capacidades para insertarse en el mercado laboral.
No. 10. Desarrollo personal (A-DPE)	Ambos investigadores hicieron coincidir sus observaciones en la valoración que hicieron los egresados acerca del efecto que en ellos tuvo el Módulo de Formación Humana. Este fue el punto que hizo mayor causa común para las evaluaciones de los investigadores, debido a que fue reiteradamente enfatizado por los egresados.
No. 11. Socialización de habilidades sociales (A-DEH)	Las coincidencias se remiten en ambos investigadores, al valor asignado por los egresados a las destrezas que obtuvieron producto de: <ol style="list-style-type: none"> 1. La asimilación que reportaron del Módulo

CODIGOS NUMERADOS, REPORTADOS CON LAS MAYORES COINCIDENCIAS ENTRE INVESTIGADORES DISTINTOS	ASPECTOS REDUNDANTES/COINCIDENTES OBSERVABLES EN AMBOS INVESTIGADORES
	de Formación Humana. 2. La influencia de los docentes y directivos en el proceso Enseñanza-Aprendizaje.
No. 17. Impacto en egresados (I-SEG)	Los reportes de ambos investigadores, se localizan por igual, en la evaluación que hacen los propios egresados en cuanto a que sienten que se han convertido en personas con otras calidades, luego de su participación en los cursos y en las pasantías.

Por tanto, el resumen de los resultados finales de esta validación experimental, confirmó nuestro supuesto de que:

A mayor coincidencia de resultados ofrecidos en forma biyectiva entre ambos analistas, le debía corresponder una mayor consistencia del Sistema de Categorías aplicado.

Esto así, debido a que el proceso de construcción de la operacionalización de los códigos que constituían el Sistema de Categorías, al ser aplicado por investigadores distintos, debía sugerir una consistencia más sólida de la objetividad que se esperaba del Sistema y de su codificación.

En consecuencia, se puede afirmar, que todo lo antes tomado en cuenta en la realización de esta investigación, milita a favor de la objetividad y de la consistencia de los instrumentos analíticos aplicados.

4.2.2.8 Pasos en el Análisis de los datos.

Se procedió así: a) utilizar los contenidos verbales de los mensajes emitidos (libre expresión de los participantes) y desvelar el proceso de construcción social que surge en torno al programa implementado, b) analizar los datos con rigor, siguiendo un proceso mixto –deductivo e inductivo- y un análisis flexible y recursivo, c) integrar las aportaciones de varios participantes, d) generar una teoría o marco analítico que incremente nuestra comprensión sin incluir instrumentos estandarizados sino partiendo de las expresiones reales, lo que incrementa la validez ecológica de los datos, y e) abrir una vía, a la vez crítica e interpretativa, donde la intrasubjetividad y la intersubjetividad fueron piezas claves para captar los significados profundos y compartidos de los relatos.

Acorde con lo anterior indicado, el análisis partió de las expresiones textuales de las entrevistas y grupos focales, hasta lograr una construcción teórica que describía y mostraba el significado compartido de la experiencia colectiva. Como vemos, fue un proceso parsimonioso, que fragmentó en unidades de contenido cada relato, agrupándolas luego en categorías, que a su vez se agrupan en categorías más amplias, en dimensiones (en la primera investigación guiados por el patrón de elaboración propia, en la segunda investigación, apoyados en el modelo de Kirkpatrick). Se trató de un análisis que permitió sistematizar la totalidad de contenidos, mediante el procedimiento de comparación constante, relacionar entre sí las categorías y detectar los temas recurrentes –experiencia común de los participantes. Las dos fases de la investigación se realizaron de la forma anterior indicada, pero la primera de forma manual y en la segunda fase de la investigación se usó el software Atlas.ti.5, como ya se indicó.

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.	415
5.1 Resultados de la Primera Evaluación del Programa PJE (PJE-1).	417
5.1.1 Conclusiones por cada patrón de la Primera Evaluación del programa (PJE-1)	418
5.1.2 Aproximación a la determinación del nivel de calidad de los cursos y del estatus de la autoestima-identidad.	425
5.1.3 Conclusiones por código-patrón de la Primera Evaluación del Programa (PJE-1).	428
5.2 Resultados de la Segunda Evaluación del Programa Juventud y Empleo. Versión PJE-2.	450
5.2.1 Valoración de egresados y docentes en la dimensión Reacción.	451
5.2.2 Valoración de egresados y docentes de la dimensión Aprendizaje.	459
5.2.3 Valoraciones sobre la dimensión de Transferencia.	469
5.2.4 Valoraciones sobre la dimensión Impacto.	475
5.2.5 Los resultados de la Segunda Evaluación del Programa Juventud y Empleo vistos a través de los mapas resultantes de las declaraciones de egresados, docentes y empresarios.	482

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

A continuación el análisis de los datos y los hallazgos en ambas fases de la investigación.

5.1 Resultados de la Primera Evaluación del Programa PJE (PJE-1).

Los resultados de la Primera Evaluación del Programa se presentan de acuerdo con los patrones y preguntas indicados en los anexos 2 y 4 ya comentados. En este informe se usa técnica expositiva que aproxime al lector al contexto de la investigación y al discurso del grupo focal Focal (DGF), que como es conocido se caracteriza por su aspecto coloquial.

En letra normal aparecen comentarios, frases conectoras y las conclusiones más relevantes elaboradas a partir de las aportaciones más frecuentes y/o consensuadas por el grupo. Aparecen en cursiva las expresiones textuales, es decir transcritas tal cual fueron emitidas por los participantes. Los aparentes diálogos entre ellos son construcciones nuestras usando fragmentos de sus frases, es posible que usemos algunos conectores gramaticales para recrear los diálogos, ello el lector podrá reconocerlos porque no estarán en cursiva. Por otra parte, cada vez que dichos diálogos se interrumpen con puntos suspensivos indica que el fragmento de diálogo que continúa lo produjo otro sujeto. Esto lo combinamos con la forma más tradicional de presentar el reporte de las DGF.

Este informe de los hallazgos de la primera fase de la investigación se hace de lo más general y sintético a lo más detallado, ello es para facilitarle al lector la posibilidad de pasar a los hallazgos de la segunda fase sin necesidad de ver todo lo referente a los hallazgos de la primera fase. Pudiese ser que con ver las conclusiones generales por patrón decida obviar ver el detalle del informe por cada código dentro de cada patrón (con esta parte se termina el reporte de los hallazgos de la primera fase).

Pero es precisamente en el reporte código por código, donde se insertan los planteamientos de los y las participantes tal cual ellos lo expresaron durante las DGF. En

esos reportes se evidencia la sabiduría del ser humano, la importancia ir hasta el entrevistado, sin ponerle etiqueta de incapaz, por ejemplo. Esos chicos produjeron un discurso a la altura de cualquier académico al evaluar el curso, son buenos y certeros evaluadores, sus planteamientos empalman con los de muchos de los grandes teóricos que se han usado para la construcción del marco teórica de esta investigación, por ello, aunque se alarga este informe hemos integrado de forma textual sus planteamientos evaluativos y sus recomendaciones.

A continuación el reporte de los hallazgos redactados en tres apartados: 5.1.1 Conclusiones por cada patrón de la Primera Evaluación del Programa (PJE-1), 5.1.2 Aproximación a la determinación del nivel de calidad de los cursos y del estatus de la autoestima-identidad y 5.1.3 Conclusiones por código-patrón de la Primera Evaluación del Programa (PJE-1). Este último ítem, el 5.1.3 contiene una selección de las percepciones de los jóvenes, que por la riqueza de sus aportes se presentan, es sorprendente la calidad de los enjuiciamientos del programa que hacen los egresados, mostrando sin lugar a dudas que son el cliente principal y que están por ello plenamente calificados para identificar con toda propiedad las fortalezas, las debilidades del curso (del PJE), y los ajustes necesarios. Con esas declaraciones de ellos se pasó de PJE-1 a PJE-2. Pero el lector queda en libertad si al ver los ítemes 5.1.1. y 5.1.2., pasar a ver los hallazgos de la segunda fase de la investigación (volando el ítem 5.1.3.).

5.1.1 Conclusiones por cada patrón de la Primera Evaluación del programa (PJE-1)

Conforme a lo indicado a continuación el lector encuentra las conclusiones por cada patrón, sin incluir textos de los chicos. La validez o no de esta síntesis se puede apreciar en la parte B de este primer ítem de este capítulo, donde se incluyen una selección de fragmentos textuales de los encuestados.

Percepción de la calidad de los cursos.

a)-Los jóvenes asocian ambientes adecuados con higiene, orden, organización, amplitud, butacas adecuadas para el proceso educativo o en caso de sillas la existencia de algo donde apoyar. Adicionalmente para calificarlos como adecuados se refieren con mucho énfasis a la disponibilidad de equipos para eliminar el calor, ausencia de ruidos y disponibilidad adecuada de baños-

b) La orientación de la expresión de los jóvenes ante esta pregunta es a calificar los ambientes relacionando si la pasantía coincidía con el oficio estudiado en la fase lectiva, con el trato percibido, con el horario- que tiende a ser percibido muy largo., en fin no se percibe la diferencia tan marcada de estos ámbitos elaboradas por ellos para el caso de las ICAP'S.

c) Hay aparente connivencia, siguiendo el discurrir de las expresiones, entre percibir el trato como malo, con el hecho de que lo que se practica en la pasantía no es el oficio estudiado en la fase lectiva del curso y además las expresiones están muy cargadas de emotividad cuando se quejan de mal trato al ponerlos a realizar lo que ellos perciben como tareas degradantes, que requieren esfuerzo físico, que les ensucia la vestimenta.

d) Con relación a las promesas y su cumplimiento o no, en este aspecto las opiniones se orientan a señalar que prácticamente todo y más se cumplió, exceptuando la promesa de trabajo. Los jóvenes están muy agradecidos y satisfechos con todo lo que se les dio durante el curso, que muchos de ellos pensaban que aunque se les había prometido, no se le cumpliría, pero se cumplió, lo que les falta, alegan, con orientación convergente es el trabajo.

e) Los jóvenes califican sus profesores de excelentes, dotados de grandes conocimientos y de muy buenos métodos de enseñanza. Adicionalmente atribuyen sus profesores les tratan con amabilidad, respeto, valoración, cuidado, entre otros aspectos, dando como resultados ambientes muy propicios de aprendizaje.

f) Reconocen la principalía en contribución del conocimiento adquirido en los profesores, pero hay amplias coincidencias a integrar como actores importantes para el logro del aprendizaje a los compañeros, a todo el personal del centro educativo y a ellos mismos.

g) Este módulo de formación humana es considerado como significativo y transformador de sus vidas, tienden a señalarlo como el módulo en que más aprendieron,

h) Se orientan claramente a relacionar lo mucho que aprendieron, dicho de otra manera, lo que les enseñaron, con características personales de los profesores, que les hacen trascender el papel de simple medio de información para convertirse en sus tutores, mentores, protectores, amigos y hasta en especie de padres y madres que forman con amor, con disciplina y rigor técnico-organizacional.

i) Valoran la pasantía, la ven como un complemento fundamental para la formación, para su desarrollo. Por otra parte, y quizás por la gran importancia que les dan a la pasantía se quejan con gran emotividad cuando consideran que la pasantía no fue lo que debió ser.

k) Califican el trato humano que recibieron en la ICAP como exquisito y reportan que gracias a ese trato sanaron heridas emocionales, elevaron su autoestima, aprendieron, se mantuvieron motivados para asistir, etc.

l) El trato humano recibido en las empresas donde realizaron la pasantía recibe todos los calificativos, desde muy bueno, bueno, regular, malo, no me gusto, no me trataron bien, se dan todas esas opciones; y no se capta una mayor inclinación hacia uno u otro.

m) Los jóvenes reportan con mucho entusiasmo y relatando evidencias aprendieron un oficio, y son enfáticos al plantear que el que no lo aprendió fue por no ser lo suficiente responsable y laborioso.

n) Hay una amplia percepción de que fueron comprendidos. Ninguno de ellos para responder esta pregunta la relacionó verbalmente con el trato en la empresa, siempre la relacionaron con la relación de ellos con los profesores y el personal de la ICAP.

o) Los conflictos que ellos relatan son en términos generales sencillos, normales en un ambiente escolar cualquiera, y a la vez el manejo de ellos, las soluciones que les dan son eficientes, y la mayoría del se involucra para ser parte de la solución

Cambios percibidos en actitudes y comportamientos asociados a la experiencia de los cursos.

a) informan que el curso cambio su vida, los que están trabajando usan la misma expresión, el trabajo me cambio, en fin se orientan a resumir su respuesta a esta pregunta con cambiamos y mejoramos

b) reportan importantes y numerosos en sus compañeros en los ámbitos de actitudes y de comportamiento, cambios muy visibles y significativos en lo que respecta a desarrollo personal.

c) Cabe destacar que se desprende de las discusiones que son relativamente simples los problemas de adaptación reportados, siendo la orientación del grupo a ser capaz de ajustarse a las exigencias de la organización (ICAP, Empresa).

d) No se aprecia una orientación a un factor o a pocos factores motivadores que sean señalados en el discurso de los jóvenes, por el contrario la orientación es a reportar una relativa lista amplia de factores motivantes, muchos de los cuales son intrínsecos.

e) Lo común ante la pregunta de aspectos menos motivantes del curso, esta pregunta al responderla era que les resultaba difícil encontrar aspectos desmotivadores, no habían respuestas a flor de labio ante esta interrogante, y tendieron a relacionarla con la obtención del trabajo anhelado, los horarios diarios de clases y en la mañana dificultan el

acceso de las que son madres,, que un profesor que no sea su profesor les hable mal, que la pasantía no sea la adecuada, el seguro no les cubre enfermedades que se les presenten durante el curso, que les puedan afectar su asistencia, entre otros (estas mismas respuestas fueron dadas con relación a desencanto debido al curso) .

f) Con relación al mayor logro debido al curso se advierte una concentración en importantes impactos en el desarrollo cognitivo (desarrollo personal y social), en mejora de su autoestima, en estados de satisfacción, en disfrute de mejores condiciones materiales y espirituales, mejores relaciones consigo mismo y con otros;

Estatus de la autoestima y de la identidad referidos a la experiencia de los cursos.

a) el sentimiento hacia si mismo debido al logro de realizar el curso lo indican reportando que sienten mucha satisfacción de si mismos, están orgullosos, se proclaman: somos profesionales, somos lo máximo, nos sentimos bien y somos mas seguros de nosotros mismos, estamos capacitados, motivados y trabajando en nuestra superación

b) hay coincidencia en todos los grupos focales, los jóvenes reportan significativas mejorías en la valoración hacia ellos de padres, tutores, familiares, los amigos del barrio, lo cual se expresa en satisfacción, en gozo personal y mejores relaciones sociales y familiares.

c) con relación al cambio personal mas importante y que cómo se sienten por ello, los cambios citados se concentran en aspectos cognitivos, formas de pensar, formas de actuar, que se expresan en mejores relaciones personales, mayor flexibilidad y capacidad de adaptación a la vida, a los demás. Se proclaman mejores seres humanos y se siente bien, tranquilo y confiado porque saben desempeñarse, están preparados para trabajar y para superarse.

d) Los beneficiarios del Programa se definen como sujetos: habilidosos, dinámicos, dispuestos, serviciales, amables, comunicativos, capaces. Además se describen como sujetos que les adorna la franqueza, se conducen, son dádivosos, positivos, humildes, amistosos, se ven con capacidad de entenderse con otros.

La lista continúa autocalificándose de jebi, románticos, carismáticos, educados, trabajadores, con conocimiento de si, que reconocen la importancia de las metas y que creen que todo es alcanzable si te lo propones, pero a la vez se declaran capaces de entender lo que no se puede lograr, y agregan que son pacíficos.

Todo lo anterior se resume en que se definen, sin ellos saberlo, como sujetos que se aproximan, que están en individualización evolutiva, que están comprometidos con su desarrollo, que, al parecer están trabajando su auto eficacia y auto respeto, y están viviendo algunos de los pilares de Branden.

e) con relación a la indagación sobre autoafirmación en relación a la situación hipotética que se les planteo. Ante las reacciones que se expresaron ante esta pregunta no se capta ninguna convergencia, los caminos que con su discurso dibujan son diversos, con direcciones y sentidos diferentes varios, las posturas van desde asertivos a evasivos, unos con autoafirmación otros con sumisión. En unos casos una sumisión racional, pues ven al otro como un cliente y exclama como el cliente siempre tiene la razón se la doy. El mismo caso de evitativo, algunos lo manejan ubicándose en el contexto de una organización, indicando que si la situación propuesta se les presentan llamarían un superior para que maneje la situación.

f) Hay una clara orientación en cuanto a sus metas mas importantes: desean trabajar, hacerse profesionales, unos ven logrando lo anterior en el país, otros en el extranjero, exhibiendo racionalidad económica. Para los que se ven realizándose fuera del país, al ser cuestionados sobre si el viaje no se les da, que si ven alternativas, y se proyectan logrando sus metas en el país, integrándose así a lo que fue la orientación principal que surgió en las DGF. Otra marcada y convergente dirección de los sujetos fue la referida a cómo pensaban que podían lograr sus metas, ahí las respuestas se concentraron en que se ven obteniéndolas con su trabajo, su deseo, su fuerza de voluntad (cuentan poco con otros)

g) Los sujetos se orientan a mostrar un baja consideración por el otro, dándose casos de empatía, de alta consideración por el otro y uno de estos expresada esa empatía de forma

muy consciente, informando que por ser cristiano debe tener al otro pendiente, esto unido a que en los grupos la orientación es a valorar cuando se ora, cuando se le pide al Señor, es un dato interesante para guiar quizás otros estudios y para ver como operativizar dentro de la curricula la petición de ellos en que uno de los temas a agregar a la formación humana sea hablarles más de Dios.

h) El cuestionamiento referido a experiencia de vida provocó la misma orientación comentada en la pregunta referida a la relación trato en las empresas- aprendizaje durante la pasantía , del fluido verbo ante las otras preguntas que las captaban al vuelo, y rápidamente las manos levantadas para intervenir, ante esta pregunta se orientaban a mostrar : no entendí, y así lo decían y solicitaban se les repitiera la pregunta, se les complacía, y generalmente para quizás lograr una que otra intervención, esta surgía después que explicábamos con ejemplo lo que esperábamos nos respondieran. Esta pregunta esperaba de los sujetos que rescataran de su memoria algo existente, producto de una reflexión personal- pensamos- donde lo sufrido, lo gozado, en fin lo vivido esté integrado en la mente como un aprendizaje, quizás, que lo haya traducido a verse como soy hoy debido a esto y esto y como apoyado en eso crecer hoy, o quizás por eso ya crecí, me ayudó o no en el curso, lo uso en mi vida cotidiana, ya lo usé en el curso. Se lograron sujetos que mostraron haber hecho esa integración.

i) En cuanto a de que depende la superación personal dan aquí la misma orientación comentada en la pregunta referida a cómo piensan que pueden lograr sus metas más importantes.

Expectativas y perspectivas referidas a la experiencia de los cursos

a) La visualización está marcada por el optimismo por los sueños y los anhelos de un mundo mejor, unos se visualizan de forma realista, hacia ahí se orientan, pero también se presentan aspiraciones futuras que al parecer no son realistas. Ya sea para un caso u otro necesitan del apoyo de organismos, ya sean nacionales, extranjeros, públicos o privados. Otra clara orientación de los jóvenes en su visualización, en sus metas, en cómo piensan

lograr la superación personal, es que prácticamente solo cuentan con ellos y ese puede ser un camino propicio hacia la frustración, no se les debe dejar solos, necesitan apoyo.

b) Los temores que confesaron se concentran en ser temores no irracionales, que los manejaron de forma muy racional y madura, temores de no aprender, de no ser aceptados en el curso, de cómo se iban a desenvolver con gente que no conocían, la timidez expresadas por ellos como miedo escénico. Ninguno resulto ser un temor paralizante, bloqueador del desarrollo, que ellos supieron afrontar con la ayuda de todo el andamiaje que el Programa puso a su disposición.

c) Su clara orientación a nivel de esperanza es de aplicar lo aprendido, trabajar, ya sea en el país o fuera de él, seguir aprendiendo, ganar dinero, y matizan lo anterior manifestando esperanzas como, ser personas de bien , con capacidad de mantener su familia.

5.1.2 Aproximación a la determinación del nivel de calidad de los cursos y del estatus de la autoestima-identidad.

Presentamos a continuación de forma esquemática una aproximación a una lectura macro de los hallazgos de la investigación referida a la calidad de los cursos, al avance en conquista de la identidad y mejora en el nivel de autoestima debido a la realización del curso, según el reporte de los encuestados. Este análisis se ciñe al modelo esbozado en los referidos patrones ya comentados. Se han sintetizado las respuestas de cada grupo focal (énfasis, mayor frecuencia, etc.), a cada reactivo-componente, ya sea de la calidad, la identidad y la autoestima, con esta visión sintética y global, se pasa a breves interpretaciones. Lo comentado aquí es una lectura interpretativa de tablas que están los anexos # 16, 17 y 18. Como se puede apreciar en dichas tablas se han vaciado en forma telegráfica las respuestas —promedio” por grupo focal, y es mirando esas respuestas, que se formulan estas opiniones referidas al impacto de los cursos. El análisis se hizo solo para una pequeña parte de las áreas impactadas en los chicos por haber realizado el curso.

Las informaciones construidas en las celdas de los anexos #16, #17 y #18 pretenden ser la orientación, la convergencia de cada D. G. F. Tómese este análisis con la sola intención de captar en un modelo las orientaciones, las convergencias que se dieron en los grupos, cuando no fue posible ver una dirección y sentido que pudiese colocarse con un solo criterio (bueno, malo, regular), hemos puesto diversos o quizás bueno-malo. Cada vez que aparece un idem, se refiere a que es igual que el término con descripción literal superior. Otro elemento a precisar es que no fue un equipo quien decidió donde poner uno u otro calificativo después de ponderar las opiniones de los jóvenes, sino el sustentante de la tesis.

En el anexo #16 se hace evidente que hay cosas que mejorar en los elementos tangibles, un área de no conformidad, que bloquea la satisfacción de los clientes en esta área es no contar con ambientes en las ICAP'S relativamente estandarizados, tarea que quizás es muy difícil, pero es inadmisibles que algunos cursos se desenvuelvan con calor sofocante, con un solo baño para decenas de jóvenes, ruido, etc. No se debe dar un solo caso así. Con relación al medio ambiente de las empresas hay que ser cauto en la interpretación de la información pues la naturaleza del negocio puede llevar a que un ambiente sea muy diferente a otro, pero este no es el caso de los ICAP'S, no importa el tipo de curso, su ambiente debe satisfacer al cliente.

En cuanto a fiabilidad (¿se da lo que se ofrece?), nos hemos propuesto aproximarnos a su estatus en los cursos solo usando algunos de los conceptos que lo integran. Los cursos están muy bien para los jóvenes en lo que se les da de formación humana, imaginémonos, si este módulo, se estructurara a partir de lo que hemos llamado pertinencia humana y que se exigiese que siempre fueren impartidos por profesionales de las áreas de la conducta humana (orientadores, psicólogos). Los otros elementos de la fiabilidad que con énfasis los jóvenes se orientan a indicar que son buenos son los relativos a prometido-cumplido y el aprendizaje del oficio. Este último es clave, para eso es el curso y los jóvenes dicen que aprendieron un oficio; la parte de la fiabilidad con disconformidades es lo relativo a las pasantías y la falta de empleo. Un elemento a mejorar significativamente de esta área es

lograr que las pasantías sean acorde a lo estudiado en la fase lectiva y analizar alternativas para satisfacer lo relativo al empleo.

En profesionalidad los cursos tienen una buena ponderación en calidad. Los jóvenes perciben a los profesores con alta capacidad (en conocimiento y en hacer aprender-enseñar), y reportan gran aprendizaje en las empresas durante las pasantías, un área de esta sección a estudiar para mejorar es el trato personal en la empresa que reciben los pasantes.

En lo relativo a la empatía los jóvenes se sienten muy comprendidos, se orientan a catalogar el trato que reciben en la ICAP de excelente, muy bueno; no presenta un patrón definido el trato que ellos se orientan a reportar en las empresas, esta es otra área en la que se pueden realizar mejoras, y buscar estandarizar ese trato. En fin los cursos logran su compromiso básico, capacitar laboralmente, pero el modelo señala varias, áreas que deben mejorarse.

En el anexo #17 se revisa apoyado en el modelo cómo el curso impacta la identidad, y si esto lo tratamos de discernir a partir de los efectos de los cursos en la dimensiones de la identidad, hay que concluir que también en esta área los cursos tienen efectos muy positivos. Del modelo se desprendería que el curso tiene claros efectos positivos en las dimensiones personal y social (personas con metas, planes, en individualización evolutiva, comprometidas con su proceso de desarrollo personal, con una orientación a funcionar con locus de control interno, con auto eficacia y auto respeto, aplicando varios de los pilares de la autoestima). Un aspecto del área social, la que se refiera a valores, surge como segmento donde los jóvenes necesitan orientación y formación.

Se propuso en el marco teórico un modelo para desarrollar la identidad partiendo desde impulsar el desarrollo de la autoestima, creemos que esta estrategia es la más efectiva en este contexto, porque el modelo que presentamos es viable y principalmente porque como se puede ver en la conversación (D.G.F) los jóvenes hablan de autoestima, le reconocen una alta importancia, dicen que con mejorar su autoestima mejoran en todo. Ello

hace que sea muy mercadeable en esa población; cursos de autoestima, lo que recomendamos es mejorar significativamente el módulo de autoestima del curso.

Con relación al anexo #18 sobre el estatus de la autoestima, al parecer nuestra tesis de que esta está difusamente presente en ellos no es ya cierto, si asumimos lo que ellos reportan como cierto: fue el curso lo que provocó esas esperanzas, esas metas, esas estrategias de superación personal. Esa mejora en auto imagen, mejora en relaciones humanas, etc. Con esta orientación del discurso de ellos, de todo lo que puede lograr ese pequeño curso, toma base un punto sostenido en esta tesis de que hay que hacer del curso una poderosa estrategia de desarrollo de la autoestima, por ello es tan clave mejorar el módulo de formación humana y lograr la pertinencia humana, mejorar los ambientes donde los jóvenes realizan sus aprendizajes y que todas las pasantías sean como las descritas como muy buenas por lo jóvenes.

A continuación la parte más detallada de los hallazgos en esta primera fase de la investigación, donde se insertan trozos textuales (siempre aparecerán en cursiva, justificados al centro).

5.1.3 Conclusiones por código-patrón de la Primera Evaluación del Programa (PJE-1).

Códigos-Patrón 1: Percepción de la Calidad.

a) Ambiente ICAP y Cambio de ambiente en la ICAP

Se dispone de ambientes percibidos como muy adecuados e inadecuados. Los ambientes catalogados como inadecuados no están asociados de forma específica a otros aspectos, pues una misma ICAP cuenta con ambientes adecuados e inadecuados, surgiendo este hecho en las discusiones de los grupos focales –DGF-, esto surgió en el discurso de los jóvenes de las regiones sur y suroeste, con mayor énfasis, y en la región este.

Los jóvenes asocian ambientes adecuados con higiene, orden, organización, amplitud, butacas adecuadas para el proceso educativo o en caso de sillas la existencia de algo donde apoyar. Adicionalmente para calificarlos como adecuados se refieren con mucho énfasis a

la disponibilidad de equipos para eliminar el calor, ausencia de ruidos y disponibilidad adecuada de baños. En ningún momento se refirieron a la disponibilidad de biblioteca, al tipo de materiales de construcción, pero sí a la localización (cerca-lejos).

a.1) Ambientes adecuados.

Si, a mi donde me dién la clase, fue adecuado, el espacio, era ancho y todos teníamos todos los utensilios...- A mí me gustaba mucho el aire acondicionado, lo asiento muy cómodo, la pizarra, y lo equipo que habían, eran muy bueno, para mí, en momento, eran muy bueno... También 'taba, había un espacio suficiente, que no es como otra aula que esta to' el mundo agrupao. Y había, o sea, lo equipo, si la profesora quería dar la clase con un video, ya el televisor, o si acaso no quería enseñarlo con la computer allá.... Yo creo que aparte de la, cómo se organizaron, como cada curso tenía 20 butaca, estaban organizados, tenían abanicos, habían computadoras, era muy ordenado, había el baño, la computadora que la usamos. Yo prácticamente me lo encontré bien...las aulas eran sumamente higiénicas, con aire, confortables, bien cómodas.... Si porque estaba muy limpio, siempre entrábamos y estaba todo muy limpio, las aulas bien ordenadas.... Siempre el profesor cuidaba de que los muchachos no estuvieran rayando las butacas, de que no tiren papel en el piso.

a.2) Ambientes no adecuados y sugerencias de qué agregarles-cambiarles

Realmente no era muy adecuado, porque por ejemplo ahí al lado, en los cursos de abajo, se oían mucho ruido, la gente que pasaba, la música que era muy alta, que la ponían, personas muy inconsciente de allá afuera, porque sabían que 'taban impartiendo un curso... yo le cambiaría fueran las aulas, 'taban un poco pequeña, muy pequeña....- Que las aulas fueran más grandes y tuvieran las pizarras más grandes también... Un abanico en las aulas... Si hubieran dos televisión, porque si aquí la necesitan y allá, no van a tener la misma oportunidad de verlo al mismo tiempo...- Si pusieran un bebedero de agua...y... Más baño, que a pesar de que éramos más curso, habíamos ciento y pico en una tanda y era un baño y era medio incómodo. Digamos que también debía haber un poquito más de, un poquitico nada más, de disciplina.

b) Ambiente empresa.

Los jóvenes al referirse al ambiente de las empresas, sus expresiones son lacónicas con relación ante la misma pregunta referida a las ICAP'S, el laconismo es mayor ante el calificativo de ambiente adecuado. La orientación de la expresión de los jóvenes ante esta pregunta es a calificar los ambientes relacionando ello si la pasantía coincidía con el oficio estudiado en la fase lectiva, con el trato percibido, con el horario que tiende a ser percibido muy largo., en fin no se percibe la diferencia tan marcada de estos ámbitos elaboradas por ellos para el caso de las ICAP'S. Oigámosles su discurrir ante el requerimiento de describir el ambiente de las empresas donde realizaron pasantía.

b.1) Ambientes adecuados.

Donde yo hice la pasantía no le cambiaría nada, era un lugar cómodo, mucha tranquilidad....me quedaba cerca de la casa, el lugar bastante cómodo, el ambiente un ambiente sano.... Yo no le quitaría ni le cambiaría nada, a mí no me quedaba cerca, yo vivo en Estebania, y yo llegaba horas antes de las personas que me trataban a mí.... Yo me siento satisfecho con la empresa porque me trataron muy bien, y las empresas

nos dijeron que nos dejaban las puertas abiertas, porque yo sigo iendo, no le cambiaria ni le agregaría nada... Aunque el sitio me quedaba bastante lejos, me sentí cómoda, y contenta con el lugar... Yo estaba en el curso de costura y yo nunca sentí dique un calor insoportable, porque donde yo 'taba estaba muy acondicionado, y yo estaba por la mañana, sí mi amor, yo hice el curso de costura.

b.2) Ambientes no adecuados

Siempre había luz, pero hacía calor, y eran demasiado empleado que no le daban la oportunidad a uno de desarrollarse....No había espacio para tú trabajar...- Exacto, eran demasiado...- A parte de que éramos demasiados y no habían oportunidades, uno va a hacer un curso de venta a vender y allá no ponían a hacer otra cosa, como gondolero, a levantar caja y a limpiar ventana... Bueno yo diría que en el hotel donde yo hice la pasantía había muchas cosas que no eran higiénicas, otra cosa decían que en el área donde yo estaba haciendo la pasantía el aire no servía, prendía cuando quería, ellos lo arreglaban cuando querían.... Bueno yo como dueño me gustaría hacer una limpieza del local entero, del área de cocina y del restaurante, hacerle una limpieza a todo, cambiarle todas esas sillas y etc...- En mi caso podría agregarse, la mantelería, la cristalería, el capitán nos dice varias cosas, pero no hay los utensilios para hacer la pasantía.

c) Trato en empresa

La discusión se orientó a describir el trato como bueno o con el calificativo de colaborador, no se indagó con pregunta directa dirigida a los sujetos si establecían diferencia entre estos conceptos.

Hay aparente connivencia, siguiendo el discurrir de las expresiones, entre percibir el trato como malo, con el hecho de que lo que se practica en la pasantía no es el oficio estudiado en la fase lectiva del curso y además las expresiones están muy cargadas de emotividad cuando se quejan de mal trato al ponerlos a realizar lo que ellos perciben como tareas degradantes, que requieren esfuerzo físico, que les ensucia la vestimenta. Solicitan con énfasis las ICAP'S, la UTE solucionen los problemas que ellos citan pasan con el trato que se le da durante la pasantía.

c.1) Buenos tratos.

Bueno, a mí me trataron muy bien, porque la persona me brindaron confianza, me enseñaron mucha cosa, me mandaban a bucar, ¿Qué medicamento sirve para eto? Ve a ese tramo, me enseñaron todo, me trataron muy bien, no me puedo quejar de ello.

En la empresa donde yo estuve sí tuvieron mucha cooperación. Aprendí bastante... donde yo estuve, también, desde el primer día en que llegué me atendieron muy bien, cooperaron mucho conmigo, y la atención entre todos era bastante buena.... Fueron muy cooperadores con nosotros también depositando confianza, oportunidad, manejar todas las cuentas de la empresa. Realmente ello no' ayudaron para que nosotros estemos capacitados 100% en cualquier empresa como auxiliar de contabilidad.... Donde yo fui también, dejé mucho amigo allá, todavía yo voy me ven y me saludan.... me trataron bien,...el mismo dueño que sabe de contabilidad. no' atendieron bien, hasta el último día de la despedida me hicieron una despedida que hata un bicocho compraron y no' hicieron una despedida nítida.....

c.2) Malos tratos

El personal no fue cooperador, porque en vez de ayudar a lo que 'tábamo haciendo la pasantía, que éramo tre, ello, uno tenía un cliente, ven, ven, ven, que yo te vua vendé eto, na 'ma' por hacer un tickecito... y hata me lo quitó a la mala, y el cliente, dijo pero ven déjalo y yo pa' evitar conflicto se lo dejé.... En cuanto a la pasantía que yo hice en una farmacia, no me gustó, porque el dueño de la farmacia era que atendía la farmacia, y era como drástico, y además de drástico ni gracias me dio el último día.... nosotros no ganamos na', nosotros 'tábamo de grati cuando era un trabajo forzao, Entonce, ello tenían eso con nosotros, no tenían abajo siempre.... Yo le vua decir la verdad, a mí me mandaban a lavar un vidrio y yo decía, yo no vine pa'ca a lavar vidrio, yo vine pa'ca a vender.

d) Promesas cumplidas.

Con relación a este aspecto las opiniones se orientan a señalar que prácticamente todo y más se cumplió, exceptuando la promesa de trabajo. Los jóvenes están muy agradecidos y satisfechos con todo lo que se les dio durante el curso, que muchos de ellos pensaban que aunque se les había prometido, no se le cumpliría, pero se cumplió, lo que les falta, alegan, con orientación convergente es el trabajo.

.....eso del estipendio, eso no faltó, no faltó el alimento en la cocina para nosotros hacer los platos....Yo tuve más de lo que yo esperaba porque por ejemplo, ahora tengo un trabajo.

Mientras se concentran las voces para plantear la no fiabilidad del Programa con relación a...*prometieron darnos empleo y no lo dieron.*

e) Conocimiento y capacidad de enseñar.

Los jóvenes califican sus profesores de excelentes, dotados de grandes conocimientos y de muy buenos métodos de enseñanza. Adicionalmente atribuyen sus profesores les tratan con amabilidad, respeto, valoración, cuidado, entre otros aspectos, dando como resultados ambientes muy propicios de aprendizaje.

e.1) Con énfasis en la preparación

Sí, me gustó mucho la capacidad de mi profesor, porque era muy capaz, no' enseñó bastante cosa, también que era muy dinámico, nadie se le dormía, nadie se le aburría.Uno siempre vivía con deseo y motivado...El profesor que me dio a mí, encuentro que tiene mucha capacidad, porque nunca estaba aburrido, no' ensañaba la clase, y si no entendíamos, él no' la ponía a repetir....Mi profesor, fue excelente profesor, buscaba las mil manera para que uno se aprendiera la clase, el explicaba de una manera y si uno llegaba, el buscaba la otra forma para que a uno le llegara.

Bueno para mi la profesora a sido la mejor profesora que yo he tenido porque todo lo que nos enseñó todo nos lo enseñó bien nos enseñaba como si estuviéramos dentro del trabajo, como si estuviéramos ahí mismo haciendo lo que teníamos que hacer, o sea, me gustó bastante.

Yo considero que la profesora que tuve fue una excelente profesora ya que tenía dominio de su materia y tenía también la facilidad de hacernos entender de una forma sencilla el objetivo que ella quería alcanzar.

e.2) Con énfasis en las cualidades

Los profesores, tienen mucha capacidad, y a parte de lo que nos enseñaban, eran amigos de nosotros, del curso de nosotros, él salía de la clase, y nos preguntaba que queríamos, que necesitábamos, y ayudaba humanamente. - Y daba la clase muy formal, con mucho respeto.

La profesora de nosotros, fue muy buena, ella en la mañana, nos saludaba todos, hacia una oración antes de empezar la clase, Yo gracias a Dios aquí no tengo quejas de mi profesor porque fue muy bueno y nos enseñaba, nos daba las prácticas que nosotros necesitábamos y nunca nos habló mal para decirnos que estábamos haciendo algo mal, sino que nos decía “mira no eso no es así, ven hazlo así para que te salga mejor”, nunca he tenido queja de ese profesor....él nos trato como si fuera un padre a sus hijos que no fue simplemente un profesor.

f) Contribuyeron en aprendizaje

Reconocen la principalía en contribución del conocimiento adquirido en los profesores, pero hay amplias coincidencias a integrar como actores importantes para el logro del aprendizaje a los compañeros, a todo el personal del centro educativo y a ellos mismos. Al respecto, al responder que quien o quienes habían contribuido mas con su aprendizaje, les oímos discurrir así.

Para mí los profesores, y par de compañeros.... Mi profesor, fue el que más contribuyó... Yo misma.... Los compañeros, porque todos estábamos en eso a parte del profesor....En primer lugar eso está claro que fueron los profesores, pero no debe olvidar en ningún momento que el trabajo arduo que tuvieron esas 2 bellezas que siempre están allá en la oficina fue algo en todo momento de ayuda, de apoyo, siempre estuvieron apoyándonos, incentivándonos a que hiciéramos las cosas, ustedes saben quienes son, siempre estuvieron presente para todo, para todo, para todo, no se puede dejar al director que siempre nos dio muy buenos consejos, siempre estuvo dispuesto a conversar con nosotros, si le llamábamos el venía y se sentaba a conversar con nosotros en todo momento.

g) Formación humana

Este módulo es considerado como significativo y transformador de sus vidas, tienden a señalarlo como el módulo en que mas aprendieron, lo cual resulta paradójico tratándose de un programa de capacitación laboral pero muy entendible por las carencias de valoración de los sujetos:

Califican la clase de muy buena y útil

La clase de Formación Humana que dieron fue muy buena porque ayudaron a mucho, a mejorar tanto el carácter como el léxico.... Me pareció muy bien, con esa clase mucho de nosotros aprendimos a comportarnos entre la gente, hasta cómo manejarse en la vida....A mí la clase de Formación Humana me gutó mucho, tú sabe por qué, porque yo ante de empezar ete curso, a mí me gutaba hablar mucha mentira, o sea, en lo empleo, yo faltaba, y era una mentira. Y la profesora de Formación Humana, o sea, dede que ella me dio clase, pues yo no hablo mentira, en lo empleo yo hablo la verdad, y la cosa me sale diferente la cosa que como me salía ante....

El módulo mas que dar conocimiento, informaciones, provoca cambios en actitudes y conductas, induce a la reflexión y a la reestructuración del nivel de la autoestima.

Uno aprendió muchas cosas que no es que uno no los sabía pero las ignoraba o no las aplicaba y de ahora en adelante si...ese curso se aprendió mucho, o sea cuando tu no tienes la autoestima alta, no tienes deseos de superación, no quieres estudiar, pero cuando te dan un curso de verdaderamente lo que tu eres y lo que tu vales como que uno cobra vida, como cuando siembras una mata que le hechas agua, tú tienes una nueva esperanza.

Consideran es necesario dedicarles mas tiempo a ese módulo

Cuando ella se fue (se refiere a la profesora de formación humana), al empiezo del programa, habían mucho que tenían una actitud diferente y la cambiaron, porque ella se apuraba mucho por eso. Y yo pienso que deberían darle ma' tiempo a la que da formación porque ella se fue muy temprano.

h) Capacidad de enseñar

Se orientan claramente a relacionar lo que aprendieron, dicho de otra manera, lo que les enseñaron con características personales de los profesores, que les hacen trascender el papel de simple medio de información para convertirse en sus tutores, mentores, protectores, amigos y hasta convertirse en especie de padres y madres que forman con amor, con disciplina y rigor técnico-organizacional, ellos lo cuentan de forma muy clara.

Para mí lo primero fue que los profesores se hicieron amigos de nosotros. No' dieron oportunidad... La forma del trato.... La complementación con su paciencia y la familiaridad con nosotros....- Con la confianza. - El profesor ponía mucho empeño en que nosotros aprendieramos, porque nosotros no sabíamos nada...la... explicación que era muy clara.... También aquí en el centro, desde el más alto hasta el que limpia, siempre lo tomaban a uno en cuenta, donde quiera que lo veían, saludándolo, diciéndole, no falten, vayan, siempre motivando a uno.- Ellos mostraban mucha disciplina con uno, siempre les daban a uno sus apoyos desde el que limpia hasta el que tiene cargo, siempre se mostraban muy cosa con uno, muy amistoso, muy relacionado.

i) Calificación pasantía

Valoran la pasantía, la ven como un complemento fundamental para la formación, para su desarrollo, sus opiniones coinciden con los planteamientos del marco teórico de que el joven al ponerse en contacto con el mundo laboral y tratar de adaptarse a el, se opera en el joven un desarrollo cognitivo, que se expresa en sus dimensiones personal y social. Por otra parte, y quizás por la gran importancia que les dan a la pasantía se quejan con gran emotividad cuando consideran que la pasantía no fue lo que debió ser.

Consideran buenas pasantías las que tienen entre otras las siguientes características y efectos.

Yo creo que si que la práctica en las empresas es muy importante, en la empresa uno recibe mas conocimientos porque esta usted con el mismo tacto y viendo las cosas como son y en el trabajo que usted iba a la práctica excelentemente y cuando usted iba a la práctica se sentía que usted ya sabía a lo que iba o sea se sentía bien chévere...- Yo me siento satisfecho, porque yo terminé de aterrizar en la empresa donde hice la pasantía, porque se dice que teoría sin práctica, no se enseña ni se aprende... - A nosotras nos fue bien porque la práctica iba con lo que nosotros estudiamos, nos ha ido también que seguimos ejerciendo....- La mía fue buena porque yo terminé de aprender lo que me enseñaron, si yo estudio y no trabajo no aprendo nada....- Para mi fue bien porque cuando yo no sabía una cosa la dueña de la empresa nos llamaba y nos decía mira Vickiana esto se hace así o así, si no sabía también le preguntaba, y gracias a ello aprendí mucho más de lo que aprendí en el curso.

Un modelo excelente de enseñanza en una pasantía, descrito con la maestría de la expresión natural de un joven comprometido con su desarrollo lo encontramos a continuación.

Cuando yo llegué (se refiere cuando llegó a la empresa a realizar su pasantía), la persona que estaba conmigo, cuando yo llegué, él me enseñó todo, me dijo como bucar un programa de cada departamento, porque allá cada departamento tenía un código, y tú entrar a ese departamento, cómo entrar a ese departamento, cómo revisar toda esa factura de esa cuenta. El segundo día él me entregó un viaje de factura, de cuenta, mira todo eso tú tiene que llevarlo a cuenta por cobrar, y tú sabe como yo te enseñé ayer a tu entrar a cuenta por cobrar. Tú entra, él me editó la primera factura, la segunda yo la hice bien, a la tercera yo la hice mal, y mira hame el favor, eto quedó mal, no. Arréglalo, no, tú lo tiene que arreglar, porque tú sabe, ponte a pensar en lo que yo te dije ayer que tú tienes que hacer. Me puse a pensar, me dijo, te voy a dejar solo. Me puse a pensar y cuando él vino ya yo le resolví el problema. Tú ve que tú sabe, si yo te la arreglo, te digo ma' fácil cómo e', tú no te lo iba a aprender. Eso e' algo muy importante.

Consideran pasantías regulares y malas las que tienen las siguientes características.

Para mi fue bueno y malo. Primeramente fue bien porque estaba aprendiendo muy bien, y por otro lado el que me estaba enseñando se fue de vacaciones y entonces me quedé más o menos.

Yo hice la pasantía en una empresa por la Zona Colonial, y yo creo que deberían de mejorar, a nosotros no no' dejaban poner la mano a nada, sólo mirar, yo digo que con mirar uno aprende algo, pero no lo suficiente para desenvolverte...

Donde en la empresa que yo hice la contabilidad, no me atendió realmente, el licenciado que era de contabilidad, me atendió un muchacho de término de contabilidad, realmente yo aprendí mucho con ello, él me enseñó mucho, a lo último me pusieron a romper papele, pero yo no me quejo por eso, pero queríamos que el licenciado por el que no habían recomendado, realmente lo que me incomodó fue eso, que no' no puso atención....

En la empresa en que yo 'taba a mi no me gutó, porque a nosotros, lo que no dieron fue un curso de venta, y yo iba bien limpio, con camisa blanca, bien arreglaído, y cuando 'tábamo allá no' ponían a cargar caja de conflé y o sea, a hacer gondolero, poniendo bebida en lo tramo, eso no me gutó eso.....

Las principales quejas se relacionan con el hecho de la no coincidencia entre la pasantía y lo estudiado en la fase lectiva.

Yo encuentro que la pasantía no fue agradable, porque el motivo de que yo entiendo que si uno hizo un curso de computadora, yo fui a ejercer la pasantía a una peluquería, Porque la práctica es que hace el maestro, porque tu haces un curso, y crees que en lo que estas haciendo la pasantía estas perdiendo el tiempo porque no practicas lo que aprendiste, claro yo aprendí a hacer rolos. Pero no era lo que yo quería, yo pienso que deberían concientizar más donde va a hacer uno la pasantía.

Si uno hizo un curso de venta no es necesario que no ponga a levantar, esta mesa, a limpiar lo vidrio....yo fui a ejercer la pasantía a una peluquería, Porque la práctica es que hace el maestro, porque tu haces un curso, y crees que en lo que estas haciendo la pasantía estas perdiendo el tiempo porque no practicas lo que aprendiste, claro yo aprendí a hacer rolos. Pero no era lo que yo quería, yo pienso que deberían concientizar más donde va a hacer uno la pasantía.

Yo pienso que deberían tener un seguimiento mas directo con la pasantía, porque si hubiera alguien que no' hubiera ido a visitar, un inpetol, no hubiera pasao to' eso. Inmediatamente fuera, yo le hubiera dicho, mira, 'ta pasando eto y eto, y lo hubieran corregío. Y que, la compañía que elijan, ello tengan ma' conocimiento de cómo son, ,y qué lo que e pasa con ello.

j) Trato humano en ICAP

Debido a ese trato, reportan los jóvenes ellos sanaron heridas emocionales, elevaron su autoestima, aprendieron, se mantuvieron motivados para asistir, etc. Se percibe en las discusiones una convergencia total hacia resaltar el exquisito trato humano que se les dispensó durante el curso. Ellos lo conversan de forma tan elocuente que es mejor apreciarlo con sus propias palabras.

El trato fue un trato bueno y maravilloso, considero que fue bueno porque me ayudaron a salir de donde yo estaba, todo un conjunto de gente. Digo que con la mente que yo tenía, yo no tenía lamente en estudio, yo no estaba estudiando tenía la mente en la calle.... El trato que no' dieron aquí fue bastante bueno, porque tanto los profesores como el director del centro, la secretaria, en conjunto todo no' trataron bastante bien.... Muy bien, muy afablemente, muy cómodo me sentí con ellos.

Bueno ellos eran muy humanitarios, conversaban contigo, cualquier cosa te preguntaban, te decían que si había algún problema, te decían que podías preguntar lo que fuera que ellas (se refiere a las jóvenes de la oficina) estaban aquí para ayudarnos con lo que sea, se siente muy acogedor porque tu te sientes libre, tu puedes expresarte, te dan libertad para que tu hables, es cómodo el ambiente.

k) Trato en empresa

El trato humano recibido por los pasantes recibe todos los calificativos desde muy bueno, bueno regular, malo, no me gusto, no me trataron bien, se dan todas esas opciones; y no se capta una mayor inclinación hacia uno u otro. Veamos una muestra de lo expresado por los jóvenes.

Allá donde yo hice la pasantía las personas que me rodeaban me dieron mucho apoyo, me dieron muchos consejos y tenían paciencia para bregar conmigo, me decían “esto se hace así, esto se hace así” y todos fueron bien....nosotros cuando entramos a la empresa nos sentimos desde el primer día en familia porque ellos principalmente como veían que uno era nuevo de una vez te preguntaban, te decían, te daban las manos y así mismo como la comunicación que nos daban que era muy fraternal, así mismo nos sentíamos.

A mí algunos de los compañeros unos eran muy amistosos otros no, otros lo que hacían era que se burlaban de nosotros, algunos se reían cuando decíamos que era haciendo una pasantía que estábamos “como va a ser no les pagan” “no nos pagan lo que nosotros queremos es aprender, después que nosotros aprendamos podemos buscar un lugar donde nos paguen”....yo no aprendí nada yo realmente fui con mis conocimientos y creo que impartí los conocimientos que yo tenía pero de allá para acá no me enseñaron nada porque yo me pasaba la mayor parte del tiempo con los compañeros y uno le que hacía era hablar y chercar nada mas....un día me mandaron a cargar sacos de 125 libras, como 100 sacos y un dolor en la espalda durísimo, yo no fui a cargar saco.

l) Relación trato-aprendizaje en empresa

En esta pregunta deseábamos que ellos mirasen lo aprendido en la pasantía a ver si según su percepción, habían aprendido más, igual o menos los pasantes que reciben tal o cual trato, pero esta pregunta no fue entendida en sentido general, siempre que se formulaba, pedían se les repitiera, lo cual hacíamos, pero a pesar de ello el resultado era mucho mutismo, o cuando se animaban a responderla, se apreciaba que no captaban, y/o no podían construir una respuesta. Nos parece que cuando ellos hablan del buen trato que les dan los profesores sostienen que por ello aprendieron, pero no captan eso aparentemente. Incluso las respuestas que dan se apartan de la pregunta lo que no les había sucedido con ninguna otra, algunas son respuestas poco entendibles. Veamos un par de ejemplos:

Si, a veces aparecen personas que aprenden demasiado rápido, y hay gente que no te quieren hacer sentir mal. Cuando ven que tu aprendes muy rápido hacen cualquier cosa para que tu no sigas o heches algo.

Para mí es, deberían de escoger mi técnico que fue de farmacia, otro tipo de farmacia que tenga ma' ética profesional, porque verdaderamente, donde tú entra a un lugar y según la ética profesional, tú te refina, así mismo tú te pones, para mí que escojan buenas farmacias que uno pueda tener verdaderamente bueno desarrollo, dentro de esa farmacia, para mí el tipo de farmacia donde te manden.

Fue muy bueno el trato, porque hasta incluso puedo ir las veces que yo quiera a hacer cualquier trabajo.

m) Aprendizaje de un oficio.

Los jóvenes no tienen dudas ellos aprendieron un oficio.

Yo estaba en mi casa sentada como toda una mantenida pero ya no, ya estoy trabajando... Considero que se un oficio, porque hago algo que no sabía, y siento que voy a seguir adelante, y les recomiendo a todos los jóvenes que vengan aquí... Yo entiendo que aprendí ese arte, porque la cocina arte, porque de mis manos comieron muchos clientes que se sintieron bien, porque fueron muchos platos que yo preparé, porque todo fue bien y no hubo quejas... Uno se siente maravilloso cuando alguien queda satisfecho con su trabajo, para mí es algo maravilloso de verdad.

n) Grado de comprensión

Hay una amplia percepción de que fueron comprendidos, lo cual empalma con lo expresado por ellos en preguntas anteriores. Ninguno de ellos para responder esta pregunta la relacionó verbalmente con el trato en la empresa, siempre la relacionaron con la relación de ellos con los profesores y el personal de la ICAP, lo cual se percibe en estas respuestas:

Yo creo que todos salimos contentos, y muy unidos....- Dede que llegamos empezamos a interactuar entre to' pa' entender la forma de to' porque éramos muy diferente. Habían uno, él y yo y un corillo ma', era ma' tigueraje y vaina, y habían otro que eran muy culto, y otra mujere que lo que eran un grupo de corita. Y como que a lo primero no' llevamos bien hasta que no' fuimos entendiendo cada uno.

En el curso habían evangélico, y a partir de eso no' llevamos muy bien. La profesora no' ponía a orar a vario, a pesar de ser evangélico y tener su forma de ser, nosotros no' llevamos bien, gracias a Dios.... Nosotros, por lo meno yo de mi parte, pienso, no' sentimos muy bien comprendido, porque la profesora que teníamos, al igual que los del centro, habíamos, quienes llegamos teníamos problema, ya fuera de la casa o de afuera, y lo reflejamos con los demás, y al estar aquí, no' entendíamos entre todos, y ya las cosas fueron diferentes.

A nosotros todos nos tratamos igual, no había diferencia con ninguna de nosotras, los profesores tenían que decirnos algo se lo decían a todos igual, nos trataban a todos igual.... Entiendo que todos nos comprendimos con el profesor y todos los estudiantes entre nosotros, porque antes que nada lo primero que hacíamos era pedirle a Dios una oración para que nos comprendiéramos. Eso era lo que hacíamos diarios para poder ser entendidos.

Hubo comprensión los profesores siempre buscaron la forma de entendernos, si uno no se sentía bien los profesores se nos acercaban, en los momentos de no clase se nos acercaban. Muchos venían con problemas y los profesores se les acercaban. Nosotros veníamos de barrios donde hay drogas, delincuencia.... Y los profesores se nos acercaban

o) Conflictos más frecuentes y Solución de conflictos.

Los conflictos que ellos relatan son en términos generales sencillos, normales en un ambiente escolar cualquiera, y a la vez el manejo de ellos, las soluciones que les dan son eficientes, y la mayoría se involucra para ser parte de la solución.

Como siempre donde hay equipo de personas siempre hay uno que quería llevar la contraria, porque ella era ella, y que nadie era mejor que nadie, y entonces la ignoramos, y ella después se puso amistosa y se humilde.

El profesor hacía careo, entonces si un grupo contestaba mejor que el otro, a veces el otro grupo se sentía, que le estaban haciendo la competencia, pero eso hacía que el otro se preocupara más por avanzar. A veces traía dificultades, pero no todo se ve mal, por lo menos yo si yo veo que mi compañera estudió, y respondía ya eso me daba aspiración de estudiar y hacer lo mismo.

Bueno, en mi curso, por dos veces, una persona fue mal vestida, entonces como yo era la presidenta del curso, la profesora me refirió sobre esa persona, jálame esa persona y le dijimo que como era un centro de enseñanza, no se veía bien esa vestimenta y esa cosa, y se pudo controlar eso, ella no asistió más así, y esas son cosas que se pueden solucionar hablando conversando con esa persona.

En mi curso también había una persona como dice ella, que uno le preguntaba, y entonces se saltaba, es que ustedes no saben de nada, hasta que el profesor agarró y puso grupos, y en ninguno de los grupos la aceptaban, entonces ella comprendió que debía cambiar, el profesor la aconsejó mucho, discuto con dos muchachas hasta el colmo de ajalarse las greñas, el profesor la aconsejó mucho, y ella cambió mucho, el profesor le dijo quien te vio y quien te ve.

Códigos-Patrón 2: cambios en actitudes y comportamientos asociados a la experiencia de los cursos.

a) Cambios a causa del curso.

Se enfocan en informar que el curso cambio su vida, los que están trabajando usan la misma expresión, el trabajo me cambió, en fin se orientan a resumir su respuesta a esta pregunta con cambiamos y mejoramos.

Ha habido mucho cambio, al meno cuando yo entré al curso, yo no era una persona muy preparada, sino uno tiene muchas cosas negativas, pero en el curso yo aprendí por ejemplo, a controlarme más, a ser mas comprensiva con los demás, porque incitaron mucho la disciplina y la formación humana en el curso. Y también empecé a valorar más la vida, y los pensares de los demás,

Porque yo tenía un punto de vista sobre la vida que había que disfrutarla simple y llanamente porque cuando llegaba tu hora tu te ibas, pero también aprendí que hay que vivirla pero también hay que tener responsabilidades y tener compromisos en la vida para poder cumplir aunque tu la disfrutes.....Bueno después que yo me inscribí y me integré al instituto le cogí el sentido, me integré y dije esto como que tiene

sentido, entonces como que hallé las cualidades y las cosas, yo sentí el cambio verdaderamente de que si se puede aprender algo, si se puede llegar a un propósito que tu te dispones si quieres llegar a algo.

Para mi antes lo mío era disfrutar nada más, no pensaba en progresar, no tenía responsabilidad, ya me siento como que tengo responsabilidad, estoy muy motivado...Pero ya no, ya yo veo la vida en otro punto de vista, ya yo tengo una profesión...

Bueno, yo si di un cambio enorme, tanto físico como psicológico, como de todos los aspectos....

Una semana tengo que me quité mi trenza que me duelen todava....Yo he sentido que cambiado mucho,yo me crié en el campo... entonces, yo nunca pensé en esto, o sea, al principio que yo vine aquí, yo quiero hacer una carrera, porque toda esta gente andan por ahí bien limpio en carro y yo en empleo to' sucio, y pensaba en una carrera..... y ya soy diferente ya, yo siento que desempeño un trabajo y no ando sucio.

b) Cambios en compañeros.

Al pedirles nos informen si ha habido cambios en sus compañeros los reportes son muy numerosos, dichos cambios son muy visibles y significativos en lo que respecta a desarrollo personal, de los muchos que nos contaron compartamos los siguientes:

Cuando él llegó al curso, él era bastante rebelde y a todos no' hablaba mal, no' contetaba mal, al final del curso, cambió mucho su forma de pensar e incluso cambio mucho su forma de vestir. Y nosotros no' sorprendimo bastante que ya no era el mimo, no sorprendimo bastante con el cambio.....

En el curso de nosotros había un joven que lo que le gutaba era relajarse, dede que él tiraba la mochila, lo que se ponía era a pellicar a los otros y a brincar. La profesora lo convirtió en una persona que cuando 'tábamo haciendo la pasantía, que no' tocó a lo do' junto, yo no lo 'taba eperando, y yo ni sabía que era él. Porque, o sea, se comportaba de otra forma, que fue en lo que vino el curso, lo profesore eplcando y él un poco se puso un hombre serio. Él cambió muchísimo.....

Un compañero que lo que era era un joe, pero en la empresa se le hizo difícil vestir así, después cambio su forma de vestir y me comentó que se sentía bien porque vio que la gente ya lo miraba bien.... De la compañera que yo le dije ahorita, de que era muy aislada, yo la he seguido bien tratando y ella ya no es así....

c) Adaptación a la organización

Cabe destacar que se desprende de las discusiones que son relativamente simples los problemas de adaptación reportados, siendo la orientación del grupo a ser capaz de ajustarse a las exigencias de la organización (ICAP, Empresa).

Hubo compañero que no se quería acostumbrar a la forma del uniforme, siempre traía la camisa en las manos, y así quería estar en franelita, y el profesor no lo sacaba, pero hablaba con él hasta que el se adaptó... Lo primero día era difícil, pero depué uno se acotumbra a ola tienda, a la empresa, a lo que sea...- En el curso de nosotros había una persona que mientras la profe, le llamaba más la atención más desorden era, no escuchaba el consejo de nadie, siempre veía para bajo, no atendía nada nada, ella siguió así...

El profesor me decía que no valle vestida con la blusa de costada que no valle sin el abrigo no que enseñaba dique el ombligo si no un pedacito en la barriga entonces a mi a veces como que se me olvidaba y yo iba con mi blusa decostada y me dijo si vuelve otra ves te voy a sacar del curso y de voy a dejar afuera entonces yo me fui acostumbrando y me visto normar.

d) Aspectos motivadores.

No se aprecia una orientación a un factor o a pocos factores motivadores que sean señalados en el discurso de los jóvenes, por el contrario la orientación es al reportar qué les motivo, que se estructura una lista relativamente amplia de factores motivantes:

A mi me motivó una amiga...A mi me motivó mi madre, mi madre querida linda, que me dijo “mira tu tienes que hacer ese curso porque yo deseo que tu hagas un curso, que te den un reconocimiento para yo verlo aquí en mi pared”, y ella me motivó mucho...A mi me motivo mucho que daban 250 y yo que duraba una semana sin ver ni uno no pero yo voy payá

Bueno, a mí me motivo, tanto el profesor como a mí mismo, porque yo tengo dos niños, y eso me motivó bastante a tener una profesión y a seguir adelante.... A mí me motivo el curso, que supuestamente iba a trabajar.... Fue buena motivación para aquellas personas que tenían pocos recursos, que lo más importante era que le dieran el pasaje para que fueran a su casa, por ese motivo muchas personas asistieron a hacer el curso....

Que le dieron el material de apoyo, papel, lápiz, todo eso en sí, toda la facilidad que dieron aquí, fue una buena motivación, porque si no hubiese sido por eso, no todas las personas que estuvieron aquí, lo hubiesen hecho, hubiesen hecho el curso.

e) Aspectos menos motivadores

Lo común ante esta pregunta al responderla era que les resultaba difícil encontrar aspectos desmotivadores, no habían respuestas a flor de labio ante esta interrogante, la primera respuesta que de algún joven surgía era no hay, pero ya sea con la reiteración de la pregunta verbal, gestual y/o visual surgieron aspectos como: la no obtención del trabajo anhelado, los horarios, que un profesor que no sea su profesor les hable mal, que la pasantía no sea la adecuada, el seguro.

En la pasantía, como que uno no vaya a hacer la pasantía a un sitio que no tenga que ver con lo que estudiaste, que uno pueda practicar lo que uno estudio. El hecho de que uno haga la pasantía de lo que uno no estudio es poco motivador...También como era diario, ama de casa se le hace difícil, uno con muchacho, salir de aquí a la doce, digo a la una y por la mañana.

Una ve' yo tenía una gripe, yo venía aquí a la escuela, pero una gripe tremenda, y yo no falté ni un día, yo hata vine hata lloviendo, tronando, como sea. Y yo le dije, yo puedo usar el seguro, no por nada malo...si ello ven que uno tiene el interés de venir aquí con gripe, por lo menos, tienen que darle la oportunidad del seguro, la pueden llevar, porque, ecúsenme, depué que venga un carro, po lo choque en la calle y quien lo va a saber que me chocaron. Si uno viene aquí malo a uno hay que atenderlo.....

Acerca del seguro, iban a dar un carnet. Entonce de repente dede allá, le dijeron un solo carnet y que lo iban a tener aquí. Y que si a uno le pasaba algo, si yo me rompía un pie, yo iba a venir cojeando pa' cá, me tienen que llevar de una ve' pa'l médico.

f) Desencanto debido al curso

Aquí la orientación de los jóvenes fue a repetir algunos de los aspectos desmotivadores ya citados (las deficiencias en las pasantías, la falta de empleo) y agregaron casos de sujetos individuales, como los siguientes:

Sí, hubo una compañera que sentía muy frustrada, porque ella no quería decir el barrio donde ella vivía. Ella decía otro barrio porque creía que si decía el barrio la iban a tener al menos, y siempre vivía alejada.... Yo tuve una compañera, ella no sé como que ella, no era muy fácil para aprender las cosas, como que se le iba como a veces la guagua, entonces ella decía que no daba para eso, lo quería dejar, pero con la ayuda de nosotros y del profesor, ella terminó el curso, hizo la pasantía.....

En nosotros tenemos una frustración, porque no estamos trabajando, estamos sentados en nuestra casa otra vez, pero mis compañeros dicen lo mismo están sentados y no tienen que hacer... No he hecho más cursos porque no puedo pagarlos, pero por la falta de dinero por el trabajo que no tengo, no me ha dejado seguir estudiando... Que exploten a uno en una pasantía, que lo pongan a uno a hacer otra cosa en la pasantía y que no supervisen eso para corregirlo....

Bueno, en realidad no fue un frustración, sino en el momento que terminé el curso, necesitaba trabajar, porque hice el curso y estaba en una situación difícil, en ese tiempo que yo estaba haciendo el curso. Y mi frustración fue que yo puse mi mayor empeño por aprender, y hacer un buen papel, donde yo hice la pasantía, mi mayor frustración fue que no conseguí trabajo.

g) Mayor logro debido al curso

Al escuchar el discurrir de los jóvenes con relación al mayor logro debido al curso se advierte una concentración en importantes impactos en el desarrollo cognitivo (desarrollo personal y social), en mejora de su autoestima, en estados de satisfacción, en disfrute de mejores condiciones materiales y espirituales, mejores relaciones consigo mismo y con otros; todo expresado vía conmovedoras historias que son creíbles porque se ve su espontaneidad, su reporte impregnado de gozo y satisfacción, su honestidad y que señalan evidencias de ellos hoy con relación a ellos ayer, veamos:

A mí me llenó de mucha eperanza, porque realmente ete e' el primer curso que yo hice, yo había comenzao, inglés, repostería, y informática y lo había dejao. Cuando comencé, y yo dije, ete lo voy a terminar. Depué de ahí 'toy haciendo do' curso ma', y voy to' lo día, me ha llenado de ma' inspiración.

Yo, pensaba que era difícil hacer una blusa o un pantalón, un vestido y sí. Pero después que yo aprendí, que yo vi que eso era fácil, encontré que eso era demasiado fácil, ya que tú tiene el conocimiento es más fácil.

Antes cuando yo entraba a una farmacia, me preguntaba cómo será que una persona tiene que aprenderse tanto nombre de medicamento y a parte saber para que sirve cada cosa, óyeme, pero yo nunca trabajaría en una farmacia, pero ya que estoy adentro, uno se da cuenta que es fácil....

Pensé que no podía, pero como lo logé, hoy soy mas positiva, hoy creo que puedo ponerme cualquier meta... ..

Yo anteriormente iba a buscar empleo, y ya me iban a entrevistar de camarera y ya estaba ahí y le dije “entreviste a otro” y me fui; ahora que estoy capacitada ya yo me siento que a cualquier hora, a cualquier entrevista me siento capacitada.

Por ejemplo muchas de mis compañeras le agradecen al curso que antes no tenían la facilidad de pararse frente a una audiencia, sobre un público y hablar así con fluidez de palabras, y gracias a este curso pueden decir que han dado ese paso hacia adelante, pueden hablar, pueden relacionarse con personas y entender cada una de las personas con las que se relacionan.

Bueno yo creo que eso le ha ayudado a uno bastante porque yo nunca pensé que iba a estar en un hotel trabajando y compartiendo con personas extranjeras.... Antes del curso no creía que podría estar delante de un libro de mayor pasando un cheque, pero después del curso me di cuenta que es bástante fácil, y tomé el slogan de Juventud y Empleo a saber que “Si se puede”.

Habían muchas compañeras en mi curso que decían que si uno iba a trabajar en una empresa no la dejaban, al menos yo misma llegué a decir “si yo voy a trabajar a esa empresa a mi no van a dejar para nada” y mira me dejaron.

Códigos-Patrón 3: Estatus de la autoestima y de la identidad referidos a la experiencia de los cursos.

a) Sentimiento hacia sí mismo

Parecen, al responder esta pregunta, que son una amplia masa, muchos se expresan pero con pocas palabras, la convergencia queda dibujada con sentimientos de satisfacción, orgullo, seguridad, y se proclaman: somos profesionales somos lo máximo, nos sentimos bien y somos mas seguros de nosotros mismos, estamos capacitados, motivados y trabajando en nuestra superación.

Después del curso me siento con deseos de superación, como que ahora tengo más empeño en seguir estudiando.... Como estaba diciendo ahora, me siento capaz, me siento como que soy una profesional de cualquier profesión, que soy lo máximo para desempeñar cualquier función...Yo me siento muy capaz y a la vez muy profesional, me siento bien conmigo misma. Ya tengo algo, y ya sé y tengo algo que puedo hacer y que lo sé que puedo hacer bien... Yo me siento muy bien, porque me he desarrollado bastante, gracia a Dios, me siento bien... Bueno, yo me siento muy bien, porque antes de iniciar este curso, yo no sabía nada de agarrar una bandeja, conmigo mismo me siento seguro....

Yo me siento bien conmigo mismo, porque aunque no esté ejerciendo el trabajo ahora mismo, pero en un futuro, mañana puedo vivir de lo que aprendí en el curso... Bueno, yo me siento bien conmigo porque fui capaz de hacer el curso y la pasantía, algo que muchos jóvenes quizás quieren y no pueden hacer, no por el dinero, sino porque ‘tan en la calle, en la droga y eso.....

Algo quería decir, agregar, que también me siento muy, muy, muy bien, porque en mi pueblo yo he sido la motivación para muchos jóvenes que pensaban que yo no podía hacer nada, después que yo hice este curso, ahora yo creo que casi el pueblo entero mío, las jóvenes, han ido a mi casa para que yo les dé consejo en cuanto a este curso y he visto bastante jovencitos, vecinos, primas, que están en esto, incluso en esta semana, no sé ni cuanto he tenido que atenderlo para ayudarlo a integrarse aquí, porque ven como yo pude salir adelante con este curso. Por eso me siento mucho bien, porque donde quiera, fulana, y esto, y por eso me siento bien.

b) Cambios en las valoraciones de otros significativos y sentimientos asociados.

Hay coincidencia en todos los grupos focales, los jóvenes reportan significativas mejorías en la valoración hacia ellos de padres, tutores, familiares, los amigos del barrio, lo cual se expresa en satisfacción, en gozo personal y mejores relaciones sociales y familiares. Ante cada caso que nos relataban les preguntábamos que como se sentían y nos indicaban que muy bien.

Tu sabes que cuando uno esta en la casa como dicen los viejos comiendo arroz, no es lo mismo que cuando uno le dice a la vieja quincenal “toma tanto” te hablan de forma diferente, te planchan la ropa cuando te la lavan, antes te la tiraban ahí cuando la lavaban y planchala tu, ahora no.

Me ven muy diferente, me dicen “uaoh! Tu puedes ir a cualquier sitio a buscar trabajo y te lo van a dar fácil porque ya tu tienes una profesión”, mientras que ellos están igual normal.

Claro que si, mi papá me dice que siga hacia adelante, me ve diferente porque en mi casa él es maestro constructor y hace obras y cosas y yo le hago la electricidad ya de las casas.

Pero te guardan hasta jugo, antes me llevaban la comida y me decían “ahí hay una toronja si tu quieres has un jugo”, ahora no ahora tu llegas y “mira, mira deja ese jugo ahí que ese jugo es de fulano”, ahora es más cariño, más de todo.

Mi mamá me trata pero muy diferente, claro ella ve que ya no se encarga de mis gastos, ella ve que yo no estoy de vago que estaba con una amiguita aquí y allí, ella ve que yo estoy bien responsable a mi trabajo y a mis estudios, a mi hija y todo bien en toda mi familia.

Si es cierto el cambio ha sido totalmente radical por ejemplo por donde yo vivo siempre yo salía me decían “Mírala que cambio a dado”, o sea el cambio en realidad se veía como te trataban, como a veces hablaban.

Los amigos míos del barrio cuando yo empecé el curso ellos me vieron la vestimenta y me dijeron “¿y donde tu estas?” y yo “yo estoy haciendo un curso” y de ahí me preguntaron que si me dan formación y yo les dije que si que me dan formación de la iglesia, religiosa y personal y ahí yo cuando ellos me hicieron esa pregunta me sentí bien.

- Yo me siento más contenta porque mi familia me mira con otra cara, yo tengo una tía que es como mi mama, cuando me iba a graduar ella estaba con una emoción como que era ella que se iba a graduar.

c) Cambio personal más importante y sentimientos asociados a ese cambio

Los cambios citados se concentran en aspectos cognitivos, formas de pensar, formas de actuar, que se expresan en mejores relaciones personales, mayor flexibilidad y capacidad de adaptación a la vida, a los demás. Se proclaman mejores seres humanos y se siente bien, tranquilos y confiados porque saben desempeñarse, están preparados para trabajar y para superarse.

Bueno, aparte de que uno aprende bastante de eso, o sea, la carrera que está realizando, también, hay un cambio que e' epiritual, tú cambia tu forma de pensar de actuar, de ver la vida, incluso de ver a los demás, ya tu a veces, para reprochar, subestimar al otro, ya tú te pones primero sus zapatos, y dice, a pero mira, ya entiendo a cierta persona o quizás empiezas a verte a ti mismo.....

Sí, realmente, me gusta que ahora yo puedo aprender a valorar más la opinione de los demás, lo que el otro piensa y que no discuto tanto con los demás... A mi me gustó mucho después que yo terminé el curso, me siento como otro tipo de persona...

Yo he aprendido a respetar mas mis estudios, antes yo iba a la universidad cogía una hora, hora y media y si decían vamos para tal sitio yo me iba, no me importaba si había otra materia o si no había, pero ahora no.

d) Lo que les hace sentir orgulloso y temas de sí prefiere no hablar

Los beneficiarios del Programa se definen como sujetos muy diferentes a las características que Cela op.cit, expone del pobre urbano. Para autodefinirse usan los términos:

Habilidosos, dinámicos, dispuestos, serviciales, amables, comunicativos, capaces. Además se describen como sujetos que les adorna la franqueza, se conducen, son dadivosos, positivos, humildes, amistosos, se ven con capacidad de entenderse con otros.

La lista continua autocalificándose de jebi, románticos, carismáticos, educados, trabajadores, con conocimiento de si, que reconocen la importancia de las metas y que creen que todo es alcanzable si te lo propones, pero a la vez se declaran capaces de entender lo que no se puede lograr, y agregan que son pacíficos.

Todo lo anterior se resume en que se definen, sin ellos saberlo, como sujetos que se aproximan, que están en individualización evolutiva, que están comprometidos con su

desarrollo, que, al parecer están trabajando su autoeficacia y autorespeto, y están viviendo algunos de los pilares de Branden.

De los temas que confluyen en preferir no hablar son los referidos a cosas personales, íntimas, de cosas sufridas. Esto apuntaría aparentemente a que desarrollan más las dimensiones personal y social de la identidad, y que se les dificulta más desarrollar la mismidad, quizás por esa vida tan llena de heridas, que prefieren no recordar lo sufrido. Esto es una simple especulación, o quizás prospectiva de investigación.

e) Autoafirmación.

Ante las reacciones que se expresaron ante esta pregunta no se capta ninguna convergencia, los caminos que con su discurso dibujan son diversos, con direcciones y sentidos diferentes varios, las posturas van desde asertivos a evasivos, unos con autoafirmación otros con sumisión. En unos casos una sumisión racional, pues ven al otro como un cliente y exclama como el cliente siempre tiene la razón se la doy. El mismo caso de evitativo, algunos lo manejan ubicándose en el contexto de una organización, indicando que si la situación propuesta se les presentan llamarían un superior para que la maneje. Veamos algunos ejemplos.

Y trato de decirle el lado bueno y el malo y por qué yo pienso que eso está así. Y también trato de entender porque no siempre, tampoco hay que decir eso no e' así, eso no e' así, sino entender por qué lo hizo, pa' tratar de convencer, convencerlo de por qué yo digo que eso e' de otra forma...- Trato de ponerlo en su lugar....yo diría que no comparto su opinión, pero que respeto la suya....

Yo lo que le digo es que no toquemos ese tema, que evitemos ese y que buquemos otro tema, porque no vamos a 'tar de acuerdo en ninguno.... Yo propondría que cada uno ponga nuestro punto de vista, y por qué tú piensas y tú decirme por qué eso es así, y yo te digo por qué yo pienso que eso es así. Y realmente vamos a tratar de entender quién realmente tiene la razón, porque si se queda algo así, o sea nunca vamos a definirlo quien tiene la razón.

Porque hay tipo de personas que son encerradas entonces si tu le sigues la corriente lo que van a entablar es una discusión, entonces tu mejor lo evades, aunque tu sepas que no tiene la razón lo evades.

f) Metas más importantes

Hay una clara orientación en este sentido, desean trabajar, hacerse profesionales, unos ven logrando lo anterior en el país, otros en el extranjero, exhibiendo una racionalidad económica nítida. Para los que se ven realizándose fuera del país, al ser cuestionados sobre

si el viaje no se les da, que si ven alternativas, y se proyectan logrando sus metas en el país, integrándose así a lo que fue la orientación principal que surgió en las DGF. Otra marcada y convergente dirección de los sujetos fue la referida a cómo pensaban que podían lograr sus metas, ahí las respuestas se concentraron en que se ven obteniéndolas con su trabajo, su deseo su fuerza de voluntad

Mi meta es hacer mi casa, vivir todo el tiempo con mis hijos, tener mi madre al lado hasta que Dios quiera, y no separarme nunca de mi esposa porque no me gustaría que los hijos míos 'ten en mano de otra persona que no sea yo.

¿Cómo tú piensas lograr eso?

Trabajando, estudiando, ser una persona honradamente, ser muy cariñoso con toda las personas, porque si soy una persona odiable, no puedo lograr eso, porque no tendría éxito...Mi meta es tener mi familia, una casa y aunque sea 4 carros.

¿Y cómo tú piensas lograr eso?

Oh! Trabajando con lo que yo sé.

Prepararme para poder tener una mejor estabilidad y poderle brindar un mejor futuro a los míos.

Y cómo tú crees que tú puedes lograr esa meta

Preparándome, trabajando, no derrochando, con mucho entusiasmo, con mucha fe, todo mira... para Dios no hay nada difícil, tu lo único que tienes que hacer es pegarte de Dios y le pides y tratar de regirte derechito, por la ley como dicen, se pueden lograr muchas cosas todo depende del estado de ánimo de la persona, al menos yo tengo esperanzas.

Mi meta es trabajar para darle a mi hijo todo lo que él desee.

Yo digo lo mismo, la meta mía es trabajar para darle a los niños lo que ellos quieren, para que estudien y se hagan profesionales.

g) Código moral personal- un aspecto-

Los sujetos se orientan a mostrar un baja consideración por el otro, dándose casos de empatía, de alta consideración por el otro y uno de estos expresaba esa empatía de forma muy consciente, informando que por ser cristiano debe tener al otro pendiente, esto unido a que en los grupos la orientación es a valorar cuando se ora, cuando se le pide al Señor, es un dato interesante para guiar quizás otros estudios, y para ver como operativizar dentro de

la currícula la petición de ellos en que uno de los temas a agregar a la formación humana sea hablarles más de Dios.

Bueno trataría de intermediar con ella a ver porque le afecta, de lo contrario la ignoro.

Eso depende de que le afecte, o sea, hay personas que les afecta que tu estés progresando, pero si fueran en perjuicio de otra persona trataría de buscar la manera de que no le afecte.

Es que ustedes han hecho una pregunta un poquito complicada porque como es que puede afectar a alguien, siempre hay envidia, pero si tu quieres salir adelante, yo digo que cosa es una historia, cada quien tiene lo que se merece, si yo me esfuerzo, si yo estudio y lucho, caramba yo merezco algo mejor, entonces yo no puedo detenerme a pensar en que afecte a aquel, yo para adelante, para atrás ni para coger impulso.

Yo pienso que para salvarse uno tiene que joderse otro, para que me joda yo que se joda el otro.

h) Experiencia de vida

Este cuestionamiento provocó la misma orientación comentada en la pregunta referida a la relación trato en las empresas- aprendizaje durante la pasantía , del fluido verbo ante las otras preguntas que las captaban al vuelo, y rápidamente las manos levantadas para intervenir, ante esta pregunta se orientaban a mostrar : no entendí, y así lo decían y solicitaban se les repitiera la pregunta, se les complacía, generalmente, para quizás lograr una que otra intervención, esta surgía después que explicábamos con ejemplos lo que esperábamos nos respondieran. Esta pregunta esperaba de los sujetos que rescataran de su memoria algo existente, producto de una reflexión persona (pensamos) donde lo sufrido, lo gozado, en fin lo vivido esté integrado en la mente como un aprendizaje, quizás, que lo haya traducido a verse como soy hoy debido a esto y esto y como apoyado en eso crecer hoy, o quizás por eso ya crecí, me ayudó o no en el curso, lo uso en mi vida cotidiana, ya lo usé en el curso. Se lograron sujetos que mostraron haber hecho esa integración, veamos:

Ser humilde aprendí, no hay que desesperarse, al caer levantarse.....

Yo he aprendido sobre el estudio que hay personas en la empresa que salen a las 6 se van para la universidad, de ahí tienen que salir para un curso, se sacrifican mucho pero nunca dejan sus estudios, entonces eso me da ánimos ver a esas personas que ya tienen mas edad que yo, que tienen menos fuerzas que yo luchando.....

La responsabilidad, para todo...

No desesperarme y si caigo levantarme....

i) De que depende la superación personal

Al responder dan aquí la misma orientación comentada en la pregunta referida a como piensan que pueden lograr sus metas mas importantes.

Del empeño que uno ponga para superarse, si uno mismo no se preocupa por uno, nadie lo va a hacer...- Del empeño y del esfuerzo para ser alguien mañana....La superación personal depende de tu esfuerzo porque si tu no te esfuerzas en superarte nadie se va a esforzar por ti, tu tienes que esforzarte tu para tu superación tuya.... En eso influye mucho el autoestima porque una persona que tenga el autoestima baja difícilmente se esfuerce... De uno mismo principalmente porque cuando le pone empeño a una cosa lo logra... Fuerza de voluntad...Así mismo fuerza de voluntad y luchar y sacrificarse por una mejor estabilidad

Códigos-Patrón 4: Expectativas y perspectivas referidas a la experiencia de los cursos.

a) Visualización

La visualización está marcada por el optimismo por los sueños y los anhelos de un mundo mejor, unos se visualizan de forma realista, hacia ahí se orientan, pero también se presentan aspiraciones futuras que al parecer no son realistas, a partir de las fortalezas y debilidades (en términos gerenciales) que les pertenecen, que manejan su cotidianidad. Ya sea para un caso u otro necesitan del apoyo de organismos, ya sean nacionales, extranjeras, públicos o privados. Otra clara orientación de los jóvenes en su visualización, en sus metas, en cómo piensan lograr la superación personal, es que prácticamente solo cuentan con ellos y ese puede ser un camino propicio hacia la frustración, no se les debe dejar solos, necesitan apoyo.

Yo me vería profesional, trabajando en algo que me guste, viviendo bien, cómoda, a gusto, un buen trabajo, una buena casa, un hogar bien formado, qué más se podría decir.....

En unos años, profesional, con mis dos niñas y teniendo prácticamente el pan de cada día, no aspiro a tener millones, tener mi casa mis hijos, estar bien.....

En 5 años, tener dos hijos, un varón y una hembra y estar en la universidad. Ser militar, profesional y tener mi casa si Dios quiere.....

Mi mamá y mis hijos viviendo en una casa cómoda...Yo me vería siendo ingeniera en sistema, con mi niña viviendo, con mi niña sola, cómoda. Mi familia que estén felizmente y yo sola....

OH, trabajando, esforzándote, mirando hacia delante y siendo positivo, y nada todo con trabajo, esfuerzo y empeño, se puede.... En primer lugar si yo llego a ingresar a la policía, de una vez estoy en la universidad, y creo que me hago profesional rápidamente..Jefa del hotel donde yo trabajaba.

b) Temores

Los temores que confesaron se concentran en no irracionales, que los manejaron de forma muy racional y madura, temores de no aprender, de no ser aceptados en el curso, de cómo se iban a desenvolver con gente que no conocían, la timidez expresadas por ellos como miedo escénico. Temores de si la oferta era seria o un engaño más de los que sufren los pobres. Ninguno resultó ser un temor paralizante, bloqueador del desarrollo, que ellos no supieron afrontar con la ayuda de todo el andamiaje que el Programa puso a su disposición. Temores esperables ante una población como los sujetos beneficiarios del Programa.

Pero hubo un hallazgo, de un temor irracional, que no es ni por asomo la orientación, pero no por ello un aspecto a tener en cuenta por su conexión (pensamos nosotros) con la cultura popular de determinados segmentos pobres de la población, por una parte, el auge de los llamados grupos satánicos que según tenemos entendido atraen a jóvenes entre las edades de los beneficiarios del Programa (por la otra parte).

Este es el temor: se comentó reportan jóvenes (grupo focal en San Cristóbal) que los que se inscribieran en los cursos estaban vendiendo su alma a Satanás. Reportan los jóvenes que amigos de ellos no se inscribieron por ese temor y que ellos a pesar del temor se inscribieron pero con miedo de que eso fuese verdad. Quizás la moraleja de esta aparente ignorancia, es que el Estado, los partidos políticos deben revisar sus políticas públicas, pues reportan los jóvenes que a esa conclusión se llegó producto de la perplejidad de: que son cursos gratis, que van a dar dinero para asistir a esos cursos, y ellos estaban asombrados, porque eso nunca se ha visto esto en este país, y por ello comenzaron desde su perplejidad (desequilibrio) a buscar el ajuste, ah, que hay que firmar, que hay que poner su nombre, dar su cédula y así llegaron a la conclusión ya expuesta. Otros el miedo percibido fue referente a que todo lo que les dieran se lo iban a cobrar.

Ante la pregunta: qué paso con esos temores, con la inocencia y la gracia de la gente humilde reportan, con caras risueñas, se fueron, porque los cursos se dieron, terminamos, y no pasó nada.

- *Yo misma tenía un temor, pero por los comentarios que se escuchaban.*

¿Cuáles comentarios?

- *De las demás personas, como decía ella antes, que era el demonio, que eso era pa' venderlo, pero tenía el temor que al final vinieran con un cuento dizque ustede 'tan vendió.*

¿Y ya se fueron esos temores?

- *Sí.*

¿Y a qué se debe que se fueran esos temores?

- *Ah, que ellos me demostraron que no era cierto, que era algo limpio y que era para la superación de todos.*

c) Esperanza

Su clara orientación a nivel de esperanza es de aplicar lo aprendido, trabajar, ya sea en el país o fuera de el, seguir aprendiendo, ganar dinero, y matizan lo anterior manifestando esperanzas como, ser personas de bien , con capacidad de mantener su familia.

5.2 Resultados de la Segunda Evaluación del Programa Juventud y Empleo. Versión PJE-2.

Como ya se indicó la segunda fase de la investigación es para ver lo que resultó de las modificaciones insertadas al programa con las cuales pasó de PJE-1 a PJE-2, y así determinar fortalezas, debilidades del nuevo programa y producir nuevas propuestas para alimentar el necesario proceso de mejora continua a que está abocada toda acción de intervención social.

Esta segunda evaluación, como ya indicamos se realizó en base al Modelo de Kirkpatrick Modificado (Kirkpatrick-Desarrollado). Se incluyó como participantes, además de a los egresados -los únicos consultados en la primera investigación- al grupo de docentes (profesores) y al grupo de empresarios (empleadores). En el análisis de la Información se utilizó como soporte informático el software Atlas.ti versión 5. Se exponen los resultados de acuerdo con los objetivos específicos planteados que se ajustan a los cuatro niveles o dimensiones de análisis del modelo de Kirkpatrick-Desarrollado.

Estos hallazgos están reportados en este orden: A) Valoración de egresados y docentes en la dimensión Reacción, B) Valoración de egresados y docentes de la dimensión

Aprendizaje, C) Valoraciones sobre la dimensión de Transferencia y D) Valoraciones sobre la dimensión Impacto.

Inicialmente se hace un reporte estadístico de cada dimensión, ante lo cual hay que precisar lo siguiente. Ese reporte estadístico es solo la cantidad de intervenciones referidas a esa categoría de esa dimensión. Pero en ese conteo estadístico no quedan captados los matices, lo dicho corporalmente, no se recoge el énfasis, la energía. En el conteo sólo se cuenta, y lo que se suma en esa categoría, perteneciendo a esa categoría, puede diferir poco-mucho, de las conclusiones a partir de las citas. No se capta en las frecuencias de citas, cuando se da, por ejemplo de forma gestual (dada una intervención) consenso, disenso, reiteración, negación, indiferencia, entusiasta reacción, apoyo, etc. Los matices están en las citas. Por ello advertimos que se debe confiar más en el dato textual que en el conteo estadístico. Pero si ambos coinciden no hay mayores quebrantos en presentar los hallazgos de esas dos formas. Se verá que hay bastante coincidencia en la presente investigación en los datos numéricos y en lo textual, pero lo textual logra precisar muchos aspectos que no son tan evidentes en los números (tablas, figuras). Por ello a pesar de que el conteo estadístico aporta, nos parece de mayor riqueza informativa el dato textual.

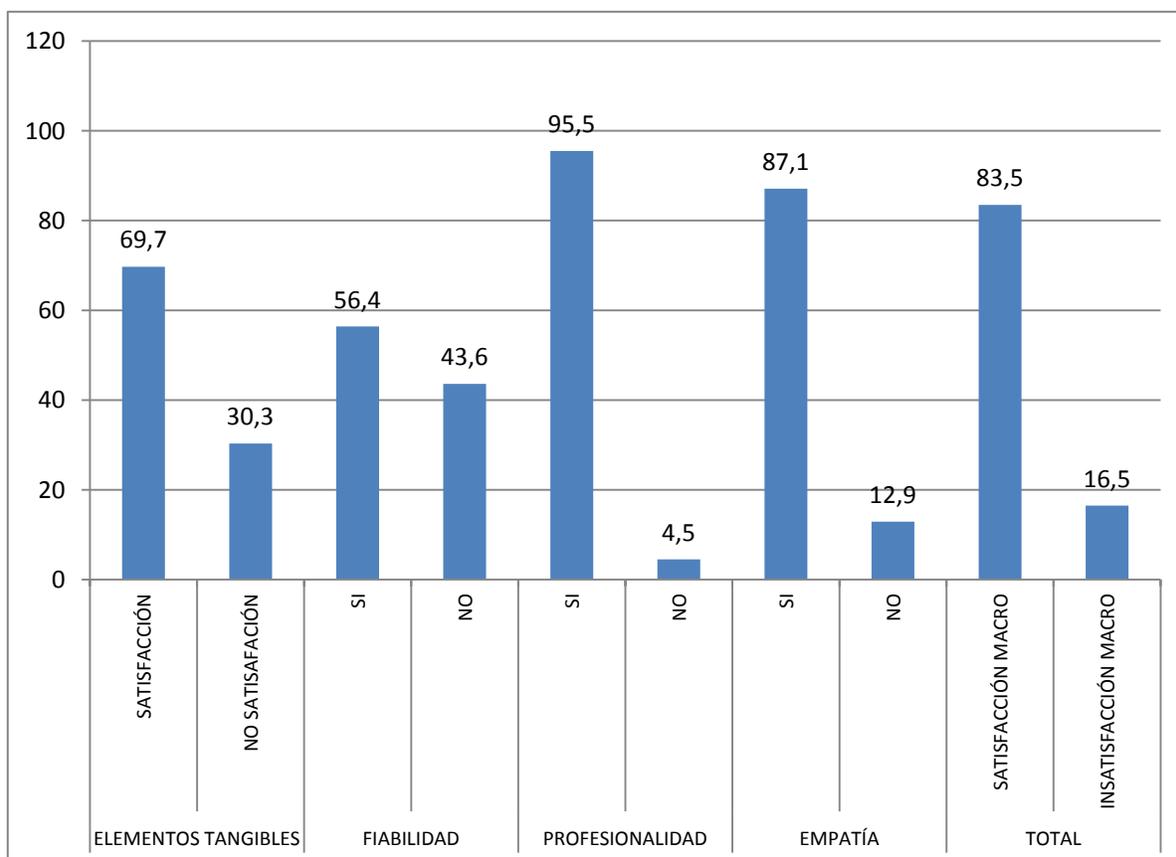
5.2.1 Valoración de egresados y docentes en la dimensión Reacción.

Esta dimensión se operacionalizó para conocer la satisfacción o no a partir del modelo de calidad indicado en la fundamentación teórica. Se estará en base al modelo analizando que declaran los jóvenes y los docentes con relación a **elementos tangibles, fiabilidad, profesionalidad y empatía** (anexo #8 sistema de categorías). Es una expresión de satisfacción toda declaración de que: está satisfecho con los elementos tangibles (R-SET), de que recibió lo que se prometió (R-RLP), de que los docentes tienen profesionalidad (R-PRS) y de que se les trató con empatía (R-EMS); y de todas las respuestas dadas en esta dimensión, solo un 16% no corresponde a las anteriores. El 84% de las respuestas en reacción expresan satisfacción, ya sea que consideran adecuados los elementos tangibles, que recibieron lo que se les prometió, que los docentes mostraron profesionalidad y empatía.

Tabla 30. Satisfacción de los egresados con el curso recibido

ELEMENTOS TANGIBLES	EGRESADOS		DOCENTES		TOTAL	
	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%	FRECUENCIA	%
SATISFACCIÓN	46	69.7	16	100	62	75.6
NO SATISFACCIÓN	20	30.3	0	20	24.4	
TOTAL CATEGORÍA	66	100	16	100	82	100
FIABILIDAD						
SI	57	56.4	1	50	58	56.3
NO	44	43.6	1	50	45	43.7
TOTAL CATEGORÍA	101	100	2	100	103	100
PROFESIONALIDAD						
SI	233	95.5	134	100	367	97.1
NO	11	4.5	0	-	11	2.9
TOTAL CATEGORÍA	244	100	134	100	378	100
EMPATÍA						
SI	176	87.1	68	100	244	90.4
NO	26	12.9	0	-	26	9.6
TOTAL CATEGORÍA	202	100	68	100	270	100
TOTAL	613	100	220	100	833	100
SATISFACCIÓN MACRO	512	83.5	219	99.5	731	87.7
INSATISFACCIÓN MACRO	101	16.5	1	0.5	102	12.3

Figura 22. Niveles de satisfacción de los egresados con los cursos (en porcentaje).



Elementos tangibles y fiabilidad, cargan con el 73.9% de la no satisfacción, y la mayor insatisfacción es por la percepción de falta de fiabilidad, un 43.6%, esto en gran parte se debe a la no obtención de trabajo de muchos de los egresados (esto se infiere de declaraciones de los jóvenes no captadas en el conteo estadístico). Están claras las áreas que requieren mayor ajustes para elevar más la calidad. Por otra parte, es una muy buena noticia la alta satisfacción con relación a profesionalidad y empatía. Aunque insatisfacción por empatía es de 12.9% según los egresados, lo cual sugiere revisar y hacer los ajustes necesarios para disminuir esa insatisfacción, que los docentes no lo ven así, ellos creen no debe haber insatisfacción ni por empatía, ni por profesionalidad.

Pero en ambas categorías los egresados reportan insatisfacción, pero más pequeña en la segunda, apenas una insatisfacción de 4.5% en profesionalidad. Así que en sentido general el curso es valorado muy bien en estas dos categorías, y donde hay más necesidad de mejoras es en fiabilidad y elementos tangibles. Esto da pistas muy concretas por donde hay que hacer ajustes para elevar más la satisfacción. Pero la satisfacción macro de los egresados con relación al curso es alta (83.5%). Pero los datos más significativos con relación a satisfacción, dada la naturaleza cualitativa de esta investigación, se presentan a continuación a través de los reportes textuales de los encuestados. Se podría decir que la satisfacción despreñida del análisis de lo textual es más elevada que la resultante de los datos estadísticos.

Pasemos ahora a ver algunas de las declaraciones de los egresados y docentes con relación a esta dimensión y sus categorías.

En sentido general los egresados están muy satisfechos. Veamos como lo declaran:

Lo que me gustó fue que no sólo estuvo enfocado en hacer el curso, del área del camarero sino que abarcaban todas las áreas: moral, espiritual, para ser mejor persona. (...)A mi lo primero que me enseñaron en el curso fue a decir yo sí puedo. Yo lo puedo hacer. (...) Por lo menos en mi caso yo me sentí muy satisfecho, porque vine a ejercer un curso que me brinda la oportunidad de tener más conocimiento y más experiencia de lo que

es lo laboral, diseño gráfico y edición de video, más el amor que nos brindaron los profesores, la facilidad y la ayuda que nos dieron. Es un motivo para sentirme satisfecho en el curso que nos dieron. (...) Algo que me gustó fue que se me ofreció que eso me iba a cambiar la vida y en verdad me cambió mucho, son conocimientos que uno aprende que le cambia la vida a uno. (...) También nos enseñó cómo comportarnos, como llevarnos con las otras personas, cómo se debe asistir a los trabajos.

Veamos a continuación opiniones específicas sobre las categorías de la dimensión de reacción.

Con relación a los elementos tangibles, los egresados, que participaron en las DGF, expresaron mucha satisfacción.

Veamos expresiones de varios egresados:

El medio ambiente es favorable, había fresquito, siempre había luz, era mucho favorable en el laboratorio porque había aire acondicionado. (...) En el medio ambiente las relaciones eran favorables. (...) La empresa donde me tocó tiene todo perfecto, los baños muy higiénicos, el personal. (...) estaba adecuado, siempre al momento de irnos teníamos un listado para el que le tocara la limpieza y dejáramos todo organizado. (...) teníamos todos los materiales que necesitábamos para el curso que estábamos haciendo. (...) No faltaba nada, estaba todo excelente.

La satisfacción es lo típico, aquí hay otras expresiones de egresados:

(...) en el curso de digitación nos daban los módulos y los materiales. A la hora de la práctica cada quien tenía su computadora. (...) Siempre tenían una pantalla en la pared para guiarnos en la pared, y nos decían, hagan esto, vayan aquí. Eso era para aprender más fácil. Eso era una herramienta. (...) eran muy adecuados, para las clases contábamos con todos los medios y nos desenvolvíamos muy bien (...) Tenía todo lo necesario, lo que se necesitaba para belleza. Los utensilios que se utilizaban, los tenían todo ahí. (...) el ambiente estaba muy bueno y tenía todo lo necesario, todo lo que necesitábamos para poder ejercer y para poder trabajar en el oficio. (...) Si, tenía todo lo que necesitábamos y estaba bien el curso. (...) el ambiente estaba muy bueno.

En las expresiones siguientes sale una frase (ver última frase) muy importante con relación al impacto del medio ambiente donde se desarrolla el curso con relación al barrio donde viven los chicos. Es provocar una posible poderosa resocialización, el joven descubre que existen ambientes diferentes a su barrio y que él puede disfrutarlos si estudia:

(...) La empresa donde me tocó tiene todo perfecto, los baños muy higiénicos, (...) Nosotros teníamos todo el material, no nada más el pasaje. Cogíamos clases bajo aire, teníamos todo, siempre estaba limpio,

nos sentíamos bien. (...)El espacio muy cómodo, muy acogedor, uno se siente diferente a su barrio, a su sector.

Y las quejas con relación al medio ambiente en esta segunda investigación son mucho menos graves que las que salieron en la primera investigación:

(...)Yo pienso que sí que el ambiente, el espacio para dar las clases estaba bueno, pero a veces yo de forma personal me sentía algo incómodo porque no había mucha libertad para dar la práctica, tanto cuando ya estábamos poniendo las mesas, armando el restaurante, yo pude notar que hacía falta un poco más de espacio.

A continuación otra ligera queja en lo ambiental, pero hay tanta satisfacción, que el joven declara que aunque hay centros educativos más cercanos a su casa, él viaja con gusto hasta el que se está refiriendo:

(...) ellos nos facilitaban todos los materiales. Tenemos buena ambientación. Aunque a veces los camiones nos obstaculizan el sonido, pero todo bien. (...)El aula es bien. Los materiales siempre nos lo facilitan cuando están dentro de las posibilidades de ellos. Antes de ellos impartir el curso nos dicen si lo tienen que dar o es parte del centro aportar por algo. Vivo en Sabana Perdida y hay más centros de INFOTEP, y de Sabana Perdida yo vengo para éste.

Es interesante ver la valoración del orden, de la higiene, de la limpieza, de lo organizado, de la disponibilidad de lo requerido para el curso que expresan los jóvenes:

(...)Se saben administrar el espacio. (...) todo estaba bien equipado y algunas veces yo misma no tenía blower y eso, y cuando veníamos haciendo la practica la profesora nos lo prestaba y entre uno mismo así, los estudiantes; si no teníamos algo la profe siempre nos daba la posibilidad de poder hacer la practica. (...)Estaba bien adecuado porque a primera vista hacia un calor y gracias a Dios teníamos nuestro abanico, estaba muy jevy el ambiente. (...)Yo hice el curso de belleza y teníamos todos lo necesario. (...)En el área de peluquería tuvo todo en orden (...) En mi área todo estaba bien, bastante surtido, siempre las máquinas. (...)En mi curso yo veía siempre la limpieza y todo. (...)El local donde recibimos el curso, fue un curso bien jevi, tenía aire, bien organizado, todo bien. (...)Todo estaba bien, limpio, organizado, nunca tuvimos ningún tipo de crítica.

Los jóvenes por ser pobres se han socializado en un ambiente donde la carencia es lo típico, y es muy interesante oírles decir:

(...) el profesor nos ponía a hacer cocteles, y si era una piña colada, sólo había que ir a la nevera y coger todo. Teníamos siempre cuadernos, libros, la pizarra con su borrador y creyón.

(...)En la empresa que me toco estaba cómodo, No tengo nada de que quejarme, aparte del apoyo. (...) en la parte de aquí donde cogimos la formación fue todo muy agradable. Siempre teníamos aire. Y a los primero no teníamos libros, pero a la segunda semana llegaron los libros, estaba todo completo. Allá abajo

donde quedaba la parte práctica, eso era increíble todo ahí. No nos hacía falta nada, gracias a Dios. (...)El medio ambiente era adecuado.

(...)Estaba muy bien con los abanicos, un área muy amplia para esa materia, muy bien. (...)El centro era muy cómodo, siempre con las áreas y materiales disponibles. (...) el aula era muy cómoda y fresca, todo el tiempo los materiales con los que íbamos a estudiar estuvieron a disposición y listos. (...)En la empresa donde fui a hacer mi pasantía era magnífica, para mí fue bueno, porque tenían los equipos necesarios, todo en orden, organizado, sus cuentas de contabilidad. (...) en donde hice la pasantía eran muy chéveres, una pasantía muy bien.

Todo lo necesario lo teníamos. Cuando hacíamos la práctica todo estaba ahí. Fue algo bien. Nos sentíamos a gusto. (...)El profesor nos dijo que nos hiciéramos de cuenta que la palabra no, no existía aquí en este curso.

(...)Era bueno porque cada cosa que le pedíamos al profesor siempre aparecía, nunca faltaba nada. (...)Todo el tiempo estábamos bien, nunca nos faltó nada. Nunca tuvimos calor porque estábamos bajo aire.

Con relación a los elementos tangibles los docentes opinan:

Las condiciones ambientales fueron favorables ya que siempre se les buscaba lo mejor a ellos en ese aspecto. (...)Las condiciones ambientales favorables. (...)Muy buenas, aquí se les ofrece un ambiente agradable, un ambiente que se puedan desarrollar. Es bueno el ambiente. Es adecuado para la enseñanza.

No hay respuestas de este tópico, por parte de los empresarios, porque no fueron cuestionados sobre este aspecto específico.

Por igual, hay expresiones de satisfacción, al declarar que recibieron lo prometido (fiabilidad), que fue una de las constantes predicativas que obtuvo uno de los mayores puntajes en cuanto a los aspectos de equilibrio temático. Por igual, resalta el valor que los egresados expresan en cuanto a —sentirse comprendido por los docentes y directivos”:

Todo lo que ellos dijeron que iban a dar lo dieron (...) El centro cumplió con todo lo que se nos prometió porque cuando yo llegue aquí (...) A nosotros se nos prometió que nos iban a buscar pasantía y así mismo fue. (...)A mi se me cumplió tanto que yo no me esperaba que iba a tener tanta ayuda y tanta facilidad como aquí nos dieron; ya tu puedes ver. (...)Aquí se nos cumplió con todo porque desde que llegamos a dar clases se nos plantearon las cosas que nos iban a dar. (...)Fui a reparar computadoras y era lo que hacía, (...) Sí, se nos cumplió con todo lo que nosotros esperábamos. Nos explicaron sobre el horario de clase, las normas y todo lo que nos prometieron todo se cumplió. (...) Se nos cumplió todo. Todo lo que nos informaron se cumplió. (...) Si uno no llamaba y no iba a la pasantía, ellos llamaban a la casa a ver qué pasaba. Siempre estaban dándole seguimiento a uno. (...), (...) Nos prometieron que nos darían un diploma, una carta de trabajo y que nos darían 70 pesos diarios y eso ellos lo cumplieron.

A continuación los docentes hablan sobre la fiabilidad:

La parte técnica, la del oficio ya tú puedes ver...Aquí se trabaja con arreglo de computadoras, informática, técnico en informática. (...)El área de belleza, estamos satisfechos de los materiales y equipos llegan a tiempo. (...)En Juventud y Empleo le damos todo es real, si vamos a preparar coctel lo preparamos con cosas de verdad, si es jugo de naranja con vodka, eso usamos, para que ellos vayan conociendo todo.

Segundo se motiva porque se les da su pasaje, se les da 70 pesos todos los días, no me vengan con cuento. (...)En cuanto al material siempre, no sé en otra institución, nunca hemos tenido ningún tipo de inconveniente en cuanto eso en esta institución (...) Reciben su material a tiempo. Reciben su material logístico a tiempo. (...) aquí se busca el material que el maestro exige. (...)La parte técnica, la del oficio ya tú puedes ver, y allá lo que es la formación humana es un ambiente que se sienten bien. Aquí se trabaja con arreglo de computadoras, informática, técnico en informática. (...)Están disponibles, los equipos, los materiales. Todo lo que el participante necesita está a la mano. (...) Siempre hay algo que modificar, pero una mínima parte. Debemos condicionar al participante al modelo del sistema y al espacio. (...)

En los egresados, además, el énfasis de la satisfacción se asocia a las expresiones de la calidad de los docentes y de las estrategias educativas a las que los egresados se vieron expuestos:

Lo que más me gustó fue la ayuda que nos dieron. (...)A mí lo que me gustó fue el aprendizaje con los maestros. (...)Lo que más me gustó de lo maestros fue el interés que tenían ellos para que nosotros pudiéramos aprender (...) tuvimos una profesora muy buena. Ella se empeñaba mucho en el bienestar de nosotros, en darnos un consejo, todo eso. (...)Para mí son muy buenos profesionales, hacen bien su trabajo y hacen las cosas como deben ser. (...) son muy profesionales y saben (...)Yo entiendo que saben lo que están haciendo. (...)La confianza y la manera de cómo trataban los problemas. (...) yo me esperaba una cosa y me dieron otra, tenían más capacidad de lo que yo creí.

Los egresados resaltan las técnicas de enseñanza, la inteligente aplicación de la zona de desarrollo próximo y el poder de la palabra (interfuncionalismo del lenguaje):

Yo digo que ellos lo que hicieron fue ponernos a prueba. En sentido de los técnicos, llevaban una máquina dañada, y nos decían, arréglalo tú, si uno en realidad sabe y tiene los conocimientos que a uno le dieron durante la clase, ahí es que ellos se dan cuenta. (...), pero los profesores tenían su técnica de dar su clase de que uno adquiriera conocimiento aunque sea con dinámica. (...)Si había alguna duda ellos te daban la oportunidad de que preguntaras y que si te tenían que explicar tres veces te explicaban. (...)Es atenta porque si nos dejaban una tarea, al día siguiente se hablaba paso por paso. (...)Sus conocimientos eran bastante claros. Tú le hacías una pregunta y te daban una respuesta bastante clara.

Se hace evidente en sus declaraciones la profesionalidad y empatía de los docentes según la percepción de los egresados:

Te enseña muchas cosas, si tienes baja la autoestima, te la sube, no tan alto, pero te la mejora un poco. (...)Los profesores que a mí me dieron clases creo que tenían la capacidad, (...) Eso nos daba ánimos, que esos conocimientos a partir de su experiencia, no sólo lo que ella traía programado, si no que la

experiencia fue muy grata para nosotros. (...)El profesor nos ponía una reflexión para que uno cogiera ánimo (...) el curso me motivó porque yo quería ser alguien. Me motivó la forma en que ellos daban las clases y los conocimientos que nos daban a nosotros. (...) Son profesores muy profesionales y no tan solo en el nivel profesional, ellos te ayudaban íntimamente en los problemas que tú tuvieras, te aconsejaban y se preocupaban mucho por uno, siempre trataban de que uno tuviera el ánimo siempre arriba. Son muy profesionales.

La empatía (junto a la que aparecen también otras emociones positivas) se hace evidente en las declaraciones de los docentes, estos indican que lo primero que tienen que hacer es viajar hacia el chico, lograr una relación marcada por la confianza, por la horizontalidad, la empatía es clave para lograr que los chicos aprendan; esto es clave para lograr la pertinencia humana; los docentes y directivos entienden que una visión comprensiva de las circunstancias de estos jóvenes, es el motivo por el cual se deben crear estrategias específicas y comprensivas que les movilicen, veamos como lo dicen con sus palabras:

Compenetrarme con ellos, hablar su lenguaje, tratar de buscarle la forma de que me den la confianza, de que yo estoy hablando algo similar, de que ellos vean que yo conozco de donde vienen, que no son cosas del otro mundo, que compartan conmigo. (...) hemos visitado esos barrios, el centro y los maestros que nos capacitamos y trabajamos, somos los que hemos hecho trabajos en esos barrios.

Con lo anterior se crea un ambiente cargado de afecto docente-alumno, y esto hace que los chicos se enamoren del curso. Lo anterior se dará si el docente en su relación con los chicos logra combinar Profesionalidad + Empatía se logra más aprendizaje. Uno de los docentes que se desempeña así en su labor docente nos declara:

Ellos se enamoran del curso, y en la atención lo absorben todo, y eso hace que los capacite.

Veamos lo que al respecto dicen egresados:

(...)Yo lo valoro muy bien porque principalmente la encargada de recursos humanos era una persona que siempre estaba al pendiente de cómo uno se sentía; (...) Sentí el estímulo de los profesores y de los compañeros.

(...)Lo que si me agradó es que los profesores a pesar de ser profesionales tienen esa psicología de estudiar el alumno para poder saber que le pasa al alumno, qué tiene y qué debe cambiar el alumno. Ellos tienen esa forma de poder ayudar para que cambien y se motiven, para que sigan luchando por el diario vivir.

Queda muy clara la importancia de la emocionalidad, de los sentimientos, de la empatía, en el aprendizaje de este grupo diana. Todo lo cual queda avalado por el decir de los docentes y directivos, quienes establecen una lectura dialógica de sus propias prácticas, cuando sostienen que:

Si no te metes con ellos y te haces hormiga con ellos, no los enseña. Para hacer el proceso de enseñanza y aprendizaje con estos alumnos, tú debes de despojarte de tu licenciatura, debes despojarte de tu doctorado, de tu criterio cultural y social e involucrarte de manera tal, que ellos te sientan como uno de ellos. (...)Tienes que involucrarte con estos muchachos para que ellos te enseñen como son ellos. Si tú quieres enseñarles como eres tú, no le enseñas, tienes que aprender de ellos como enseñarle a aprender a ellos, si no te involucras desde ahí no se puede.

La combinación de amor con disciplina es una estrategia muy poderosa en el desarrollo humano de estos chicos:

(...)La estrategia que usamos es hacer sentir al estudiante la persona más importante del mundo (...) En la mañana vamos a abrazarnos porque es sinónimo de cariño y aceptación. (...) Desde el primer día que se les dice vamos a organizar las reglas, son ellos que ponen las reglas, y les hacemos saber que esas reglas son para nosotros también y todos nos vamos a llevar. (...) entonces cuando logré a empezar a darle un aprendizaje mucho más elemental, más personalizado, algunos estudiantes que les doy un seguimiento más personalizado. (...)Le ha servido para crecer como persona y como profesionales técnicos.

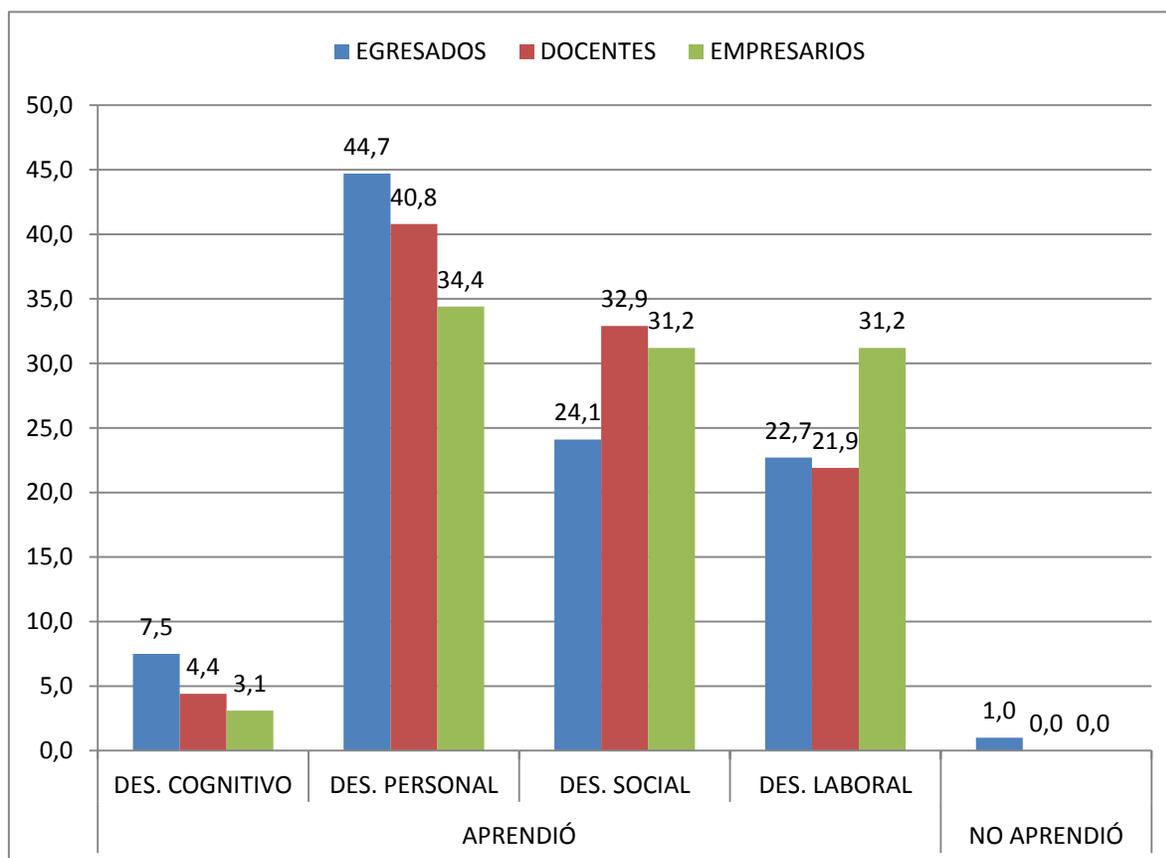
5.2.2 Valoración de egresados y docentes de la dimensión Aprendizaje.

Esta dimensión, recordemos, la hemos operacionalizado apoyándonos en material del marco teórico, recuérdense por ejemplo lo que se acogió como el módulo de Desarrollo humano. Si con el curso el chico reporta desarrollo personal, desarrollo cognitivo, adquisición de habilidades sociales (desarrollo social) y de competencias laborales, mejoras en su calidad de vida; no hay dudas de que el joven aprendió. La operacionalización de esta categoría integra indagar sobre posible desarrollo: **cognitivo, personal y social**. Si hay reportes de afirmación de mejoras en algunos de estos ámbitos se asume aprendió

Tabla 31. Nivel de Aprendizaje de los egresados, según los propios egresados, los docentes y los empresarios, visto a partir de las frecuencias (Frec.) y los porcentajes.

APRENDIZAJE	EGRESADOS		DOCENTES		EMPRESARIOS		TOTAL	
	FREC.	%	FREC.	%	FREC.	%	FREC.	%
DES. COGNITIVO	64	7.5	10	4.4	1	3.1	75	6.7
DES. PERSONAL	381	44.7	93	40.8	11	34.4	485	43.6
DES. SOCIAL	206	24.1	75	32.9	10	31.2	291	26.1
DES. LABORAL	194	22.7	50	21.9	10	31.2	254	22.8
TOTAL CATEGORÍA	845	99	228	100	32	100	1,105	99.3
NO APRENDIÓ	8	1	0	0	0	0	8	0.7
TOTAL	853	100	228	100	32	100	1,113	100.0

Figura 23. Declaraciones de nivel de aprendizaje.



Es importante resaltar que el 100.0% de los docentes y de los empresarios que opinaron sobre la categoría aprendizaje consideran que los jóvenes aprendieron, lo cual está en perfecta armonía con el reporte de los egresados (99%). Los empresarios responden esta pregunta en función de dos evidencias, la ejecución de las tareas asignadas a los jóvenes durante la pasantía y la comparación de los jóvenes egresados del PJE en su desempeño laboral en comparación con otros jóvenes que ellos contratan para labores similares y que no son egresados del PJE. Y solo una de cada diez declaraciones de los egresados manifiesta que no hubo aprendizaje.

Estos resultados son muy esperanzadores para sostener la idea de que estos jóvenes con lo adquirido pueden entrar en un proceso de desarrollo humano sostenido cuando se ven las abundantes declaraciones con relación a la percepción de los propios jóvenes de que han logrado desarrollo cognitivo, personal, social y laboral. Y la tendencia en las aseveraciones es alta, el 69% de las intervenciones de los chicos es para referirse a que lograron desarrollo personal y social, y el promedio correspondiente a esas dos categorías de los docentes y empresarios es 69.1%. Las lecturas coinciden. Evidentemente que lo más evidente es el desarrollo personal y social, dado que el constructo desarrollo cognitivo, siendo infraestructura de los otros dos es más complejo captarlo, pero se verá muy claro en los reportes textuales.

Es muy interesante que en términos porcentuales los empresarios del total de sus frases para referirse a la dimensión aprendizaje, usen un porcentaje mayor para aprendizaje laboral que el porcentaje que destinan los egresados y los docentes para referirse a la adquisición de esa categoría (egresados y docentes usan 22%, empresarios usan 31%). Y los tres actores la mayor cantidad de frases de las que emiten ante las preguntas están referidas a desarrollo personal. Mientras el docente se afirma en que ha sido testigo de lo que llegó, vió en proceso de transformación, ve la diferencia entre lo que entró y lo que salió, el empresario no vió esto, pero si ha visto y revisto esos chicos en su empresa, los que vienen sin haber pasado por un curso y esos que vienen del programa y por ello puede afirmar estos aprendieron, porque los compara y ve las diferencias.

Pasemos ahora a ver algunas de las declaraciones de los egresados y docentes con relación a esta dimensión y sus categorías. Trataremos de agrupar las declaraciones acorde a las categorías de esta dimensión, pretensión prácticamente imposible por el carácter holístico del ser humano, donde lo que es desarrollo cognitivo es a la vez desarrollo personal y social y viceversa. Además los consultados al hablar del desarrollo provocado por el curso tienden a integrar todas las categorías, pues el curso impacta positivamente todas las categorías de la dimensión aprendizaje. Por todo lo anterior aunque hemos clasificado las evidencias se da frecuentemente la posibilidad que un párrafo que está en una categoría pudiese estar en otra al mismo tiempo. Sin embargo en aras de conservar estándar el esquema de presentación de los resultados hemos recurrido a la referida clasificación.

A continuación múltiples declaraciones de egresados, de docentes y empresarios, que sin negar que pueden ser y son evidencias de otros desarrollo las presentamos como muestra del desarrollo cognitivo que provoca el curso.

Declara un docente:

(...)Antes Vivian una vida de desorientación, pero ellos han retomado el camino de los estudios.

Declaraciones de egresados:

Antes yo trabajaba y en lo que me ganaba yo lo usaba en lo que apareciera. Como que no había un propósito para lo que yo me ganaba. Después del curso empecé a ver lo que era mi proyecto de vida. Quieres algo y cómo visualizarlo para conseguir eso. (...) antes si un cliente decía y subía el tono, uno se subía también; pero ahora uno deja que el cliente hable y uno lo escucha para buscar la solución.

Cambié debido a que otras personas me robaban la idea, debido a eso estoy aprendiendo a participar un poco más. (...)Durante el curso me di cuenta que todos somos iguales. Que éramos una familia dentro del curso y aprendí bastante. (...) Antes yo me creía más prepotente y ya no soy así. Ahora soy más sencilla y la autoestima la tengo más. Antes mis problemas los cargaba yo sola y ahora no.

El curso ayuda a que se vean merecedores de la felicidad y del bienestar subjetivo, en cierta manera, asociado con la experiencia de la fase lectiva y la pasantía, al respecto declara un egresado:

En este curso yo aprendí a valorarme, aprendí que eso no era lo que yo me merecía, que me merezco otra cosa.

Declara un docente:

(...)Ven la vida diferente y tienen otra expectativa. Ya se sienten personas útiles. (...) se sienten satisfechos, se sienten felices y con muchas expectativas para el futuro (...) Yo pienso que impactó su vida. Su

vida ha cambiado. El curso los va a insertar a ellos en un mercado, como si también se insertaran a una nueva sociedad. Lo que fueron los niveles de pobreza y de falta de estímulo, pasan a otro nivel. Va a seguir repercutiendo en su vida, porque después de ese cambio que se da, yo pienso que si fueran viviendo su vida escalón por escalón.

Para los docentes los jóvenes denotan un entusiasmo, motivado por los cursos, con capacidad de generar iniciativas propias, facilitando ello el manejo de sus propias vidas con perspectivas a futuro:

Ellos tienen mucho entusiasmo para ser algo en la vida. (...) A algunos, uno los ve emprendiendo un negocio, otros como ser humano han dado masa de crecimiento (...) Le ha servido para crecer como persona y como profesionales técnicos. (...) Otros han tenido temor a realizar un proyecto de vida. Ya yo tengo un proyecto organizado (...) ...desde que usted habló de ese tema, yo tengo mi proyecto, tengo mi horario establecido, esas son experiencias, aunque no las tengo anotadas, pero son experiencias, vivencias que uno las ve en el cambio de vida.

Continúan declarando los docentes:

(...) Se sienten bien, satisfechas porque han aprendido porque se llevan una experiencia para vivir mejor y para cambiar su calidad de vida. (...) Ellos trazan su meta y pueden lograr su meta (...) Yo tenía una participante que ella trabajaba y cuando ella entró al curso ella dijo que iba a dejar el trabajo porque en este curso yo voy a aprender y no voy a trabajar en casa de familia. (...) Realmente ellos salen con una gran motivación, un logro personal (...)

Se logran resultados, incluso en áreas como éstas (declaran docentes):

(...) La mujer tiende a creer que es receptiva a todo tipo de maltratos. Entonces cuando hablamos de la igualdad, cuando hablamos de su autoestima y cuando hablamos que el ser humano es un ser humano total, no importa el sexo, ellas se fortalecen,...

Importancia del tema proyecto de vida (opinan docentes):

(...) Hay un tema que se llama el proyecto de vida, durante el curso se elabora ese proyecto de vida en base a una realidad. Tu proyecto de vida no es una práctica, es tu proyecto de vida, tu realidad. Se hace a partir de su realidad, de lo que tienen, de lo que necesitan, identificando cada uno de los factores y lo hacemos dependiendo de donde ellas estén, o sea, si es a 5 años, a 10 años, yo entiendo que la mayor satisfacción es que ellos puedan lograr ese proyecto de vida que trazamos aquí.

Docentes refiriéndose (a la adecuación al mundo real, decimos nosotros) a la formación previa del DCB y al rol de la pasantía, dicen:

Muchos de ellos aterrizan en los conceptos que les hemos dado aquí. En el sentido de que ven que tienen que practicar la tolerancia, que tienen que centrarse en lo que están haciendo, no llevarse de los compañeros ni de nadie. Respetar la jerarquía de mando que encuentran donde van.

Empresarios opinan con relación a los jóvenes y su actitud:

(...)Los jóvenes se benefician porque después que ellos salen de su pasantía, ellos salen con la confianza necesaria de que lo que ellos vayan a hacer, lo van a hacer bien (...) Quieren aprender y si quieren una buena calificación y buena nota, tienen que hacerlo bien. (...)Ellos quieren aprender y escudriñar en todos los procesos. (...) En el caso de nosotros hemos tenido la suerte que todos los que han ido quieren aprender y se empeñan. (...) primero estos muchachos tienen interés en estudiar. Son muchachos que en cierta forma les nació el interés de estudiar. Cuando yo los cito para los entrenamientos de la empresa. Deben estar dispuestos a eso. (...) Hay días que si no les toca ellos van porque quieren aprender.

Un joven declara:

El profesor de formación nos enseñó que hay que aprender para desaprender.

Con la misma salvedad de que declaraciones que insertamos a continuación como evidencia de desarrollo personal, también pueden ser y quizás encajar perfectamente en otras de las categorías, mostramos a continuación con la frescura y la naturalidad del actor que habla estas evidencias de los efectos del curso en el aprendizaje.

Los egresados plantean que aprendieron, pues declaran cambios de conducta referidos al impacto de los cursos:

A mí lo primero que me enseñaron en el curso fue a decir yo sí puedo. Yo lo puedo hacer (...)

Yo también tenía un compañero muy rebelde, se vestía de una manera que no quiero acordarme de cómo se vestía, su manera de hablar y de actuar, pero a medida que él fue cursando, aquí en el curso no mostró el cambio pero cuando fuimos al entrenamiento en el hotel era muy distinto, el caso fue que cuando él llegó el primer día, ninguno de los compañeros lo reconocimos. Estaba recortadito, era muy educado y eso fue el curso que lo ayudó. (...)

El desarrollo personal es evidente también en expresiones como las siguientes.

i) Pretender construir su propio futuro y prefigurarlo:

Luego que yo entré al curso, yo aprendí a que sí, yo tenía la capacidad para poder trabajar (...) Yo me veo en un futuro con una profesión, un negocio y una bella familia.

ii) De conquista de la identidad:

Antes de hacer el curso no era la persona que soy ahora. Me siento ser una mujer (...)Yo me considero una mejor persona, con deseos de superación para ser alguien productivo en un futuro.

iii) Y de capacidad en la adversidad (resiliencia):

Me siento bien con todo lo que aprendí de ese curso. No he tenido la oportunidad de trabajar, pero, llegará ese día.

Otro joven habla sobre su desarrollo gracias al curso de esta manera:

El curso nos ayuda bastante y nos ayuda a superarnos bastante (...) uno se motivaba cada día más para venir a clases para aprender más. (...)De cómo ejercer un trabajo, le facilitó el vivir la experiencia de ser un empleado, de lo que es trabajar, esforzarse para la vida propia y mejorarla. (...) uno se motivaba cada día más para venir a clases para aprender más. (...)Tener mi certificado y aprender todo lo que yo aprendí (...) nos enseñó cómo mantener nuestra autoestima en alto, hay días que uno la tiene bajo, pero nos enseñó a cómo subirla. (...)Me enseñaron a ser diferente y cambiar la actitud de uno. (...)Nos enseñó a los que tenía miedo y vergüenza a los que tenían miedo de buscar trabajo, a desenvolvemos para buscar trabajo. Aprendimos sobre el compañerismo. (...)

Surge de forma nítida, en esta segunda investigación también, lo que es una de nuestras principales premisas, para insistir en la importancia y mejoras de los cursos de este programa, en lo relativo a lo que llamamos pertinencia humana, miremos lo que declaran los chicos:

...lo que a mí más me gusto durante el curso fue la formación humana que es la parte más esencial del curso entero porque es lo que te ayuda a desarrollarte, tus conocimientos, tu forma, de conocerte a ti mismo, desarrollarte todo en sí, como ser humano y yo creo que la mayor parte, lo que yo creo que tiene más valor, aunque todo tiene valor, pero lo más importante es la relación humana (...)Lo de la formación humana lo que más me gusto fue el manejo del tiempo, lo que más me impacto fue el manejo del tiempo porque uno tiene que aprender a organizarse y normalmente nosotros somos desorganizados con el tiempo; entonces nosotros aprendimos en la formación humana a aprender a emplear el tiempo, porque el tiempo que pasa no vuelve. (...)Nunca cerrar el círculo de aprendizaje. (...)Mientras más uno practica más uno aprende. (...) me ayudo bastante la autovaloración como persona, como tratar al ser humano, que muchas veces los tratamos como si fueran personas sin importancia y muchas cosas más.

En el mismo tenor de la importancia de los cursos en la formación humana, miremos lo que declaran jóvenes con relación al impacto de los cursos en su autoestima:

(...) El principal que yo me encontré fue la autoestima porque nos ayudó a conocernos a nosotros mismos y a saber qué capacidad nosotros teníamos. (...)Me siento mejor, más autoestima, mas deseo de superación. (...)Me ayudó a manejarme a mí misma en aspiraciones y deseos que quiero (...) El autoestima, que es lo había que tener la autoestima ni muy alta ni muy baja, si no en el medio, porque si está muy alta uno se cree mejor que to' el mundo. Así, si está muy baja uno se deprime, tener una autoestima normal, creer en sí mismo.

Con relación al impacto de la formación humana (declara un docente):

(...)Por ejemplo vienen buscando un curso de camareros porque necesitan trabajo y cuando vienen aquí y ven, yo digo que lo que más los sorprenden es la parte del DCB, porque ellos vienen contando con la formación técnica. Al encontrar esta formación (humana), ellos dicen que no se esperaban eso. Esta formación no la esperaban. Es como que eso los motivó y los empoderó más para su beneficio, para crecer y para el cambio.

Según declaran docentes, el módulo de formación humana, al enfocar temas que conciernen a la vida y a las emociones, parece ejercer un efecto clarificador y de re-encauzamiento de la vida de estos jóvenes:

En el módulo de formación humana han aprendido algunos a expresar sus sentimientos y emociones. A entablar mejor comunicación con el diálogo, escuchar sin defenderte y sin atacar. Ese es el punto esencial. Han aprendido su historia de vida, con respecto a cuando tratamos el tema de autoestima. Con respecto a lo que es el proyecto de vida, han dado un buen enfoque a eso. (...) se trazan metas.

Cuentan docentes y directivos que los jóvenes que entran a los cursos cuando se encuentran:

Con la formación humana ven el cambio que ellos van a lograr, se sienten bien. (...)Uno de los mayores logros que ellos sienten cuando logran el curso es su desarrollo personal, su mejoría en el intelecto. Eso me lo han manifestado mucho. (...) El último día de evaluación final, de forma individual (hablando de) de antes y después y ellos te dicen lo que han cambiado en su vida y en su familia. (...)

Por ejemplo recuerda un docente escuchar testimonios de los alumnos como estos:

Profe, yo he aprendido aquí que los demás también opinen, porque ella mantenía su postura al trabajar en equipo era su postura,(...), profe, gracias a usted, me han enseñado que los demás hablen y que los demás participen también. En la conducta fue debida. Hasta en la forma de expresarse. Ellos mismos son lo que dicen, que diferencia hay en mí, quien era o antes y quien yo soy ahora, si no hubiera sido por la formación humana que recibí, yo fuera otro. A veces me los encuentro en la calle y me dicen, yo si le agradezco a usted la formación humana.

Los empresarios dan mucha importancia también a la formación humana, referida al tema de la incorporación de valores:

De la parte técnica, casi no tienen conocimiento. Lo agarramos, pero tienen todos esos valores que son la base para nosotros desarrollarle lo demás. Es mucho más fácil, tenemos menos rotaciones. (...) No importa que sea humilde, sino que sea limpio. Su aseo personal. (...) esos muchachos van bien preparados y ellos saben y cuando van allá uno los ayuda, ellos saben las reglas, son inteligentes y aprenden, llegan sabiendo las reglas del negocio, porque van bien formados de aquí porque les dan muchas relaciones humanas. (...)Ellos se portan tan bien que yo me quedé con una como empleada, esa es la fe y testimonio que tengo para dar.

Sigue manifestando un empresario:

La motivación de ellos es alta. (...)Ellos van con una forma muy profesional, con un estilo muy propio de ellos, con mucha propiedad y responsabilidad, que tú lo ves seguro de sí mismo. Y yo entiendo que cuando uno va seguro es porque uno sabe. (...)Están muy determinados a quedarse en el puesto.

Veamos múltiples declaraciones de egresados, de docentes y empresarios, que sin negar que pueden ser y son evidencias de otros desarrollo las presentamos como muestra del desarrollo social que provoca el curso.

La potente herramienta de aprendizaje que es la ZDP también es a la vez provocadora de desarrollo social. Veamos estas declaraciones de jóvenes:

Lo que más me gustó fue la ayuda que nos dieron. (...)Yo pienso que los profesores y los compañeros del aula que nos daban apoyo. Porque los profesores siempre estaban con nosotros y los que más se enfocaban con nosotros siempre aquí. Nos comprendían bastante y los que no eran profesores. (...) los facilitadores motivaban a uno (...) cualquier cosa que yo no entendía me lo fueron aclarando y siempre el administrador era buena persona. Me aclaraban mis dudas.

Otra poderosa herramienta que provoca aprendizaje en la categoría desarrollo social, es cuando los docentes son empáticos, solidarios, cuando practican la ética del cuidado en el trato a los jóvenes. En las siguientes declaraciones de los jóvenes se advierte aprendizaje social:

(...)A mi me gustó el seguimiento que nos daban. Uno faltaba lo llamaban, lo buscaban. Uno no entendía cualquier cosa, esto se hace así, nos explicaban hasta dos y cuatro veces. En fin, me sentía muy cómodo. (...) nos trataban como si nos conociéramos de mucho tiempo (...) nos dieron la confianza de nosotros acercarnos a ellos de cualquier duda que nosotros tuviéramos en el curso, cualquier pregunta, que no tuviéramos miedo. (...) que aunque sean director o profesores, podíamos acercarnos a preguntarle cualquier cosa. (...) lo que más me gusto también fue el trato que ellos le dan a uno, (...) Me enseñaron más de lo que yo creía. Estaban dispuestos a todo. Todo lo que uno quería.

También muestran los docentes lo eficaz de la creación de la ZDP donde también los chicos sean proveedores de apoyo a parte de sus compañeros, así se refuerzan conocimientos en unos, otros aprenden del tema tratado y todos los que interactúan adquieren desarrollo social. Dice un docente que hay que lograr que los mismos chicos sean proveedores de apoyo a otros chicos:

Tú tienes que ponerlos a que ayuden a los otros, ponerlos no a que se sientan por encima del programa si no que son co-facilitadores contigo del programa. Entonces cuando el muchacho motiva al otro, es como la pregunta, ¿quién motiva al motivador? Te motiva a ti a seguir también dando lo que tú tienes.

A continuación insertamos declaraciones de egresados, de docentes y de empresarios donde se muestra que los chicos aprendieron a trabajar, que lograron desarrollo laboral.

Pero nueva vez recordamos que textos ubicados en esta categoría también son evidencia de desarrollo en otra de la dimensión aprendizaje.

Un profesor comenta una de sus estrategias de enseñanza. Aprender haciendo, no solo afianza el aprendizaje, sino que juega un papel muy importante en la autonomía, en la generación de recursos financieros en estos jóvenes azotados por la pobreza:

(...)Yo les digo, comiencen a conquistar gente, dígale a su vecina que usted sabe hacer manicura y pedicura y en su tiempo libre ese es un cliente a domicilio que usted tiene y al final de la jornada, según van aprendiendo cosas, van motivadas, van ganando dinero y van aprendiendo cosas.

Los empresarios reconocen que los jóvenes han aprendido; y a la vez, validan la importancia de las buenas pasantías, como necesario complemento en el aprendizaje de los jóvenes:

Ellos van con una forma muy profesional, con un estilo muy propio de ellos, con mucha propiedad y responsabilidad, que tú los ves seguro de sí mismos. Y yo entiendo que cuando uno va seguro es porque uno sabe. (...)Ellos llegan con un conocimiento técnico y con la pasantía afianzan esto, siempre que uno le dé la oportunidad de realizarse en su área.

Continuamos con otra expresión de un empresario donde si bien informa como la pasantía va formando un buen empleado, lo que sigue es además una demostración de cómo el encuentro del joven con la realidad le provee desarrollo cognitivo, le acelera el ajuste mental para madurar. Veamos las palabras del empresario:

¿Qué es lo que pasa con estos empleados? Lo que tal vez no han recibido de su casa, ellos lo están agarrando de la empresa por las costumbres y las cosas que se manejan. Están aprendiendo y están en el mundo del trabajo. Pasando a un mundo de responsabilidades, donde hay compañeros, donde hay cosas que cumplir y donde hay clientes que no se pueden hacer un error y el cliente te está mirando. Yo entiendo que los egresados cuando llegan a nosotros hacen una maestría.

Con estas opiniones de los empresarios se sigue evidenciando por qué se da aprendizaje en el curso:

Ellos van desarrollando ese conocimiento técnico que ya adquirió (...) para ser técnicos, salen muy bien preparados. Muy avanzados en las diferentes áreas, nosotros lo que tenemos es seguirlo guiando. (...) Puntual, llegan a la hora exacta. (...)He tenido casos de muchachos que han cumplido con la puntualidad, excelentes, han sido muchachos buenos que yo los he recomendado para otros trabajos en la calle. (...)Los

jóvenes se benefician porque después que ellos salen de su pasantía, ellos salen con la confianza necesaria de que lo que ellos vayan a hacer, lo van a hacer bien.

Por tanto, el DCB y las pasantías poseen un diseño poderoso de capacidad de enseñar, lo cual se ponen en evidencia en los propios egresados en sus declaraciones:

Allá yo ejercí el curso que yo hice y aprendí algo más agregado a diseño gráfico y edición de video. (...)Aprendí muchas cosas. (...)Uno aprendió mucho, claro que sí. En caso de reparaciones uno aprendió mucho y puedo trabajar donde sea (...) Sé hacer un oficio.

Los jóvenes reiteran que aprendieron, no solo un oficio, sino que aprendieron otras muchas cosas y que además aprendieron a pensar; y esto se traduce en bienestar subjetivo, en autonomía, veamos como lo declaran:

(...) Antes de yo hacer el curso, no sabía ni que pensar, pero ya con mi conocimiento puedo optar por otra empresa. (...) Adquirí muchos conocimientos de cosas que no sabía y es algo fundamental que me sirve para trabajar en cualquier sitio. (...) Yo me siento realizada. Ahora yo puedo salir y buscar un empleo y me lo dan rápido. (...) yo aprendí todo relacionado a una caja en un negocio. Servicio al cliente, digitación, inventario, control de calidad, había que estar supervisando la compra, en fin, nos enseñaron muchísimas cosas. (...) si no hubiera sido por ella no tendría la habilidad y si aparece un trabajo yo estoy disponible porque ya sé.

Es muy interesante ver expresiones como éstas:

(...)A mi me enseñó cómo ser un empleado. Un empleado formal. Ser una persona decente, no estar como un loco. Me enseñó a no andar como un loco y formalizarme como empleado.

Esta frase anterior es un excelente vaso comunicante para pasar de aprendizaje a transferencia.

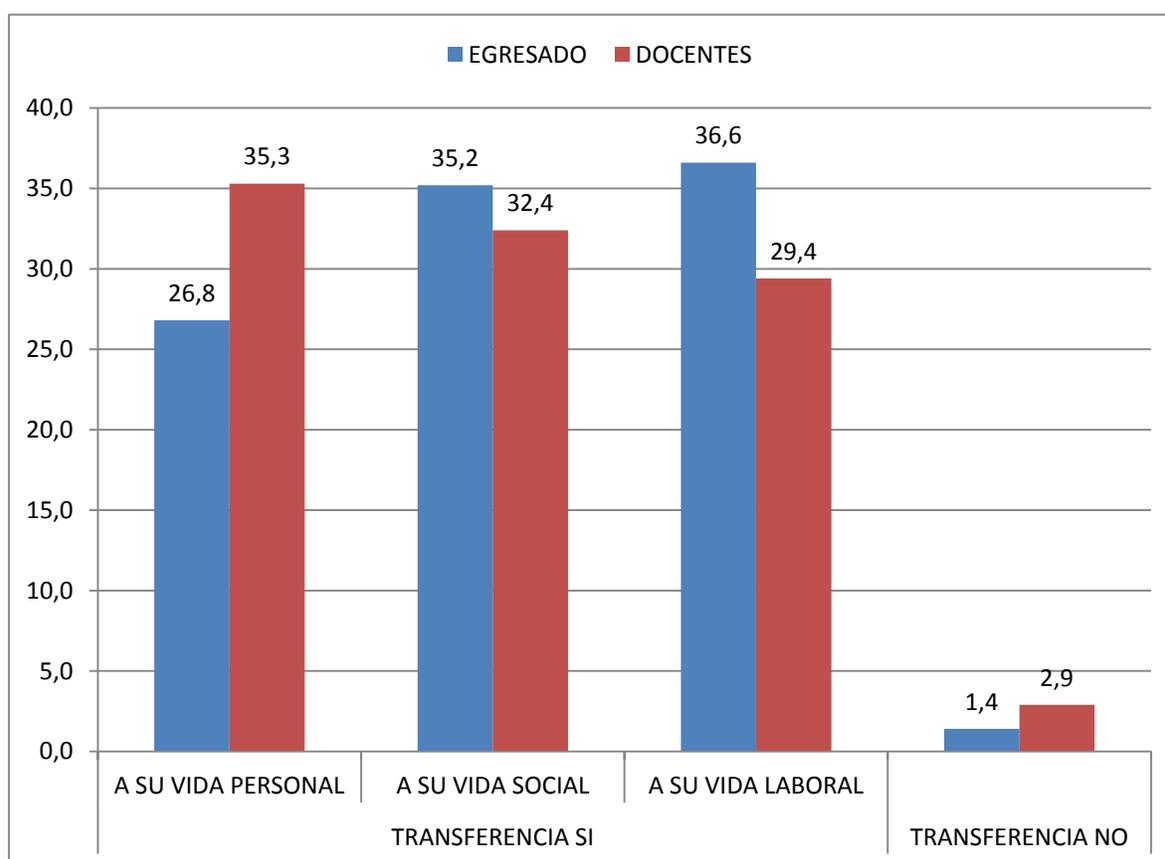
5.2.3 Valoraciones sobre la dimensión de Transferencia.

Esta dimensión fundamentalmente busca medir si los aprendizajes que reporta el curso son aplicados por el egresado en su desempeño laboral, pero además en las adaptaciones que le realizamos al modelo de Kirkpatrick, en esta investigación le hemos agregado a esta dimensión las categorías de si hay transferencia de lo aprendido, además de lo **laboral** de si también lo aplican a su vida **personal y social**

Tabla 32. Transferencia de los aprendizajes

	EGRESADO		DOCENTES		TOTAL	
	FREC.	%	FREC.	%	FREC.	%
TRANSFERENCIA SI						
A SU VIDA PERSONAL	19	26.8	12	35.3	31	29.5
A SU VIDA SOCIAL	25	35.2	11	32.4	36	34.3
A SU VIDA LABORAL	26	36.6	10	29.4	36	34.3
TOTAL CATEGORÍAS	70	98.6	33	97.1	103	98.1
TRANSFERENCIA NO	1	1.4	1	2.9	2	1.9
TOTAL	71	100.0	34	100.0	105	100.0

Figura 24. Nivel de transferencia logrado



Es importante resaltar que se reporta transferencia en las tres categorías y que apenas hay una sola declaración de no transferencia, tanto en el caso de los egresados (1.4%), como en el de los docentes (2.9%). La evidencia transferencia es un poderoso indicador de que los jóvenes han dado un paso más allá de aprender, al parecer han aprehendido, pues ya no se comportan igual que antes del curso y otro aspecto interesante y positivo es que la

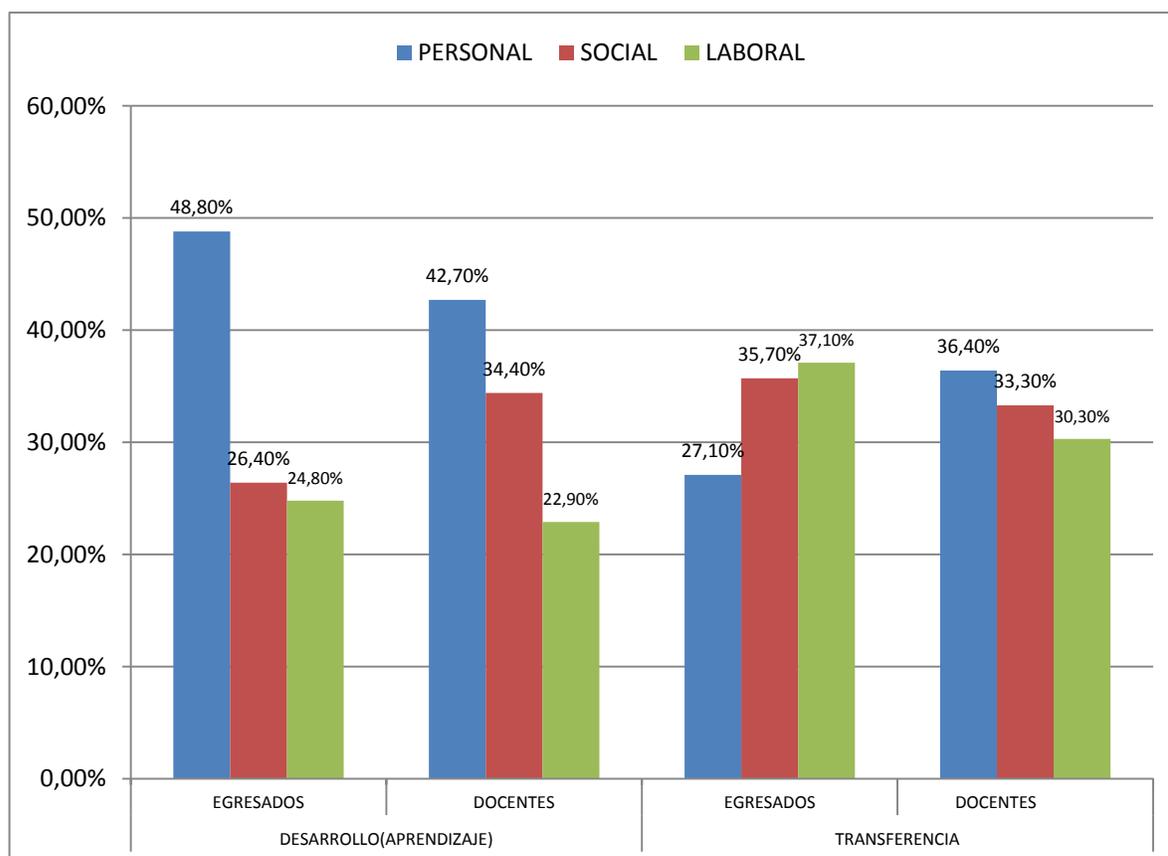
transferencia (caso egresados) está muy igualmente presente en las tres categorías: vida personal (27%), vida social (35%) y vida laboral (37%).

La percepción de los jóvenes está refrendada por la percepción de los docentes: vida personal (35%), vida social (32%) y vida laboral (29%). Pero los docentes tienen una escalera invertida con relación a los egresados. Los docentes ven en la cúspide la transferencia a la vida personal, seguido por lo social y en tercer lugar lo laboral. Lo cual también es muy lógico, los docentes están mirando los chicos desde que inició la fase lectiva, han visto sus cambios de comportamientos en lo personal y en su relación con los demás durante el curso, así que su apreciación es fiable. Pero en sentido general ambos aprecian un cambio bastante equilibrado en las tres categorías con las que hemos operacionalizado esta dimensión.

Tabla 33. Frecuencias y porcentajes del reporte de los niveles de Aprendizaje (Desarrollo: Personal, Social y Laboral), y de Transferencia (vida personal, social y laboral), según docentes y egresados.

DESARROLLO	APRENDIZAJE				TRANSFERENCIA			
	EGRESADOS		DOCENTES		EGRESADOS		DOCENTES	
PERSONAL	381	48.80%	93	42.70%	19	27.10%	12	36.40%
SOCIAL	206	26.40%	75	34.40%	25	35.70%	11	33.30%
LABORAL	194	24.80%	50	22.90%	26	37.10%	10	30.30%
TOTAL	781	100%	218	100%	70	100%	33	100%

Figura 25. Niveles de aprendizaje y de transferencia según egresados y docentes.



Es interesante la mirada de lo reportado en aprendizaje en las categorías personal, social y laboral, y contrastarlo con lo reportado en transferencia en esas mismas categorías. Obsérvese la consistencia de las declaraciones en docentes, se mantiene la tendencia. Pero en el caso de los egresados se invierte, una muy plausible explicación se verá en las declaraciones de los empresarios, al hablar de los chicos durante la pasantía, ellos refieren que la alta motivación en el trabajo (durante la pasantía) de esos chicos. Motivación que se explicitará en las declaraciones textuales de los egresados, los empresarios y docentes. Gráficamente es muy visible lo comentado de las tendencias (ver figura #24).

Ahora se incluyen declaraciones de los egresados y docentes con relación a esta dimensión y sus categorías. Con la misma salvedad de la dimensión anterior, de que trataremos de clasificarlas por categoría de la dimensión solo por mantener la

estandarización esquemática de este informe, pero sabiendo y recordando que son divisiones frágiles y muy porosas.

Transferencia a su vida personal:

Vuelven a sus casas con un buen equipaje obtenido en el curso:

(...) después que terminé el curso y la pasantía, en mi casa, yo hacía curriculum, hacía cartas, imprimía cualquier cosa, imprimía cualquier trabajo.

(...) me gusto bastante el oficio porque en mi casa yo tengo bastante toallas entonces la primera vez que yo llegué y la profesora empezó a hacer esas creaciones con nosotros, entonces yo lo voy a aprovechar y hacerlo en mi casa, para que esta experiencia siempre este conmigo ahí y lo que me enseñaron lo tenga siempre pendiente. No solo nada más en el trabajo, sino aprovecharlo y hacerlo en mi propio hogar.

Dice un docente:

(...)El programa deja su huella en todos los aspectos de la vida. (...) pero en la mayoría el grado es maravilloso. Ellos llegan aquí con una expectativa. Y logran sentirse bien. Dicen que era lo que ellos buscaban, lo que ellos necesitaban. Tanto lo que es la parte técnica lo que es el oficio y la parte que es la formación. Ellos exhiben un comportamiento maravilloso. (...) en el momento de la graduación, se les dice si voluntariamente alguien quiere dar las gracias o despedirse, ahí nos damos cuenta lo que pueden tener el cambio, ahí expresan lo que han sentido y lo que los ha motivado y a motivar a otros a que vengan y hagan el curso.

Transferencia a su vida social (multiplican, reparten lo obtenido):

(...)Porque tengo conocimientos que antes no lo tuve. (...)También por medio de estos cambios uno le daba consejos y ánimo a otras personas.

(...) eso me motivo a mí a enseñar y motivar a los demás. (...)De hecho cuando uno en su propia comunidad trabaja, ya a uno lo ven diferente, se interesan por saber como nos fue en el curso, que hicimos en el y así uno le explica y ellos se motivan a hacerlo también.

Recordemos que dada la estrecha relación que se da entre docentes y alumnos, ellos a pesar de haber terminado su curso, se mantienen en contacto con el centro educativo y algunos de los docentes, también (generalmente durante las graduaciones que los familiares de los chicos van al acto de graduación) hay contactos con familiares de los chicos, y por esas vías se obtienen este tipo de retroalimentación:

La práctica lo ha demostrado y la retroalimentación. Aquí vienen y nos visitan los que ya han terminado y nos dicen el cambio que tienen en su vida. (...)Aunque biológicamente no, pero un chico me decía, usted es mi papá, yo no soy el mismo, yo le prometo a usted que se va a sentir orgulloso de su hijo. (...)El programa deja su huella en todos los aspectos de la vida. (...) Ellos dicen que esas 75 horas de formación humana hacen la diferencia.

Inclusive su forma, comportamiento; la familia dicen, se me llevaron un hijo y me trajeron otro.

O sea, que eso ha impactado mucho. (...)Cómo comportarse en la familia y se dan cuenta que no lo estaban haciendo bien.

El curso los hace mejores ciudadanos:

(...)Lo primero que ellos aprendieron en los cursos nuestros es cómo cuidarse su vida. (...)Sí, aprendieron.

(...)Ese joven se empoderó tanto que lo que se proponía lo podía lograr. Él no anda ya en pandilla y vino aquí y se sentó a hablar con Doña Victoria, el predica lo aprendido, que no esté en las andanzas y del beneficio de estar en esto. Siguió los estudios, y ahora está haciendo el cuarto curso.

Transferencia a su vida laboral:

Mejor equipadas, equipados para vivir y por ello mayor autoafirmación, mayor autoestima, mayor satisfacción cotidiana:

(...)yo iba a una entrevista de trabajo, yo no miraba la persona a la cara, yo bajaba la cara. Ahora yo aplico mis conocimientos que aprendí en el curso, que es, siempre mirar a la cara a las personas (...) Bueno la contabilidad siempre esta presente en el diario vivir, eso se aplica a diario, en todo.

Con relación a transferencia, dos temas resaltan en las expresiones de los docentes y directivos:

i) El proceso de transferencia, es en sí mismo, una evidencia de cambio de perspectiva, de nuevo enfoque hacia sí mismos y hacia su entorno:

Podíamos decir que no esperan a que haya terminado el curso, es un proceso que ellos van madurando y comparando, nos dicen las cosas que no están correctas. Ahí ya están aplicando los conocimientos.(...)Un estudiante varón, una joven también, prácticamente se convirtieron en monitores en el área de dinámicas, lo hicieron de la forma en que la misma dinámica se empezó a impartir. (...) Ellos aplican todo eso, por ejemplo ellos en vez de beberse una botella de romo, se beben una botella de vino, porque el vino tiene más salud y eso es parte de lo que yo le enseñé.

(...)Hay testimonios de ellos que del hecho de llevar y tener presente los aprendizajes que se llevaron de aquí, fuera de aquí es que les ha ayudado. Porque se quedan siendo amigos del centro, y vienen y nos saludan, pasan a contarnos cómo se sienten. Lo que le agradecen al centro y a los profesores que han tenido de monitores, de facilitadores. (...) Son cosas que aprenden y luego las siguen enseñando.

ii) Según los docentes/directivos, la transferencia hay que verla como un proceso correlacionado con la enseñanza-aprendizaje, ya que es como un proceso evaluativo del mismo:

Claro que sí, y lo aplicaron. No solamente evaluándolo del contenido de solamente lectura, si no de cómo lo hacen, cómo lo aplican. Es que como si fuera, él va a aplicarme lo que aprendió cuando está demostrando lo que se le enseñó. A través de eso es que uno evalúa, cuando visita los empresarios, cuando uno ve todo eso. Ahí uno lo evalúa, qué hay que reforzarte, qué te falta.

Aprenden. (...) Ellos realmente aprenden mucho, porque los facilitadores no nos encerramos a darles únicamente la teoría, sino que por cada joven vamos aplicando varias prácticas. Los cuales ellos van a varias empresas a aplicarlas.

(...) En el ámbito laboral cuando uno consulta con los empresarios, ellos en su mayoría te pueden decir que el 95% de lo aprendido lo aplican.

(...) hay muchos testimonios de muchachos que van a la pasantía y que nos dicen que esos muchachos se comportan de una manera eficiente, adecuada, personas fuera de serie.

La transferencia puede llegar a niveles como estos, veamos lo que declara un egresado del DCB, cuando fue a realizar su pasantía:

Yo me sentía muy bien porque se dieron cuenta que no tenían que enseñarme sino que yo les enseñaría a ellos.

5.2.4 Valoraciones sobre la dimensión Impacto.

Esta dimensión fundamentalmente busca medir el impacto del curso realizado en la empresa, trata de medir de identificar los resultados en la rentabilidad, productividad, calidad, mejoras clima laboral, retención laboral, disminución de conflictos, etc.

Esta es una dimensión muy lógica y válida para los casos en que la empresa hace erogaciones para formar sus obreros. Aquí estamos en presencia de que es el Estado que ha realizado la erogación del curso y el tratamiento para la empresa es que vea esto como un subsidio focalizado por dar pasantías, por contribuir en la formación y en la mejora de los centros de capacitación, para que logren proveer una formación congruente a los perfiles de mano de obra calificada que requieren las empresas.

Las empresas que reciben pasantes no tienen que pagarles un sueldo, por lo cual disponen de una mano de obra semi calificada gratis. Lo anterior limita (pero no invalida) la medición del impacto en el aspecto monetario. Cuando una empresa costea la capacitación de personal, ya posee un historial de lo que ese personal aporta a la empresa

(productividad, producción, conducta, etc.), así que posterior al curso miden y comparan. Este no es el caso en esta evaluación. Aunque se pudiese decir que el impacto monetario es fácil de medir, pues como es una mano de obra que no cuesta, solo habría que estimar monetariamente lo que el joven aporta a la empresa y ahí está el impacto. Se supuso que los empresarios no iban a estar proclives a este análisis, de todas maneras se le cuestionaría al respecto, pero acogiendo lo que ya se indicó del modelo de Jorret y otros; unido a recomendaciones de otros expertos también insertadas en el análisis de la dimensión impacto, se indagó si dado el curso, hay impacto en la vida de los jóvenes.

Así que además de intentar lograr información de impacto en lo financiero, saber si el curso repercute en mejorar la calidad, el clima organizacional, evitar conflictos, etc., en la organización, una de las adaptaciones hechas al modelo de evaluación es que se indaga sobre el impacto de en la vida de los jóvenes que realizan el curso, y se recordará que éste será identificado vía: declaraciones sobre efectos y cambios en los egresados, es decir, se refiere a lo que los egresados expresan sobre cambios en sus vidas y a lo que los egresados dicen percibir que los docentes expresan sobre cambios en ellos; se refiere también, a lo que los docentes y empresarios expresan sobre los cambios percibidos en las vidas de los egresados, debido al curso.

Una pista importante para identificar dichos impactos es lo que declara el sujeto como impacto (ya sea egresado, docente, empresario). No todo aprendizaje, no toda transferencia el sujeto nombra como en impacto en lo vital.

Un aspecto llamativo y validante de esta pesquisa, es la alta cantidad de declaraciones (de egresados, docentes y empresarios) ante la invitación a declarar si hubo impactos en la vida de los egresados, hubo una alta participación respondiendo de forma afirmativa y dando ejemplos. Son de las frecuencias simples más altas (mayor número de declaraciones ante esta pesquisa) tanto de los docentes y de los empresarios, dos actores altamente cualificados para emitir ese juicio.

Tabla 34. Frecuencias y porcentajes del total de las declaraciones de los empresarios.

Categoría	Frecuencia	%	Acum. (%)
Impacto en la empresa	43	39.8	39.8
Impacto en egresados	32	29.6	69.4
Desarrollo personal	11	10.2	79.6
Desarrollo social	10	9.3	88.9
Desarrollo laboral	10	9.3	98.2
Desarrollo cognitivo	1	0.9	99.1
No impacto en egresados	1	0.9	100
Total	108	100	

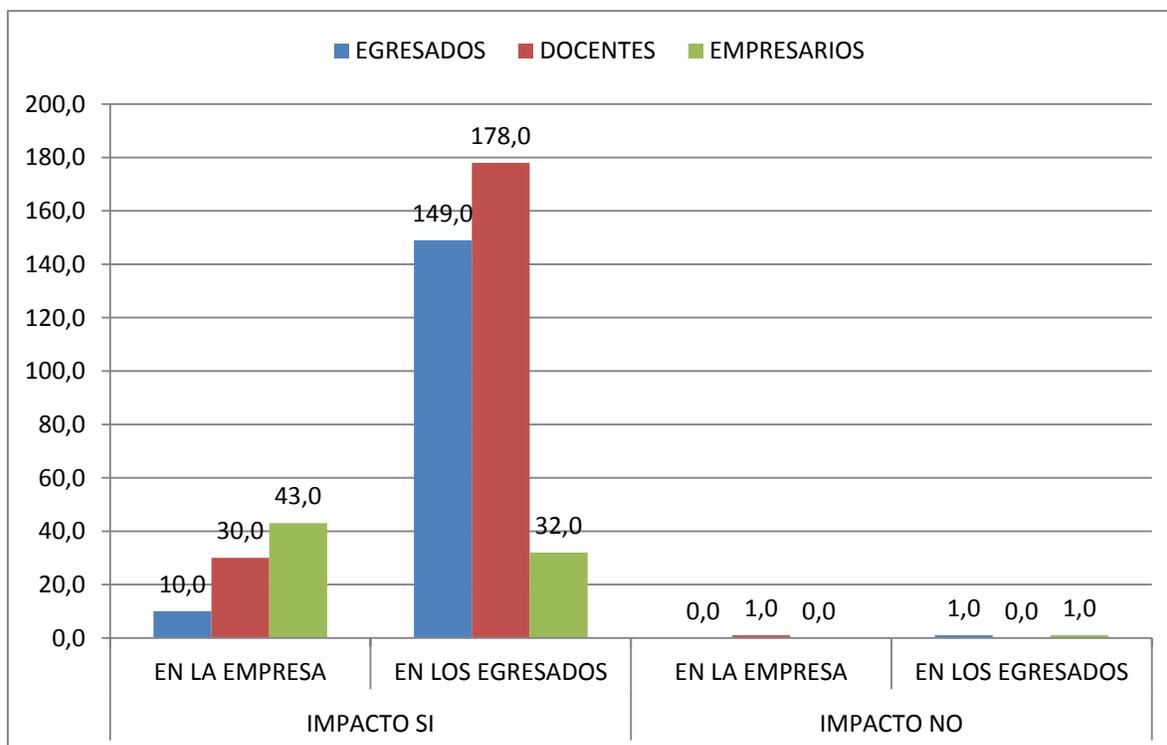
Los empresarios de 108 declaraciones que emitieron 32 fueron para decir que el curso impacta la vida de los egresados. Es llamativo el alto número relativo de declaraciones de los empresarios con relación a manifestar impacto en la vida de los jóvenes, que ellos lo atribuyen al curso, lo que cualquier observador pudiese calificar como algo con poca base de credibilidad, dado que los empresarios no saben cómo llegaron los jóvenes al curso. Pero la sola identificación de ello podría ser suficiente para el objetivo de validar la pregunta, aunque es muy tentador no intentar dar una que otra conjetura para decir que esas afirmaciones tienen mucha base, y hablan muy bien del programa. Porque no deben haber dudas que el empresario al emitir ese juicio, está apoyándose en comparaciones, en datos empíricos. Está comparando los chicos procedentes de los cursos con los otros jóvenes similares que contratan que no han recibido una formación como la que provee el PJE. En las declaraciones textuales de los empresarios se advierte lo anterior.

Para el caso de los egresados las frecuencias mayores a impacto en sus vidas (149 declaraciones), son de menor a mayor: adquisición de competencias laborales (194), adquisición de habilidades sociales (206), profesionalidad en los docentes (233) y desarrollo personal (381). Así que recomponiendo esto se observa una alta lógica. La profesionalidad y la empatía en los docentes producen adquisición de competencias laborales y sociales, lo cual tiene como consecuencia un alto desarrollo personal, que se puede sintetizar diciendo que el curso produce alto impacto en la vida de los jóvenes. Esta afirmación en ninguna manera invalida la contribución a este resultado de los otros elementos concurrentes ya analizados. Pero centrémonos de nuevo en el impacto.

Tabla 35. Impacto de los aprendizajes en la empresa y la vida de los egresados (en frecuencia y porcentaje).

IMPACTO SI	EGRESADOS		DOCENTES		EMPRESARIOS		TOTAL	
	FREC.	%	FREC.	%	FREC.	%	FREC.	%
EN LA EMPRESA	10	6.3	30	14.3	43	56.6	83	18.7
EN LOS EGRESADOS	149	93.1	178	85.2	32	42.1	359	80.7
TOTAL CATEGORÍAS	159	99.4	208	99.5	75	98.7	442	99.3
IMPACTO NO								
EN LA EMPRESA	0	-	1	0.5	0	-	1.0	0.2
EN LOS EGRESADOS	1	0.6	0	-	1	1.3	2	0.4
TOTAL	160	100.0	209	100.0	76	100.0	445	100.0

Figuras 26. Impacto del curso en la empresa y la vida de los egresados (en frecuencias).



Impacto según los egresados, en sus propias vidas

(...) después que hice el curso de camarista yo ahora arreglo mi cama y mi cuarto.

(...) Mira los temas fueron tan buenos que nos ayudaron para nosotros guiar a nuestros hijos en la casa.

(...) Les enseñaba a todas ellas todo lo que aprendí en el curso y se quedaban impresionados.

Hubo cambios en mi familia porque ellos se sintieron contentos porque vieron el logro en mi vida, (...)

(...)Y en la comunidad yo soy presidenta del comité de salud y ayudo con charlas y esas cosas

(...) ahora soy mas creativa con todas las cosas que hago, por ejemplo, con la cama sí sabia arreglar una cama antes pero no como sé ahora, y eso me sirve no solo para trabajar sino que ahora yo puedo tener mi hogar.

(...)Me ha beneficiado bastante porque con los dueños y con los jefes de la empresa me llevo bastante bien, confían en mí y nada con lo que me estoy ganando puedo hacer mis metas y mis planes.

(...) yo tengo otra nueva visión y mi visión es poner mi negocio....

Impacto según los docentes, en la vida de los chicos

(...)Ellos participan en los comités barriales que antes no lo hacían.

Le ha servido para crecer como persona y como profesionales técnicos. (...) Se trazan metas.

(...) se da una formación tan grande que se da una formación desde su forma de vestir, de limpiarse, de asearse hasta consejos sexuales, todo eso se le enseña aquí.

(...)Uno de los mayores logros que ellos sienten cuando logran el curso es su desarrollo personal, su mejoría en el intelecto. Eso me lo han manifestado muchos.

(...)Inclusive su forma, comportamiento, la familia dicen, se me llevaron un hijo y me trajeron otro. O sea, que eso ha impactado mucho.

(...) lo que se llama la parte humana a ellos les ha beneficiado mucho, a todos los grupos. Uno sabe, ellos se manifiestan se ve la satisfacción se les ve en su rostro.

Ellos refieren que antes no tenían paciencia, que por todo querían pelear. No se sentían satisfechos con ellos mismos y no se sentían satisfechos con las cosas que querían lograr.

Impacto según los empresarios en la vida de los jóvenes.

Ellos aprenden la profesión por la cual ellos hicieron su pasantía. El verdadero trabajo lo están aprendiendo allá con nosotros

Hasta ahora lo que han salido de allá han salido fortalecidos de algo. Por lo menos han cogido algo. (...) como no tienen experiencia de práctica que no saben, pero cuando ven cómo son las cosas, se orientan y asimilan y con el tiempo adquieren habilidades.

(...)Para mi beneficia bastante, porque hay muchas muchachas que están en la calle que no están haciendo nada. Es beneficioso porque les ocupa la mente. Hay muchas que son jovencitas, con eso no están pensando en un noviazgo a temprana edad o un matrimonio a temprana edad.

Impacto según los empresarios en la organización

Las empresas se benefician y benefician a los egresados. (...) a las empresas porque hay más opciones para los empresarios de adquirir más trabajadores. Mientras más profesionales hay, más gente preparada, el país está más desarrollado.

(...)casi siempre que me contactan para enviarme yo siempre le hago esa observación, mándenme una persona que tenga actitud, para que llene un requisito, cumpla un horario, que tenga deseo, que tenga esa forma, esa actitud de querer llegar a algo. Casi siempre tengo ese beneficio que me tocan personas dinámicas, claro, eso mismo, va con los conocimientos básicos y uno los va puliendo.

A nosotros nos aporta, somos una empresa que tiene varios procesos, varios procesos que nos manejamos con cobros, computación y nos aportan. (...)Uno obtiene los beneficios si esas personas se adaptan. Uno de ahí va sacando beneficios. (...)De ellos se benefician todos. Se benefician, ellos están ahí y vienen a hacer servicios, a veces, a veces se beneficia uno por medio a uno.

(...)Los beneficios es que durante el entrenamiento no se les da un sueldo directo de parte de nosotros. Aunque invertimos en el entrenamiento, aparte de la mano de obra. (...)Beneficios de costos como de personal y la preselección (...) El primer beneficio es que uno no tiene compromiso económico con ellos. Y ellos hacen sus aportes en los servicios. Sirven de apoyo en la empresa, ellos sirven de auxiliares (...) Como dice ella, ellos dan un servicio espontáneo, un servicio gratis. A veces hasta refuerzan más el negocio, porque se dobla el personal. Por eso lado eso es un beneficio en el negocio. Mientras más empleados, más seguridad hay. (...) las compañías se benefician porque cuando usted tiene por ejemplo, un trabajo acumulado y usted encuentra personas que lo van a ayudar a sacar ese trabajo hacia delante, eso es un beneficio grande que tiene la compañía, y más si no tienen que pagar para que lo hagan. (...) a la vez nosotros nos beneficiamos de ellos en lo que ellos pueden aportar a la empresa. (...)Nos beneficiamos en el sentido que ellos nos ayudan en cierto modo, en un área de trabajo (...) Uno obtiene los beneficios si esas personas se adaptan. Uno de ahí va sacando beneficios.

Sí, muchos beneficios intangibles, porque cuando ellos llegan con ese deseo de hacer las cosas bien, que le aprietan el botón del pánico a un grupito que siempre hay donde hay muchos empleados, tú sabes que siempre hay uno que se repuesta, pero estos muchachos con toda la chispa y le aprieta el botón del pánico, piensan que los van a sacar, y más en mi empresa que ha sucedido eso. (...) Han llegado muchachos de Juventud y Empleo y han desplazado a otros que tenían tiempo y más si hacen un trabajo tan eficiente. Eso en sí es un gran beneficio.

Impacto en las empresas desde la visión de los egresados. Añadamos a lo anterior el correlato vivo de lo que reportan los propios egresados al respecto del impacto que ellos producen en la empresa durante la pasantía, para quienes el querer-hacer que les justifica, tiene que venir aparejado con la voluntad de insertarse en forma legítima y consistente con el quehacer de las empresas de las que tienen necesidad de integrarse. De ahí que la ecuación se cierra con las enunciaciones simples que al respecto emiten los egresados, a los fines de “explicarse y darse a entender” dentro de esa ecuación que es egresado-empresa (veamos como lo dicen egresados):

En las empresas nosotros les brindamos un servicio a ellos, se les hace más fácil a los empleados hacer mucho mas trabajo porque tienen ayuda, tienen con quien contar para sacar la producción. (...)

(...) De ahí que cuando tú brindas un poquito más, una milla extra, la cual no está, ellos sienten que estás colaborando con esa milla extra.

(...) La empresa se siente bien cuando un empleado coopera. Siempre te tienen pendiente, siempre te tienen los jefes de aquí pa'llá, pero es que ven en ti cuando necesitan algo extra, tu no te les niegas.

La empresa se ha beneficiado bastante, porque ellos necesitaban personas que supieran de medida, no es lo mismo medida que tela, no es igual, pero no había otra persona que tuviera conocimientos sobre lo que yo sabía.

Finalmente, sin embargo, pese a esta ecuación necesaria para el funcionamiento del Programa, nada puede impedir que exista en los egresados, la visión de realidad sobre el aspecto más importante que les vincula dentro de esta ecuación. Uno de los egresados lo expresó con palabras sencillas y elocuentes, cuando dijo:

Ellos se beneficiaron porque trabajamos gratis.

En suma, que las enunciaciones simples de los egresados, de los docentes, de los empresarios, en lo que concierne a los beneficios, es la expresión viva del para qué del Programa Juventud y Empleo, y refleja, al mismo tiempo, el querer-hacer, el deber-hacer que justifica y da vida al mismo.

Por otra parte, es muy interesante, es hermoso ver el equilibrio de los actores hablando, la riqueza del aporte expositiva de cada actor, no hay desbalances, no se percibe en las declaraciones brechas, a partir de las declaraciones no podemos decir este sabe de lo que habla y este no sabe de lo que habla, o estas declaraciones contradicen aquellas, no lo cierto es que lo que declaran los tres actores (egresados, docentes, empresarios) son como las notas musicales producidas por los músicos de una orquesta, hay diferencia pero acoplan y forman una melodía. Además, se aprecia que todos saben de lo que hablan, y se percibe mucha sabiduría en los egresados, en vez de quedarse cortos, sus aportes son de la misma calidad (en el sentido de las respuestas apropiadas a las indagatorias que persigue cada dimensión, cada categoría). Y reiteramos, es hermoso ver estos resultados, estamos investigando cómo mejorar un instrumento para ayudar a jóvenes en situación de gran desventaja biopsicosocial, con relación a los otros actores consultados (empresarios, docentes) en esta investigación, y el aporte de esos jóvenes (no bachilleres, muchos con la primaria incompleta, mal alimentados, etc.) en orientar en guiar para que ese instrumento logre la calidad, es de tanta o más calidad que el aporte de los otros actores consultados.

5.2.5 Los resultados de la Segunda Evaluación del Programa Juventud y Empleo vistos a través de los mapas resultantes de las declaraciones de egresados, docentes y empresarios.

Claves de interpretación

El programa **Atlas.ti** versión Win 5.0 da la posibilidad para crear *árboles de códigos* (*Tree Codes*), con los cuales se pueden hacer asociaciones lógicas entre distintos *nudos* (*Nodes*) que se formen, y que son, en consecuencia, las agrupaciones del total de observaciones similares de opiniones dadas por los *sujetos* en investigación (se explica con más detalles en el ítem 4.2.2). Lo anterior permite que las *redes* o *Networks*, se establezcan a partir de efectos lógicos posibles, fundamentalmente:

a) Relaciones simétricas y asimétricas:

- **De asociación** (*associated with...*) como una relación lógica **simétrica** entre dos *nodos*.
- **De contradicción** (*contradits*) como una relación lógica **simétrica** entre dos *nodos*.
- **Sin relación** (*no name*) como una relación **simétrica** entre dos *nodos*.
- **Relación de propiedad...** (*is property of...*) como una relación **asimétrica** de un *nodo* respecto a otro.

b) Relaciones transitivas:

- **Ser parte de...** (*is part of...*) como una relación lógica **transitiva** de un *nodo* hacia otro.
- **Ser causa de...** (*is cause of...*) como una relación lógica **transitiva** de un *nodo* hacia otro.
- **Es un...** (*is a...*) como una relación lógica **transitiva** de un *nodo* hacia otro.

En base a lo anterior y al modelo de Kirkpatrick-Desarrollado, se realizaron los mapas presentados en este apartado.

Se recuerda que se denominan dimensiones los elementos que mide el modelo de Kirkpatrick-Desarrollado, que son: Reacción, Aprendizaje, Transferencia e Impacto. Y en el desarrollo-adaptación de dicho modelo para esta investigación, en base al marco teórico asumido, cada dimensión del modelo ha sido operacionalizada a través de categorías y subcategorías. A los elementos de cada dimensión se les llama categorías, por ejemplo una categoría de Reacción es Elementos Tangibles, y cada categoría se subdivide por lo menos en dos, para contabilizar, por ejemplo, las declaraciones de sí o no, de satisfacción o no satisfacción con esa categoría, por ello la categoría elementos tangibles se subdivide en: Satisfacción con elementos tangibles y No satisfacción con elementos tangibles (a este nivel se le denomina subcategoría). Lo anterior se realizó con todas las dimensiones. Se trabaja con subcategorías para garantizar el menor nivel de inferencia. Las preguntas de los cuestionarios utilizados (ver anexos 2 y 3), en las discusiones de los grupos focales, como

las entrevistas, son el medio para lograr las percepciones sobre cada subcategoría de los actores consultados (egresados, docentes, empresarios). Cada subcategoría se corresponde con una o más preguntas del cuestionario respectivo, por esa vía se lograron las citas para cada subcategoría, las cuales se agrupan y relacionan en base al programa y al modelo teórico (relaciones lógicas o secuencias temporales...) o de las afirmaciones explícitas de los entrevistados (“Creo que es debido a tal cosa”).

Como se vio hay dos tipos de relaciones entre los nodos. Unas simétricas como las asociaciones o las que no tienen relación como las **No-name**. Y otras transitivas, que son en las que aparece: tienen causa de, son parte de, es un. Las simétricas no tienen orientación o flechita. Las flechitas en negritas es porque el programa las señala como una relación importante, es el caso de las **is a**, indicándose con ello el efecto más trascendente de las relaciones, por eso, impacto en los egresados, en términos gráficos está afectado por esta relación. Esto tiene que ver con los aspectos teóricos que están contenidos en el estudio. Se evalúa un curso de formación laboral para ver el impacto en los jóvenes egresados (aprendizaje, transferencia) y dado ese impacto lo que dichos egresados provocan en las empresas. Por ello en los mapas se muestra como relevante (**is a**) todos los componentes claves que explican el impacto de los cursos en los jóvenes, y dado este resultado, el impacto en las empresas.

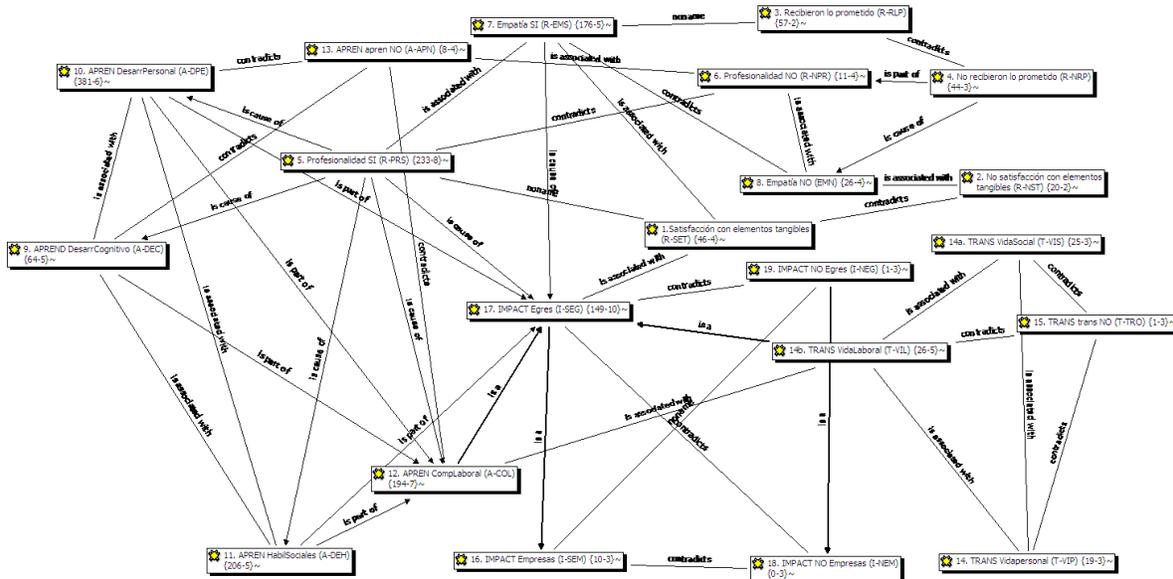
Por lo anterior una guía clave para la interpretación de cada mapa, es que el centro de todo es impacto en los egresados. En el caso de los egresados, la medición del impacto es por su propia opinión, en las de los docentes y directivos, es por la percepción que ellos tienen de ver el joven que llegó y las transformaciones que ellos ven el curso provoca en los jóvenes (además por lo que le declaran los jóvenes), y en el caso de los empresarios es por las evidencias de cómo se desempeñan los egresados del PJE (ya como pasantes, ya como empleados), en contraste con otros jóvenes similares contratados por ellos no egresados del PJE. En fin, en todos los mapas, el impacto en egresados es el pivote fundamental del análisis.

En los mapas insertados en este apartado, los nodos, enmarcados en rectángulos, representan las subcategorías, que son a las que se ha asignado el código que figura en la tabla 18 (Sistema de categorías del Modelo de Kirkpatrick-Desarrollado. Instrumento para el análisis de la información). Lo que se observa en los mapas es lo ya mostrado, en las declaraciones textuales (están en el capítulo cinco), en las tablas (ver de la 30 a la 35) y las figuras (ver de la 22 a la 26), pero mientras en las sustentaciones empíricas anteriores se muestran por separado, por cada dimensión para cada actor primario consultado, en los mapas se logra una visión macro sintética del modelo de evaluación, por cada agente primario consultado. Pero al igual que en las declaraciones, las tablas y las figuras por dimensión, se ven los muchos aspectos fuertes del PJE, ello también es evidente en estas figuras (los mapas) que como ya se indicó, muestran una visión macro sintética de las percepciones de los entrevistados al pedirles valoran al PJE-2.

Comentando el mapa resultante de las declaraciones de los egresados y egresadas.

Se hace evidente cómo interactúan la calidad de los cursos con el logro del aprendizaje. Según los egresados: favorables aspectos tangibles, alta fiabilidad (exceptuando lo referido a obtención de empleo), buenos niveles de empatía y muy buena profesionalidad, se ve claramente la interrelación entre estas categorías (en el mapa están las subcategorías) y su impacto en el aprendizaje, así como la asociación entre aprendizaje y transferencia, y debido a esos resultados, el impacto del curso en los egresados, lo cual aparece explicando el impacto en las empresas.

Figura 27. Mapa conceptual basado en las declaraciones de los egresados



Una mirada con un mayor detalle del mapa (figura 27) que recoge únicamente las opiniones de los egresados, permite ver que en los nodos del 1 al 8 (aspectos positivos y negativos) están las subcategorías de la dimensión Reacción (parte superior del centro-derecho del mapa). Y obsérvese como las declaraciones positivas de dichas subcategorías están asociadas entre ellas (como los instrumentos de una naturaleza semejante de una orquesta), y cómo estas son la causa del aprendizaje. La profesionalidad, que consiste en afirmar que los docentes saben enseñar, lo cual lleva en su seno que actúen con empatía, que dispongan de los elementos tangibles, se hace evidente en el mapa, por lo cual el mapa muestra a la profesionalidad como causa de aprendizaje; nodos 9, 10, 11 y 12, respectivamente: adquisición de desarrollo personal, desarrollo cognitivo, habilidades sociales y formación laboral. Lo visto en las declaraciones y en las tablas, de que se logra una alta transferencia (personal, social, laboral, ver nodos 14, 14a, 14b) del aprendizaje. Y como ya se indicó, dado el marco teórico, el modelo de evaluación, aplicados para justipreciar un programa de formación laboral, el mapa (en base a las declaraciones de los jóvenes) indica una relación *is a*, desde el aprendizaje laboral (nodo 12), desde la transferencia laboral (nodo 14b), hacia impacto en egresado (nodo 17), y dado este exitoso logro, se verifica el impacto (relación *is a*) de los egresados en las empresas.

Se procede a continuación, a dar una mirada con un poco más de detalle al mapa que resulta de las citas de los docentes. Los docentes valoraron todos los niveles del Modelo de Kirkpatrick: Reacción, Aprendizaje, Transferencia e Impacto.

En la parte superior del mapa (Figura 28) se observan las categorías que constituyen el nivel Reacción: Elementos Tangibles (1) Fiabilidad (3) Profesionalidad (5) y Empatía(7), todas relacionadas entre sí de modo simétrico porque son componentes del mismo Nivel. Las subcategorías de fidelidad (recibieron o no lo prometido) incluyen valoraciones a favor y en contra pero en el resto de categorías no aparecen valoraciones negativas.

A su vez la Profesionalidad, con todos sus componentes, se considera la causa del aprendizaje del alumnado, y lo es en todas las categorías de aprendizaje: Cognitivo (9) Personal (10) Socialización (11) Competencia Laboral (12). Es evidente que todas las valoraciones son positivas por ausencia de datos en las categorías que contengan opiniones negativas. Los egresados ante la pregunta de que si aprendió un oficio, el consenso fue que sí, a esto se llama competencia laboral, pero mire en el mapa, como de cada uno de los otros tipos de aprendizaje fluye una flecha hacia competencia laboral, ello está indicando el componente de formación humana (personal, social, mental) que al unirse con el conocimiento del oficio, es esa conjunción la que realmente hace al egresado competente laboralmente, esto que se muestra tan claramente en este mapa, fue una de las motivaciones fundamentales de esta investigación, como ya fue expresado. Y aunque la relación entre los diferentes aprendizajes es simétrica (en teoría), dado las declaraciones de los empresarios, de los docentes, de los egresados con relación a cómo la formación humana los hace ser buenos-mejores empleados, esto es lo que muestra este mapa de los docentes, pero que también lo muestra el mapa de los egresados y de los empresarios. Las citas muestran una relación transitiva de los aprendizajes cognitivo, personal, social (habilidades sociales), estos aprendizajes son parte de la categoría Competencia laboral.

Según se observa en el centro del mapa, las categorías la Empatía (7) y Profesionalidad (5) son las que desencadenan mayor Impacto en la vida de los egresados

(17), junto con Transferencia a la vida personal (14) de los aprendizajes adquiridos en el período de formación.

A su vez el Impacto en la vida de los egresados tiene una repercusión relevante en el Impacto en la Empresa, aunque los docentes también hacen valoraciones negativas de esta última categoría.

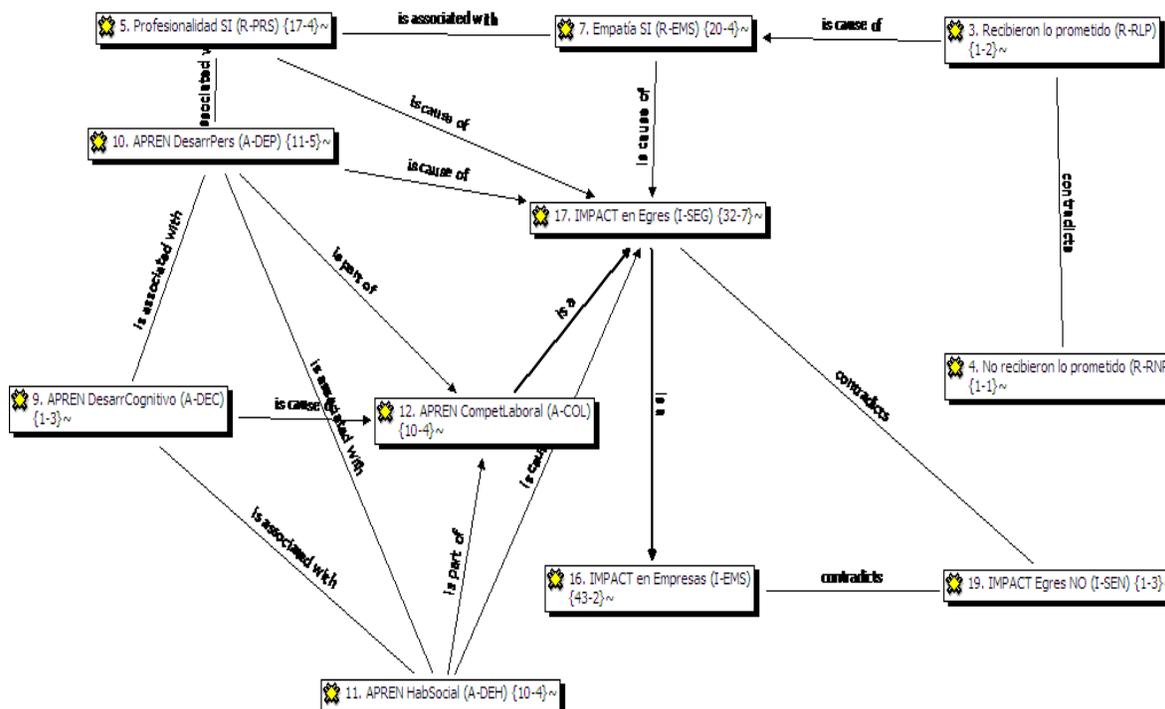
El nivel Transferencia queda reflejado en la parte derecha del mapa con sus categorías componentes: a su vida personal (14), a su vida social (14a), a su vida laboral (14b); que mantienen una relación simétrica por ser componentes del mismo nivel. La categoría No transferencia (15) con sus correspondientes relaciones aparece en la parte inferior izquierda.

La riqueza de relaciones asimétricas derivadas de los datos se considera prueba del discurso más elaborado de los docentes respecto a discurso de los egresados, que aportan opiniones menos elaboradas, más enumerativas y más centradas en el nivel sobre el que se formulan las preguntas.

Comentando el mapa resultante de las declaraciones de los empresarios.

Lo fundamental a destacar de este mapa es que los empresarios consideran que el curso provoca altos niveles de impacto en el aprendizaje (ver tabla 34, 35; ver figuras 25, 26) los egresados, lo que les cambia la vida (fuerte impacto vital) y gracias a ello, esos egresados, ya como pasantes, ya como empleados, generan un positivo impacto en la empresa.

Figura 29. Mapa conceptual basado en las declaraciones de los empresarios.



El mapa que aparece en la figura 29 corresponde a las observaciones y valoración realizada por los empresarios, obtenidas mediante las entrevistas en los grupos focales. Su contenido hace referencia a tres niveles del modelo de Kirkpatrick-Desarrollado. Si bien los empresarios, cuando valoran el Aprendizaje lo hacen sin conocer directamente los contenidos del módulo de formación en Desarrollo humano y laboral, los empresarios atribuyen al curso las conductas demostrativas de desarrollo humano, así como las competencias laborales de los jóvenes egresados del PJE, deben ser producto del curso realizado, porque están en todos los egresados de los cursos del PJE, y no es así en otros jóvenes trabajadores de nivel socioeconómico similar, que los empresarios reclutan, pero que no han realizado el curso del PJE.

El nivel Aprendizaje incluye las categorías: aprendizaje Cognitivo (9), Personal (10) Social (11) que aparecen en el mapa conectadas entre sí simétricamente, todas estas, al igual que en los dos mapas anteriores, son parte de la Competencia Laboral (12).

En la dimensión Impacto se diferencian dos categorías Impacto en la Empresa (16) e Impacto en la vida de los egresados (17). La operacionalización del Impacto en la empresa se identifica en sus declaraciones sobre las mejoras en los aspectos económicos, financieros y gerenciales en la empresa. La operacionalización sobre el Impacto en la vida de los egresados se refiere al resto de ámbito de la vida del egresado más allá del ámbito laboral.

Respecto a categorías incluidas en la dimensión Aprendizaje, según se vio en el apartado resultados, los empresarios hicieron valoraciones altamente positivas, considerando como se ve en el mapa que tuvieron una influencia directa o indirecta en la dimensión Impacto en la vida de los egresados (17), lo que a su vez incide en la dimensión Impacto en las Empresas (16).

El gráfico destaca, además, la importancia de la empatía, que se considera una aportación del curso Desarrollo Humano, al tiempo que se destacan valoraciones negativas que aparecen enlazadas a las valoraciones opuestas; se hace referencia a los dos códigos incluidos en la categoría Fiabilidad (3) que indican que —Nøe recibe lo prometido (4) y a observaciones que indican que —Nday un impacto positivo de los aprendizajes del cursos (19)”.

Las observaciones de los empresarios, cuando se refieren al Nivel Aprendizaje suponen inferencias aunque argumentadas, ya que las basan en comparaciones con aprendices de procedencia socioeconómica similar, pero que no recibieron el curso del PJE. En cambio, las declaraciones en cuanto a las dimensiones Impacto y Reacción responden a conductas y actitudes que observan directamente.

CAPITULO 6: Conslusiones, Discusión y Prospectiva.....	477
6.0 Conclusiones	495
6.1 Conclusiones primera fase de la investigación.....	496
6.2. Valoración externa y transferencia del conocimiento.	505
6.3. Conclusiones de la segunda fase de la investigación.	510
6.4. Aportes de la segunda sobre la primera fase de la investigación.	524
6.5. Vinculación de los resultados con otras investigaciones.....	528
6.6. Vinculación de los resultados con teorías trabajadas.	533
6.7.- Prospectiva.....	534

CAPÍTULO 6: Conclusiones, Discusión y Prospectiva.

6.0 Conclusiones.

Se logró la valoración del Programa Juventud y Empleo (PJE) y se mejoró sensiblemente su eficacia durante la segunda fase con relación a la primera fase de dicho programa. Además se aportan propuestas para la mejora continua del programa en sucesivas etapas, tales como: ampliar la cobertura del programa, mostrar las fortalezas y poder de impulsar desarrollo humano del programa.

En los hallazgos de la investigación se muestran evidencias de que el curso eleva el nivel de vida de los jóvenes que lo realizan, mejora su autoestima, les provee aptitudes laborales que les permite conocer un oficio (a nivel de semicalificación), los impulsa hacia la conquista de la identidad, los equipa con habilidades personales y sociales que les permiten funcionar de forma más acorde a su desarrollo humano tanto en su vida personal, social y laboral; a la par de proveerles mayor bienestar subjetivo, con más altos niveles de desarrollo cognitivo.

Un curso del PJE es una poderosa herramienta para mejorar el nivel de vida de los jóvenes pobres en situación de riesgo que los realizan, lo cual se constituye en un potencial para un mayor desarrollo humano del país, vía una disminución de la pobreza, la desigualdad, la heredabilidad de la pobreza y el aumento de la probabilidad de que opere la heredabilidad de las aspiraciones. En esta investigación se logra ver de forma nítida el recorrido de desarrollo humano que se opera en los jóvenes que ingresan a un curso, permanecen y concluyen un curso del PJE.

Se precisan y detallan las anteriores afirmaciones, extrayendo una síntesis de los hallazgos de la investigación bibliográfica y de campo acorde a los objetivos de las fases de la investigación. Es muy evidente la transformación positiva del joven que ingresa al curso y cómo sale del curso, lo cual se ve en el gran contraste de las auto descripciones antes y después del curso.

6.1 Conclusiones primera fase de la investigación.

La realidad personal y socio-familiar de muchos de los jóvenes diana del PJE se caracteriza por precariedad económica, desarraigo afectivo, ambiente delincencial, permisividad, inexistencia de referentes de autoridad familiar, maltratos físicos o psíquicos, anomia normativa, corrupción, explotación, prostitución, drogadicción.

Estudios plantean que básicamente lo que provoca la existencia de esos jóvenes, de sus actitudes, de sus conductas, son factores socio ambientales; además que, lo usual es un deterioro de la economía del hogar, esto configura hogares muy inestables, con muchas mudanzas, ya sea por pérdida de trabajo, o por ir donde hay mayores posibilidades de trabajo, también por enfermedad, por embarazo, por muerte o por ruptura de relaciones (entre los padres), lo anterior lleva a los jóvenes que pertenecen a esas débiles estructuras familiares a dejar la escuela y que se asumen como adultos.

Lo típico del joven que realiza un curso del PJE es que tienen la percepción de que existe un alto nivel de discriminación respecto a ellos, muchos reportan falta de protección familiar, de deterioro del espacio familiar, por lo cual muchas veces viven en la calle. Los jóvenes señalan que se les dificulta conseguir, conservar un trabajo, entre otras razones por: poco empleo, los empleos que aparecen requieren ciertos conocimientos que ellos no los poseen, o un nivel mínimo en la escuela (completa educación básica, media). Se sienten discriminados por los sectores donde viven. Se quejan también de que los trabajos que consiguen les pagan muy poco y tienen que trabajar horarios muy extendidos, prácticamente sus opciones se reduce a trabajar en zonas francas, almacenes, servidumbre. Ven el trabajo básicamente para sobrevivir, no como un medio para su desarrollo.

Los jóvenes manifestaron no cumplir con los requisitos exigidos por el sistema de educación formal dominicano, les falta la documentación (acta de nacimiento, record de notas de estudios previos). Dicen tener la dificultad para realizar cursos técnicos, porque en muchos de ellos se les exigen un octavo curso aprobado, requisito que muchos de ellos no satisfacen. Plantearon que era sumamente difícil estudiar y trabajar, pues no cuentan con

el tiempo suficiente entre terminar la jornada laboral y empezar la escuela; y que por ello se han visto forzados a elegir entre estudiar y trabajar por esta razón.

Agregaron algunos, que estudiar hoy en día exige de unos padres actualizados y modernos, que acudan a las reuniones, que ayuden con las tareas y que faciliten apoyo económico constante, y sus padres no son así, o no los tienen. Identificaron varias condiciones que deben darse para volver a la escuela: tener apoyo económico para estudiar, tener un trabajo de medio tiempo, que les paguen un sueldo aunque sea pequeño; que el horario de la escuela les permita trabajar, que no les pidan documentos, que les den transporte o que los centros de estudios estén cerca.

Las autopercepciones de los jóvenes a futuro si bien no son del todo pesimistas, están marcadas por la incertidumbre. Consideran que mejorarían sus condiciones futuras si terminan la escuela y consiguen un trabajo. Manifiestan que necesitan cambiar, mejorar sus hábitos, su forma de ser; están insatisfechos consigo mismo. Detestan la forma violenta que actúan, que reaccionan entre ellos, sobre todo, cuando se les señala una parte del cuerpo que les disgusta. Necesitan caricias, elogios. Desean amor, felicidad. No les agrada el barrio donde viven.

Una parte de ellos tiene una ruptura entre el mundo cotidiano y el mundo de las posibilidades, desean superar la situación de pobreza en la que viven, pero muchos se enfocan hacia niveles superiores a sus condiciones reales. Un alto porcentaje piensa que logrará su aspiración de mejorar cambiando de vida y trabajando duro, a través de los estudios. Aspiran tener una familia, estudiar, trabajar y ser profesional; desean llegar a tener dinero, una casa y un carro. Dan una alta valoración al estudio como medio de elevar la calidad de vida, pero, es alta la deserción escolar, el embarazo en las jóvenes es muy frecuente.

La anterior fue la caracterización básica del joven que ingresó a un curso del PJE, y como en esta investigación se le etiquetó como el principal cliente, y como es el cliente el

que define si un servicio es o no de calidad, se indagó en él su percepción sobre la calidad de los cursos y cómo mejorarlos.

Dicha percepción fue recabada a partir del modelo de calidad asumido en la investigación, así la calidad de un servicio como es el proceso enseñanza aprendizaje queda definido a partir de lo adecuado o no (juzgado por el joven egresado) de los elementos tangibles, la fiabilidad, la profesionalidad y la empatía. Al respecto los jóvenes reportan que un curso del PJE de la primera fase tiene mucha calidad en profesionalidad y empatía (en el centro de capacitación), la calificación de la pasantía en los anteriores criterios va desde mucha calidad a mala calidad, con lo cual señalan la necesidad de mejorar muchas pasantías, pero indican que cuando la pasantía coincide con lo estudiado en la fase lectiva logran aprender el oficio, se sienten profesionales.

Con relación a los elementos tangibles, reportan lo que son ambientes adecuados para lograr un buen aprendizaje y señalan-describen la existencia de buenos ambientes, ambientes a ser mejorados y malos ambientes (tanto en centros de capacitación, como en empresas), con lo cual señalan de forma clara otra área clave a ser revisada y mejorada para elevar la calidad de los cursos. Reportan mucha fiabilidad del curso, prácticamente dan todo lo que prometen, pero una de las promesas más importantes para los jóvenes se queda muy corta, es la referida al logro de un empleo al culminar el curso. En este aspecto, el egresado que está trabajando gracias al curso lo califica muy bien; pero el egresado que no ha logrado empleo califica el curso con muy poca fiabilidad. En sentido general, el cliente proveyó criterios muy válidos para captar las fortalezas y debilidades de un curso en lo relativo a su calidad, y proveyó orientaciones certeras para la mejora del curso (acorde al modelo referido).

Se hace evidente que hay cosas que mejorar en los elementos tangibles, un área de no conformidad, que bloquea la satisfacción de los clientes en esta área es no contar con ambientes en las ICAP'S relativamente estandarizados, tarea que quizás es muy difícil, pero es inadmisibles que algunos cursos se desenvuelvan con calor sofocante, con un solo baño para decenas de jóvenes, ruido, etc. No se debe dar un solo caso así. Con relación al

medio ambiente de las empresas hay que ser cauto en la interpretación de la información pues la naturaleza del negocio puede llevar a que un ambiente sea muy diferente a otro, pero este no es el caso de los ICAP'S, no importa el tipo de curso, su ambiente debe satisfacer al cliente.

En cuanto a fiabilidad (¿se da lo que se ofrece?), para saber la percepción de los egresados se usaron algunos de los conceptos que la integran. Los cursos están muy bien para los jóvenes en lo que se les da de formación humana (módulo con deficiencias evidentes), ¿qué sería?, si este módulo se estructurara a partir de lo que se ha denominado en esta investigación pertinencia humana y que se exigiese que siempre fueren impartidos por profesionales de las áreas de la conducta humana (orientadores, psicólogos). Los otros elementos de la fiabilidad que con énfasis los jóvenes se orientan a indicar que son buenos son los relativos a prometido-cumplido y el aprendizaje del oficio. Este último es clave, para eso es el curso y los jóvenes dicen que aprendieron un oficio; la parte de la fiabilidad con disconformidades es lo relativo a las pasantías y la falta de empleo. Un elemento a mejorar significativamente de esta área es lograr que las pasantías sean acorde a lo estudiado en la fase lectiva y analizar alternativas para satisfacer lo relativo al empleo.

En profesionalidad los cursos tienen una buena ponderación en calidad. Los jóvenes perciben a los profesores con alta capacidad (en conocimiento y en hacer aprender-enseñar), y reportan gran aprendizaje en las empresas durante las pasantías, un área de esta sección a estudiar para mejorar es el trato personal en la empresa que reciben los pasantes.

En lo relativo a la empatía los jóvenes se sienten muy comprendidos, se orientan a catalogar el trato que reciben en la ICAP de excelente, muy bueno; no presenta un patrón definido el trato que ellos se orientan a reportar en las empresas, esta es otra área en la que se pueden realizar mejoras, y buscar estandarizar ese trato. En fin los cursos logran su compromiso básico, capacitar laboralmente, pero el modelo señala varias, áreas que deben mejorarse.

Los egresados, a pesar de las deficiencias en calidad que señalaron del curso realizado, confiesan que el curso ha tenido un gran impacto positivo en sus vidas, y señalan que el módulo de formación humana tiene un rol de primer orden en dicho impacto. Es una agradable sorpresa para esta investigación, esa revelación, pues como ya se indicó, una de las motivaciones fundamentales de esta tesis fue precisamente lograr mejorar el módulo de formación humana.

Se recuerda que en esta investigación se partió con la hipótesis de que el Módulo de Formación humana tiene deficiencias cuantitativas debido a número de horas de docencia (aproximadamente un 10% de las horas totales del curso) y deficiencias cualitativas, debido a quienes lo imparten y a los contenidos impartidos, por lo cual tiene un menguado impacto transformacional en la población diana y por vía de consecuencia una influencia escasa en la sociedad, y las empresas. Y por ello uno de los productos claves a lograr por esta investigación era recabar información del cliente alumno para lograr que el módulo de formación humana satisfaga en mayor medida la pertinencia humana.

Pero a pesar de las deficiencias del módulo de formación humana, los jóvenes se enfocan en informar que el curso cambió su vida, los que están trabajando usan la misma expresión, el trabajo me cambió, dicen con seguridad, cambiamos y mejoramos. Además de reportar cambios en ellos, reportan numerosos cambios en sus compañeros y que dichos cambios son muy visibles y significativos en lo que respecta a desarrollo personal. Al escuchar el discurrir de los jóvenes con relación al mayor logro debido al curso se advierte una concentración en importantes impactos en el desarrollo cognitivo (desarrollo personal y social), en mejora de su autoestima, en estados de satisfacción, en disfrute de mejores condiciones materiales y espirituales, mejores relaciones consigo mismo y con otros; todo expresado vía conmovedoras historias que son creíbles porque se ve su espontaneidad, su reporte impregnado de gozo y satisfacción, su honestidad y que señalan evidencias de ellos hoy con relación a ellos ayer. Y muchos de esos cambios lo relacionan con el módulo de formación humana, lo consideran como significativo y transformador de sus vidas, tienden a señalarlo como el módulo en que más aprendieron, lo cual resulta paradójico tratándose de un programa de capacitación laboral, pero totalmente lógico a partir del perfil

psicosocial de los jóvenes. Indican que el módulo de formación humana más que dar conocimiento, informaciones, provoca cambios en actitudes y conductas, induce a la reflexión y a la reestructuración del nivel de la autoestima. Pero solicitaron encarecidamente más tiempo, más contenido para ese módulo y señalaron los temas que sugieren se le agreguen al módulo. Los aportes de ellos para mejorar ese módulo, se complementó con la investigación bibliográfica, así surgió el capítulo de desarrollo humano del informe de esta investigación, un importante aporte como materia prima para la elaboración del manual de formación humana del nuevo módulo de formación humana del PJE-2.

Al parecer la hipótesis de que la autoestima está difusamente presente en los jóvenes diana del PJE, en los egresados del curso, no es cierta. Esta investigación no hizo una indagación sobre la autoestima de los jóvenes al inicio del curso, pero son ellos y ellas que reportan que el curso impacta positivamente la autoestima. Según ellos y ellas, el curso provoca mejora en auto imagen, mejora en relaciones humanas. Debido a la realización del curso, sienten hacia ellos y ellas sentimientos de satisfacción, orgullo, seguridad, y se proclaman: somos profesionales somos lo máximo, nos sentimos bien y somos más seguros de nosotros mismos, estamos capacitados, motivados y trabajando en nuestra superación. Los jóvenes reportan significativas mejorías en la valoración hacia ellos de padres, tutores, familiares, amigos del barrio, lo cual se expresa en satisfacción, en gozo personal y mejoras en sus relaciones sociales y familiares, así como en su autoestima.

Los egresados del Programa se definen como sujetos muy diferentes a las características que Cela (2001) expone del pobre urbano dominicano. Para autodefinirse los jóvenes y las jóvenes usan los términos: habilidosos, dinámicos, dispuestos, serviciales, amables, comunicativos, capaces. Además se describen como sujetos que les adorna la franqueza, se conducen, son dádivosos, positivos, humildes, amistosos, se ven con capacidad de entenderse con otros. La lista continua autocalificándose de jebi (agradable, buena gente, amable), románticos, carismáticos, educados, trabajadores, con conocimiento de sí, que reconocen la importancia de las metas y que creen que todo es alcanzable si te lo

propones, pero a la vez se declaran capaces de entender lo que no se puede lograr, y agregan que son pacíficos.

Todo lo anterior se resume en que se definen, sin ellos saberlo, como sujetos que se aproximan, que están en individualización evolutiva, que están comprometidos con su desarrollo, que, al parecer están trabajando su auto eficacia y auto respeto, y están viviendo algunos de los pilares de la autoestima de Branden. Es evidente la reestructuración en personalidad que el curso opera, además abundan las evidencias de reestructuración de esquemas, ya sea vía asimilación, vía ajustes. Los desequilibrios se presentan en situaciones tales como su forma de vestir, sus comportamientos anárquicos, y cómo el poder del interfuncionalismo del lenguaje, de una adecuada ZDP, del encuentro de esos adolescentes con el mundo real de la organización (centro de capacitación, empresa), les lleva a realizar ajustes cognitivos que muestran desarrollo cognitivo, cambian formas de pensar y de comportarse para poder terminar el curso, para lograr un empleo, para construirse un mejor futuro, cambian la idea que tenían del trabajo, cambian esquemas de que nadie se ocupaba de ellos, se debilita la creencia de que no deben confiar en nadie, lo que les lleva a poder aprovechar oportunidades (aumenta su capacidad de agencia), reestructuran lo que pensaban de la inutilidad de estudiar por como estudie soy profesional, ahora puedo vivir con lo que se, puedo conseguir un trabajo decente, puedo seguir estudiando porque estudiar es rentable en lo monetario y lo relativo a reconocimiento social.

En lo concerniente a avance hacia la conquista de la identidad, el curso tiene claros efectos positivos en las dimensiones personal y social (personas con metas, planes, en individualización evolutiva, comprometidas con su proceso de desarrollo personal, con una orientación a funcionar con locus de control interno, con auto eficacia y auto respeto, aplicando varios de los pilares de la autoestima). Un aspecto del área social, la que se refiera a valores, surge como segmento donde los jóvenes necesitan el curso se refuerce en esa área, precisan de mayor orientación, más formación, quizás más tiempo para modelarles y permitirles ver muchas evidencias del poder en desarrollo humano de los valores.

Con relación a identificar lineamientos para mejorar la calidad de los cursos y hacer aportaciones para mejorar el desempeño de los centros de capacitación, de las instituciones oficiales/internacionales y de las empresas que participan en el PJE, como se vio en los hallazgos de la primera fase de la investigación (ver capítulo cinco). Dichos lineamientos y aportaciones son pertinentes, válidos y valiosos, y se extraen a partir de la valoración de los egresados, y en base a los cuales se propuso el nuevo programa llamado PJE-2, en el cual se debía realizar importantes ajustes en el módulo de formación humana (contratación de docentes, duración, contenido, material de apoyo), en las pasantías, además mejorar-estandarizar el ambiente de los centros de capacitación donde se desarrollan los cursos, y ver como incrementar la fiabilidad mayormente en lo referido a obtención de empleo al finalizar el curso. Además quedaron claramente identificadas las que eran buenas pasantías, las que eran estrategias poderosas de enseñanza para esos jóvenes, y que cosas que hacían los docentes, el personal de los centros de capacitación, se constituían en parte de un eficaz andamiaje de aprendizaje, en componente de una transformadora ZDP, empujando hacia el desarrollo humano.

Resumen de los aportes de la primera fase de la investigación.

En fin, la investigación hasta esta fase reportó evidencias de reestructuración cognitiva y de avance en la conquista de la autoestima, y avances hacia la conquista de la identidad, pero avances no tan notables en el logro de la mismidad. El curso no es suficiente (y es obvio que así sea) para lograr que jóvenes muy heridos, puedan integrar, hablar sobre aspectos muy dolorosos y verlos como parte de un aprendizaje, esta es una de las partes que se insinúan potencialmente para futuras investigaciones y reforzamiento de la currícula para lograr mayores avances en la conquista de la identidad, y particularmente de la mismidad. Pero el curso es una poderosa herramienta para el desarrollo humano de los y las jóvenes. Por ejemplo les cambia la manera en que se visualizan. Después del curso la visualización está marcada por el optimismo por los sueños y los anhelos de un mundo mejor, unos se visualizan de forma realista, hacia ahí se orientan, pero también se presentan aspiraciones futuras que al parecer no son realistas, a partir de las fortalezas y debilidades (en términos gerenciales) que les acompañan, que manejan su cotidianidad.

Dicen que el curso mejoró su autoestima, y le reconocen a esta una alta importancia, dicen que con mejorar su autoestima mejoran en todo. Y lo dicen de forma tan contundente como la siguiente:

cuando yo inicie tenía la autoestima muy baja, estaba pasando por muchos problemas difíciles, pero al pasar los días, el tiempo, yo fui superando eso, y hoy en día estoy en la Universidad, gracias a esta, gracias al curso, todo empezó con este curso, que fui aprendiendo y desarrollándome, saliéndome un poco de esa autoestima tan mal que tenía por los problemas y eso me ayudó y me dio fuerzas para seguir hacia delante.....

Los y las egresadas del curso tienen la esperanza de aplicar lo aprendido, trabajar, ya sea en el país o fuera de él, seguir aprendiendo, ganar dinero, y matizan lo anterior manifestando esperanzas como, ser personas de bien, con capacidad de mantener su familia. Otra clara orientación de los jóvenes en su visualización, en sus metas, en cómo piensan lograr la superación personal, es que prácticamente solo cuentan con ellos y esto es un cuchillo de doble filo, ello es bueno y puede ser malo. Por salen del curso tan optimistas que pudiese ser un optimismo que les lleve a no darse cuenta que al igual para realizar el curso necesitaron de estructuras institucionales lo mismo será necesario en su posterior recorrido hacia su desarrollo humano, y de no verlo así ese puede ser un camino propicio hacia la frustración; de repente el curso puede estar dando fuerzas a ese pensar propio del adolescente que cree que todo lo puede, una razón más para que a los egresados se les de algún seguimiento, al igual que el seguimiento de la fase lectiva hacia la pasantía, hay que integrar un seguimiento de la pasantía hacia adelante en la vida de cada egresado, no se les debe dejar solos, siguen necesitando apoyo, aunque ellos no lo crean.

Se torna evidente pues que la participación en los cursos además de proveer de una formación laboral, contribuye a elevar la autoestima, al avance en la conquista de la identidad y a que los jóvenes se ajusten más realísticamente a la sociedad (adecuan aspectos cognitivos, afectivos, conductuales), y dada esas evidencias se sostiene la creencia de que un mejor módulo de formación humana tendría resultados muy superiores a los obtenidos en la primera fase del PJE.

Todas esas evidencias con relación a todo lo que puede lograr un curso con evidentes deficiencias, fortalece un punto sostenido en esta tesis de que hay que hacer del curso una poderosa estrategia de desarrollo humano, por ello es tan clave mejorar el módulo de formación humana y lograr la pertinencia humana, mejorar los ambientes donde los jóvenes realizan sus aprendizajes y que todas las pasantías sean como las descritas como muy buenas por lo jóvenes.

6.2. Valoración externa y transferencia del conocimiento.

Desde el mes de abril del 2005 la SET discutió con el BID un nuevo proyecto multifase para la expansión del Programa PJE denominado —Mercados Laborales y Transferencias Sociales” por un monto de US \$10 millones para los tres primeros años. Con énfasis en el mejoramiento de los servicios públicos de Intermediación de Empleo, la formación de competencias básicas de los jóvenes y mayor pertinencia de los cursos, y paralelamente, desde el mes de junio del mismo año, también se discutía con el Banco Mundial el apoyo a una segunda operación del Programa, denominado —Desarrollo Juvenil” por un monto preliminar de US \$20 millones el cual incluye otros componentes adicionales a los del BID para asegurar una mayor sostenibilidad y el acceso a la población más pobre. Lo anterior hacía muy necesario contar con adecuadas evaluaciones de la etapa en proceso final del PJE, en ese oportuno momento se estaba concluyendo la primera etapa de esta investigación.

Se recuerda que el objetivo general del Programa: es mejorar el desempeño laboral (tasa de empleo y remuneraciones) de grupos vulnerables con escasa experiencia de trabajo, por medio de capacitación combinada en aula y empresa dirigida a adquirir competencias básicas laborales y conocimientos y destrezas para la ejecución de una función u ocupación productiva.

Los funcionarios del Banco Mundial designados para trabajar en el diseño de la Segunda Etapa del Programa, al saber de esta investigación, solicitaron se le expusiesen los resultados, lo cual se efectuó en septiembre del 2005, en un aula de la Facultad de Ciencias

Sociales y Económicas (FCES) de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Asistió personal de la delegación del BM y del PJE. Además solicitaron un texto completo de la investigación y se le suministró. Esta investigación se constituyó en un importante soporte para las propuestas que hizo dicha delegación del BM sobre los cambios que requería el Programa.

La delegación del BM que participó en el diseño de la segunda etapa del Programa consideró muy importante la investigación y se apoyaron en ella para sustentar sus propuestas de ajustes al PJE-1 en lo referente a las mejoras a realizar al módulo de formación humana y a las pasantías. Para sustentar más los ajustes que propondría el BM al PJE, decidió realizar un seminario-taller internacional, al que acudirían expertos del tema de formación humana en programas de formación laboral, de varios países (participaron de Estados Unidos, además de varios países Subamericanos y de República Dominicana), para que se abordara el tema del contenido del módulo Desarrollo de Competencias Básicas (DCB), nuevo nombre se le daría al módulo de formación humana en el segundo PJE.

El BM contrató al autor de esta investigación para la coordinación del taller, dirigir su montaje y ser expositor (BM-SET, 2007). Como vemos, la primera etapa de la investigación introdujo de lleno al autor de la investigación, en dónde todo evaluador de un Programa quisiera estar, el justo lugar dónde lo que se aporta es conocido y tomado en cuenta por las instancias técnicas, políticas, ejecutivas, financiadoras, tomadoras de decisión de un Programa de Intervención social. Esto tuvo sus frutos, muchas de las recomendaciones de la investigación fueron incorporadas para formar el PJE modificado (PJE-2) para su ejecución en la segunda etapa.

Ese taller fue un evento importante, porque éste es un Programa Regional y lo que se aporta en uno de ellos puede ser aplicado en todos. Para enriquecer más lo que saliese del taller, se integraron al taller un público dominicano de reconocidos expertos, docentes del área, de técnicos con mucha experiencia (INFOTEP, Secretaría de Educación, SET, de las ICAP'S). Gracias a ello, además de las exposiciones de los expertos, se desarrollaron (posterior a las ponencias) trabajos de equipos (en los que se integraron los expositores)

para que cada equipo profundizara sobre uno u otro aspecto y produjese una propuesta de cómo recomendaba implementar tal o cual tema. Los productos resultantes de este evento fueron valiosísimos, tanto en lo relativo a mejorar el recurso humano que imparte o supervisa el módulo de formación humana, así como en lo relativo a estrategias de enseñanzas y a contenido para los manuales de formación humana. La relatoría y la síntesis del taller fueron responsabilidad del autor de esta investigación y del Gerente de Capacitación Laboral del PJE, y para que esta labor se desarrollara con mayor riqueza, posterior al seminario, se realizaron varios paneles de expertos a los que se les presentaron los borradores para lograr sus recomendaciones y mejoramiento del documento final. Así queda evidenciado el impacto de esta investigación.

Una evidencia de cómo la primera fase de esta investigación impactó en el diseño de la segunda etapa del PJE, se percibe en el documento oficial (nuevo convenio ya citado) para la realización de la segunda etapa del PJE. Por ejemplo, en los antecedentes del documento que propone el nuevo diseño del PJE, se plantea que los resultados preliminares del Programa PJE (PJE-1 para esta investigación) recomiendan continuar su ejecución afinando algunos elementos para mejorar su eficacia y mejorar la pertinencia de los cursos, en relación a las necesidades específicas de las empresas, para aumentar el nivel de inserción laboral de los jóvenes. Sintéticamente a continuación los ajustes básicos a realizar para lograr un mejor PJE.

En la nueva etapa del Programa la capacitación de los jóvenes continuará proporcionándose en dos fases: una lectiva y una de pasantía en empresas. La fase lectiva se dividirá en dos fases integradas: en la primera se proporcionará capacitación para el desarrollo de competencias básicas (DCB), en la segunda, capacitación técnica teórico-práctica (TTP).

En el DCB se fortalecerá la capacitación de los jóvenes en áreas como: autoestima e integración grupal, habilidades de comunicación, planeación y organización del trabajo. La capacitación DCB se impartirá en 75 horas (estas 75 horas son sólo para la parte de formación humana del DCB). El contenido del programa responderá a las necesidades

técnicas que los jóvenes tendrán durante la fase de pasantía, garantizando una consistencia entre las dos fases. La etapa de TTP se impartirá en 150 horas. La fase lectiva de los cursos tendrá una duración de 225 horas, 75 DCB y 150 TTP (nueve semanas, cinco horas diarias, cinco días a la semana).

La fase de pasantía se realizará completamente en empresas del ramo, preferiblemente en aquellas que cuenten con puestos vacantes y estén dispuestas a participar en la capacitación de jóvenes para ocupar tales espacios, lo que contribuirá a que el empresario esté interesado en que los jóvenes adquieran las competencias necesarias para desempeñar con eficacia su trabajo. Esta fase se desarrollará durante un período de 240 horas, a razón de seis horas diarias, por cinco días a la semana, durante ocho semanas.

Durante la fase de pasantía se incorporará una sesión de cuatro horas a la semana, por ocho semanas (en total 32 horas), para que un monitor del ICAP, que impartió la fase lectiva acompañe el período de práctica laboral y refuerce en los jóvenes los contenidos de la etapa DCB, los apoye en el tránsito por las diferentes áreas de las empresa, los asesore en aspectos técnicos de su práctica y contribuya a resolver los problemas de integración joven-empresa.

Todas las anteriores propuestas del BM para realizar ajustes al PJE-1, son parte de las conclusiones y recomendaciones de la primera fase de esta investigación, por lo cual fueron un sostén para conformar la nueva versión del Programa Juventud y Empleo en su versión revisada PJE-2. Lo cual quedó oficializado entre el Estado Dominicano, con el BID y el BM para la segunda etapa del programa a través de los documentos: Contrato BID-MT No. 1693-OC-DR, 2006, y Contrato BM-MT BIRF 7371-DO, 2006), que constituye la base legal y el nuevo diseño del PJE (rever capítulo cuatro).

Además de lo anterior, el BM también incorporó al PJE-2, otra de las recomendaciones: exigir que los docentes de la parte de formación humana sean especialistas en el tema (requisito que solo se exigía en el PJE-1 para los docentes de la

capacitación en oficio), esto unido a que ahora el módulo tiene una duración de 75 horas, que además; se preparó un manual especialmente para impartir el módulo; sin dudas que deberá mejorar el módulo de formación humana.

Con relación a este manual también se expresó el impacto de la primera fase de la investigación realizada, se le puso a la orden al MT la parte del marco teórico que trata los aspectos del desarrollo humano, del estudio sobre el perfil de los pobres, las orientaciones sobre estrategias de enseñanza-aprendizaje; contando con ese insumo, la UTE contrató a una institución especializada para la elaboración de dos manuales educativos para el módulo de formación humana (guía del profesor y guía del estudiante) para el tipo de población objetivo, y el autor de la investigación fue contratado para revisar esos manuales, labor que realizamos trabajando en equipo con el Gerente de Capacitación del PJE. En la actualidad el Programa cuenta con un manual estandarizado para impartir la formación humana, que fue otra de las recomendaciones para mejorar la calidad del módulo de formación humana.

También, posterior a la terminación de los manuales, la UTE diseñó un curso para la formación de los docentes del módulo de formación humana, que se estableció como obligatorio para todos los docentes del módulo. Se impartieron decenas de cursos hasta cubrir a todos los docentes de las ICAP que ofrecían cursos a esa fecha, y dicho curso se instituyó como obligatorio para todos los docentes del módulo de formación humana de los nuevos ICAP que se fueron incorporando (estos cursos se desarrollaron del 2007 en adelante). El MT, a través de la UTE contrató al autor de la investigación como uno de los docentes quien impartía del curso los módulos teorías del desarrollo humano, estrategias de enseñanza pertinentes para la población objetivo del programa y el perfil psicosocial del pobre dominicano. Actividad docente desempeñada en gran parte del transcurso de la segunda etapa del Programa. La parte de la formación de los docentes del módulo de formación laboral, no se abordaba en estos cursos, porque solo se contratan docentes certificados por INFOTEP para impartir esas clases y la certificación se conserva al estar actualizado en los programas de capacitación que maneja el INFOTEP.

6.3.-Conclusiones de la segunda fase de la investigación.

Se sintetizan a continuación las conclusiones de la segunda fase es decir de la valoración del Programa Juventud y Empleo en su segunda versión (PJE-2) Téngase en cuenta que esta fase la evaluación se llevó a cabo a partir del modelo de Kirkpatrick (1959), que incluye cuatro niveles o ámbitos de evaluación: Reacción, Aprendizaje, Transferencia e Impacto. También se incluyen aspectos del modelo de Jorner, Suárez y Perales (2012). La valoración se logró a partir de la percepción de egresados, docentes y empresarios actores del programa.

En lo que respecta a reacción el 84% de las respuestas en reacción expresan satisfacción, ya sea que consideran adecuados los elementos tangibles, que recibieron lo que se les prometió, que los docentes mostraron profesionalidad y empatía. Es importante resaltar que dos de las cuatro categorías de esta dimensión responden por el 73.9% de la no satisfacción, y que la mayor insatisfacción es por la percepción de falta de fiabilidad, un 43.6%, esto en gran parte se debe a la no obtención de trabajo de muchos de los egresados. Pero es una muy buena noticia la alta satisfacción con relación a profesionalidad y empatía. Aunque insatisfacción por empatía es de 12.9% según los egresados, lo cual sugiere revisar y hacer los ajustes necesarios para disminuir esa insatisfacción, aspecto que los docentes no lo ven así, ellos creen no debe haber insatisfacción ni por empatía, ni por profesionalidad. Pero en ambas categorías los egresados reportan insatisfacción, pero más pequeña en la segunda, apenas una insatisfacción de 4.5% en profesionalidad. Así que en sentido general el curso es valorado muy bien en estas dos categorías, y donde hay más necesidad de mejoras es en fiabilidad y elementos tangibles. Esto da pistas muy concretas por donde hay que hacer ajustes para elevar más la satisfacción, para continuar en la mejora continua del programa. Pero la satisfacción macro de los egresados con relación al curso es alta (83.5%), así que en sentido general los egresados están muy satisfechos.

Con relación a las características del medio ambiente donde se desarrolla el curso en contraste con el barrio, y quizás con el hogar donde viven los jóvenes, es muy probable que opere una poderosa resocialización, el joven descubre que existen ambientes diferentes a su

barrio, a su casa y que él puede disfrutarlos si estudia, por ejemplo: valoran el orden, la higiene, la limpieza, lo organizado, la disponibilidad de lo requerido para el curso (hay abundancia, hay lo suficiente, lo necesario).

Los egresados resaltan que aprendieron, dando mucho crédito a las técnicas de enseñanza, la inteligente aplicación de la zona de desarrollo próximo, al poder de la palabra (interfuncionalismo del lenguaje) y a la empatía. Se hace evidente la gran importancia de la profesionalidad y fundamentalmente de la empatía (tanto en las declaraciones de los egresados como de los docentes) para lograr el aprendizaje. Junto a la empatía aparecen también otras emociones positivas, al respecto los docentes indican que lo primero que tienen que hacer es viajar hacia el chico, hacia la chica, lograr una relación marcada por la confianza, por la horizontalidad, que ello es clave para lograr que aprendan; los docentes y directivos entienden que una visión comprensiva de las circunstancias de estos jóvenes es clave para crear y orientar las estrategias de enseñanza, porque así se crea un ambiente cargado de afecto docente-alumno, y esto hace que los chicos se enamoren del curso y eso les lleva a aprender.

Ellos se enamoran del curso, y ... lo absorben todo, y eso hace que los capacite.

Queda muy clara la importancia de la emocionalidad, de los sentimientos, de la empatía, en el aprendizaje de este grupo diana.

Si no te metes con ellos y te haces hormiga con ellos, no los enseña. Para hacer el proceso de enseñanza y aprendizaje con estos alumnos, tú debes de despojarte de tu licenciatura, debes despojarte de tu doctorado, de tu criterio cultural y social e involucrarte de manera tal, que ellos te sientan como uno de ellos. (...)Tienes que involucrarte con estos muchachos para que ellos te enseñen como son ellos. Si tú quieres enseñarles como eres tú, no le enseñas, tienes que aprender de ellos como enseñarle a aprender a ellos, si no te involucras desde ahí no se puede.

La combinación de amor con disciplina es una estrategia muy poderosa para lograr el aprendizaje en estos jóvenes.

(...)La estrategia que usamos es hacer sentir al estudiante la persona más importante del mundo (...) En la mañana vamos a abrazarnos porque es sinónimo de cariño y aceptación. (...) Desde el primer día que se les dice vamos a organizar las reglas, son ellos que ponen las reglas, y les hacemos saber que esas reglas son para nosotros también y todos nos vamos a llevar. (...)

.Es importante resaltar que el 100.0% de los docentes y de los empresarios que opinaron sobre la categoría aprendizaje consideran que los jóvenes aprendieron, lo cual está en perfecta armonía con el reporte de los egresados (99%). Los empresarios responden esta pregunta en función de dos evidencias, la ejecución de las tareas asignadas a los jóvenes durante la pasantía y la comparación de los jóvenes egresados del PJE en su desempeño laboral en comparación con otros jóvenes que ellos contratan para labores similares y que no son egresados del PJE.

Estos resultados son muy esperanzadores para sostener la idea de que estos jóvenes con lo adquirido pueden entrar en un proceso de desarrollo humano sostenido cuando se ven las abundantes declaraciones con relación a la percepción de los propios jóvenes de que han logrado desarrollo cognitivo, personal, social y laboral. Y la tendencia en las aseveraciones es alta, el 69% de las intervenciones de los chicos es para referirse a que lograron desarrollo personal y social, y el promedio correspondiente a esas dos categorías de los docentes y empresarios es 69.1%. Las lecturas coinciden. Evidentemente que lo más evidente es el desarrollo personal y social, dado que el constructo desarrollo cognitivo, siendo infraestructura de los otros dos es más complejo captarlo, pero se ve muy claro en los reportes textuales.

Yo también tenía un compañero muy rebelde, se vestía de una manera que no quiero acordarme de cómo se vestía, su manera de hablar y de actuar, pero a medida que él fue cursando, aquí en el curso no mostró el cambio pero cuando fuimos al entrenamiento en el hotel era muy distinto, el caso fue que cuando él llegó el primer día, ninguno de los compañeros lo reconocimos. Estaba recortadito, era muy educado y eso fue el curso que lo ayudó. (...)

Es muy interesante que en términos porcentuales los empresarios del total de sus frases para referirse a la dimensión aprendizaje, usen un porcentaje mayor para aprendizaje laboral que el porcentaje que destinan los egresados y los docentes para referirse a la adquisición de esa categoría (egresados y docentes usan 22%, empresarios usan 31%). Y los tres actores la mayor cantidad de frases de las que emiten ante las preguntas están referidas a desarrollo personal. Mientras el docente, que ha sido testigo de lo que llegó, que vio el proceso de transformación, ve la diferencia entre lo que entró y lo que salió, el empresario no vio esto, pero si ha visto y revisto esos chicos en su empresa, los que vienen

sin haber pasado por un curso y esos que vienen del programa y por ello puede afirmar estos aprendieron, porque los compara y ven las diferencias.

Dado la importancia dada en esta investigación al módulo de formación humana, y los grandes cambios operados en el módulo debido a las sugerencias dadas por la primera fase de la investigación, se aborda con cierto detalle a continuación la percepción de los actores consultados. Recuérdese que se esperaban niveles superiores de satisfacción en los jóvenes egresados (con relación a los manifestados sobre PJE-1) con el curso (PJE-2) y particularmente con el módulo de formación humana. Esa hipótesis se confirma pues los chicos y chicas, refieren que este módulo los cambió positivamente y no se quejan de que tenía poco tiempo, de que cuando estaban esperando que continuara ya el docente se estaba despidiendo. No solicitaron tampoco se les agregaran temas, con lo cual al parecer están complacidos. También hay abundantes declaraciones de los docentes y los empresarios con relación al aporte fundamental que hace el módulo de formación humana. No obstante, es la opinión del autor que sería conveniente agregar unas 25 horas a dicho módulo, para trabajar la mismidad, profundizar en el tema de los valores, afianzar más la parte del proyecto de vida y de la autoestima. Pero es evidente que el nuevo módulo de formación humana satisface a los egresados, en sus declaraciones se hace ello evidente.

Ya se vieron declaraciones de los egresados testificando, por ejemplo:

A mí lo primero que me enseñaron en el curso fue a decir yo sí puedo. Yo lo puedo hacer (...)...antes yo trabajaba y en lo que me ganaba yo lo usaba en lo que apareciera. Como que no había un propósito para lo que yo me ganaba. Después del curso empecé a ver lo que era mi proyecto de vida. Quieres algo y cómo visualizarlo para conseguir eso. (...) antes si un cliente decía y subía el tono, uno se subía también; pero ahora uno deja que el cliente hable y uno lo escucha para buscar la solución.

El curso ayuda a que se vean merecedores de la felicidad y del bienestar subjetivo.

En este curso yo aprendí a valorarme, aprendí que eso no era lo que yo me merecía, que me merezco otra cosa. (...) Antes yo me creía más prepotente y ya no soy así. Ahora soy más sencilla y la autoestima la tengo más. Antes mis problemas los cargaba yo sola y ahora no.

El desarrollo personal y social debido al curso es evidente, se proyectan al futuro con optimismo (*Luego que yo entré al curso, yo aprendí a que sí, yo tenía la capacidad para poder trabajar*

(...) *Yo me veo en un futuro con una profesión, un negocio y una bella familia*), los y las egresadas son conscientes de los favorables cambios que se han operado en ellos, esto es un factor muy poderoso para el desarrollo humano (*Antes de hacer el curso no era la persona que soy ahora. Me siento ser una mujer (...) Yo me considero una mejor persona, con deseos de superación para ser alguien productivo en un futuro*), incluso se fortalece su indiscutible resiliencia porque ahora tienen algo cierto con lo que cuentan para lograr un trabajo decente (*Me siento bien con todo lo que aprendí de ese curso. No he tenido la oportunidad de trabajar, pero, llegará ese día.*).

Otros jóvenes hablan sobre su desarrollo gracias al curso de esta manera:

El curso nos ayuda bastante y nos ayuda a superarnos bastante (...) uno se motivaba cada día más para venir a clases para aprender más. (...)Tener mi certificado y aprender todo lo que yo aprendí (...) Nunca cerrar el círculo de aprendizaje. (...)Mientras más uno practica más uno aprende

(...)De cómo ejercer un trabajo, le facilitó el vivir la experiencia de ser un empleado, de lo que es trabajar, esforzarse para la vida propia y mejorarla. (...)

... nos enseñó cómo mantener nuestra autoestima en alto, hay días que uno la tiene bajo, pero nos enseñó a cómo subirla. (...)Me enseñaron a ser diferente y cambiar la actitud de uno. (...)Nos enseñó a los que tenía miedo y vergüenza a los que tenían miedo de buscar trabajo, a desenvolvernos para buscar trabajo. Aprendimos sobre el compañerismo. (...)... me ayudo bastante la autovaloración como persona, como tratar al ser humano, que muchas veces los tratamos como si fueran personas sin importancia y muchas cosas más.

La importancia de este módulo surge de forma nítida en esta segunda fase de la investigación, con lo cual fue certero el planteamiento de la necesidad de la pertinencia humana:

...lo que a mí más me gusto durante el curso fue la formación humana que es la parte más esencial del curso entero porque es lo que te ayuda a desarrollarte, tus conocimientos, tu forma, de conocerte a ti mismo, desarrollarte todo en si, como ser humano y yo creo que la mayor parte, lo que yo creo que tiene más valor, aunque todo tiene valor, pero lo más importante es la relación humana (...)Lo de la formación humana lo que más me gusto fue el manejo del tiempo, lo que más me impacto fue el manejo del tiempo porque uno tiene que aprender a organizarse y normalmente nosotros somos desorganizados con el tiempo; entonces nosotros aprendimos en la formación humana a aprender a emplear el tiempo, porque el tiempo que pasa no vuelve.

En el mismo tenor de la importancia de los cursos en la formación humana, véase lo que declaran jóvenes con relación al impacto de los cursos en su autoestima:

(...) El principal que yo me encontré fue la autoestima porque nos ayudó a conocernos a nosotros mismos y a saber qué capacidad nosotros teníamos. (...)Me siento mejor, más autoestima, mas deseo de superación. (...)Me ayudó a manejarme a mi misma en aspiraciones y deseos que quiero (...) El autoestima, como había que tener la autoestima ni muy alta ni muy baja, si no en el medio, porque si está muy alta uno se

cree mejor que to' el mundo. Así, si está muy baja uno se deprime, tener una autoestima normal, creer en sí mismo.

Lo que declaran los egresados, empalma con lo que manifiestan los docentes:

(...)Ven la vida diferente y tienen otra expectativa. Ya se sienten personas útiles. (...) se sienten satisfechos, se sienten felices y con muchas expectativas para el futuro (...)

Su vida ha cambiado. El curso los va a insertar a ellos en un mercado, como si también se insertaran a una nueva sociedad. Lo que fueron los niveles de pobreza y de falta de estímulo, pasan a otro nivel.

(...)Por ejemplo vienen buscando un curso de camareros porque necesitan trabajo y cuando vienen aquí y ven, yo digo que lo que más los sorprende es la parte del DCB, porque ellos vienen contando con la formación técnica. Al encontrar esta formación (humana), ellos dicen que no se esperaban eso. Esta formación no la esperaban. Es como que eso los motivó y los empoderó más para su beneficio, para crecer y para el cambio.

Según declaran docentes, el módulo de formación humana, al enfocar temas que conciernen a la vida y a las emociones, parece ejercer un efecto clarificador y de re-encauzamiento de la vida de estos jóvenes:

En el módulo de formación humana han aprendido algunos a expresar sus sentimientos y emociones. A entablar mejor comunicación con el diálogo, escuchar sin defenderte y sin atacar. Ese es el punto esencial. Han aprendido su historia de vida,...y con respecto a lo que es el proyecto de vida, han dado un buen enfoque a eso. (...) se trazan metas.

Cuentan docentes y directivos que los jóvenes que entran a los cursos cuando se encuentran:

Con la formación humana ven el cambio que ellos van a lograr, se sienten bien. (...)Uno de los mayores logros que ellos sienten cuando logran el curso es su desarrollo personal, su mejoría en el intelecto. Eso me lo han manifestado mucho. (...) El último día de evaluación final, de forma individual (hablando de) de antes y después y ellos te dicen lo que han cambiado en su vida y en su familia. (...)

Por ejemplo recuerda un docente escuchar testimonios de los alumnos como estos:

Profe, yo he aprendido aquí que los demás también opinen,...(...), profe, gracias a usted, me han enseñado que los demás hablen y que los demás participen también. Ellos mismos son lo que dicen, que diferencia hay en mí, quien era antes y quien yo soy ahora, si no hubiera sido por la formación humana que recibí, yo fuera otro. A veces me los encuentro en la calle y me dicen, yo si le agradezco a usted la formación humana.

Los empresarios dan mucha importancia también a la formación humana, referida al tema de la incorporación de valores:

De la parte técnica, casi no tienen conocimiento. Los agarramos, pero tienen todos esos valores que son la base para nosotros desarrollarle lo demás.....ellos saben las reglas, son inteligentes y aprenden, llegan sabiendo las reglas del negocio, porque van bien formados...porque les dan muchas relaciones humanas. (...)Ellos se portan tan bien que yo me quedé con una como empleada, esa es la fe y testimonio que tengo para dar. (...)Ellos van con una forma muy profesional, con un estilo muy propio de ellos, con mucha propiedad y responsabilidad, que tú lo ves seguro de sí mismo. Y yo entiendo que cuando uno va seguro es porque uno sabe. (...)Están muy determinados a quedarse en el puesto.

Sin dudas esa formación humana facilita la transferencia, esa formación humana es un pivote clave del impacto de los cursos en los y las jóvenes.

La transferencia es uno de los resultados más exitosos del programa, los conocimientos adquiridos son aplicados a la vida personal, social y laboral, provocando desarrollo personal, social y laboral. De esto dan testimonio los tres actores consultados: egresados, docentes y empresarios, incluso hay aseveraciones de que familiares de egresados confirman ese resultado. Estas declaraciones hablan muy bien del programa, pues resultado como esos son los esperados en la modalidad de cursos que da el programa.

Los altos niveles de transferencia son totalmente congruentes con las abundantes declaraciones e historias de importantes impactos del curso en la vida de los jóvenes, los jóvenes, los docentes, los empresarios lo declaran de forma contundente.

Se reporta transferencia en las tres categorías y apenas hay una sola declaración de no transferencia, tanto en el caso de los egresados (1.4%), como en el de los docentes (2.9%). La evidencia transferencia es un poderoso indicador de que los jóvenes han dado un paso más allá de aprender, al parecer han aprehendido, pues ya no se comportan igual que antes del curso y otro aspecto interesante y positivo es que la transferencia (caso egresados) está muy igualmente presente en las tres categorías: vida personal (27%), vida social (35%) y vida laboral (37%).

La percepción de los jóvenes está refrendada por la percepción de los docentes: vida personal (35%), vida social (32%) y vida laboral (29%). Pero los docentes tienen una escalera invertida con relación a los egresados. Los docentes ven en la cúspide la transferencia a la vida personal, seguido por lo social y en tercer lugar lo laboral. Lo cual también es muy lógico, los docentes están mirando los chicos desde que inició la fase

lectiva, han visto sus cambios de comportamientos en lo personal y en su relación con los demás durante el curso, así que su apreciación es fiable. Pero en sentido general ambos aprecian un cambio bastante equilibrado en las tres categorías con las que se operacionalizó esta dimensión.

En lo que respecta a impacto en las empresas que reciben pasantes, como estas no tienen que pagarles un sueldo (disponen de una mano de obra semi calificada gratis), ello limita (pero no invalida) la medición del impacto en el aspecto monetario. Cuando una empresa costea la capacitación de personal, ya posee un historial de lo que ese personal aporta a la empresa (productividad, producción, conducta, etc.), así que posterior al curso miden y comparan. Este no es el caso en esta evaluación. Aunque se pudiese decir que el impacto monetario es fácil de medir, pues como es una mano de obra que no cuesta, solo habría que estimar monetariamente lo que el joven aporta a la empresa y ahí está el impacto, pero se ha asumido como más fiable las respuestas de los empresarios. Pero además de intentar lograr información de impacto en lo financiero, saber si el curso repercute en mejorar la calidad con que opera la organización, si mejora el clima organizacional, etc.

Los empresarios reportan significativos impactos positivos de doble vía del programa en sus empresas. Los egresados durante la pasantía reciben una preparación complementaria fundamental para dominar el oficio, para adquirir la disciplina que necesita un empleado, pero los egresados durante la pasantía aportan mucho con su trabajo directo y también provocan mejor desempeño en los obreros de la empresa ante el temor de que si no trabajan bien ser desplazados por los pasantes.

La operacionalización sobre el impacto en la empresa se identifica vía: declaraciones sobre aspectos económicos, financieros y gerenciales en la empresa. Es decir, se refiere a lo que los egresados, directivos y empresarios expresan sobre el impacto económico, financiero y gerencial en la empresa. La operacionalización sobre el impacto en la vida de los egresados se identifica vía: declaraciones sobre efectos y cambios en los egresados por haber hecho el curso. Se refiere a lo que los egresados expresan sobre cambios en sus vidas

y a lo que los egresados dicen percibir que los directivos expresan sobre cambios en ellos; se refiere también, a lo que los directivos y empresarios expresan sobre los cambios percibidos en las vidas de los egresados debido al curso.

Un aspecto llamativo y validante de esta pesquisa, es la alta cantidad de declaraciones (de egresados, docentes y empresarios) ante la invitación a declarar si hubo impactos en la vida de los egresados, hubo una alta participación respondiendo de forma afirmativa y dando ejemplos, insistimos, esto es otro indicador adicional de los convencidos que están los actores de dicho impacto. Son de las frecuencias simples más altas (mayor número de declaraciones ante la pregunta) tanto de los docentes y de los empresarios, dos actores altamente cualificados para emitir ese juicio.

Los empresarios de 108 declaraciones que emitieron 32 fueron para decir que el curso impacta la vida de los egresados. Es llamativo el alto número relativo de declaraciones de los empresarios con relación a manifestar impacto en la vida de los jóvenes, que ellos lo atribuyen al curso, lo que cualquier observador pudiese calificar como algo con poca base de credibilidad, dado que los empresarios no saben cómo llegaron los jóvenes al curso. Pero la sola identificación de ello podría ser suficiente para el objetivo de validar la pregunta, aunque es muy tentador no intentar dar una que otra conjetura para decir que esas afirmaciones tienen mucha base, y hablan muy bien del programa. Porque no deben haber dudas que al empresario emitir ese juicio, está apoyándose en comparaciones, en datos empíricos. Está comparando los chicos procedentes de los cursos con los otros que contratan que no han recibido una formación como la que provee el PJE. En las declaraciones textuales de los empresarios se advierte lo anterior.

Para el caso de los egresados las frecuencias mayores a impacto en sus vidas (149 declaraciones), son de menor a mayor: adquisición de competencias laborales (194), adquisición de habilidades sociales (206), profesionalidad en los docentes (233) y desarrollo personal (381). Así que recomponiendo esto se observa una alta lógica. La profesionalidad y la empatía en los docentes producen adquisición de competencias

laborales y sociales, lo cual tiene como consecuencia un alto desarrollo personal, que se puede sintetizar diciendo que el curso produce alto impacto en la vida de los jóvenes.

Por otra parte, es muy revelador, interesante, es hermoso ver el equilibrio de los actores hablando, la riqueza del aporte expositiva de cada actor, no hay desbalances, no se percibe en las declaraciones brechas, a partir de las declaraciones no se puede decir este sabe de lo que habla y este no sabe de lo que habla, o estas declaraciones contradicen aquellas, lo cierto es que lo que declaran los tres actores (egresados, docentes, empresarios) son como las notas musicales producidas por los músicos de una orquesta, hay diferencia pero acoplan y forman una melodía. Además, se aprecia que todos saben de lo que hablan, y se percibe mucha sabiduría en los egresados, en vez de quedarse cortos, sus aportes son de la misma calidad (en el sentido de las respuestas apropiadas a las indagatorias que persigue cada dimensión, cada categoría). Y se reitera, es hermoso ver estos resultados, en una investigación para mejorar un instrumento para ayudar a jóvenes en situación de gran desventaja biopsicosocial, con relación a los otros actores consultados (empresarios, docentes) en esta investigación, y el aporte de esos jóvenes (no bachilleres, muchos con la primaria incompleta, mal alimentados, etc.) en orientar en guiar para que ese instrumento logre la calidad, es de tanta o más calidad que el aporte de los otros actores consultados.

Este programa es de tanto impacto positivo que se requiere mayor inversión y que estas sean más agresivas e integrales a fin de mejorar y ampliar esos programas de formación para los jóvenes pobres. Para el caso dominicano el programa es de tamaño minúsculo, con relación a la demanda potencial. La cantidad de beneficiarios del 2003 al 2011, apenas (con relación a los jóvenes pobres del 2006 entre las edades de 15-29 años) es el 5.3% de los jóvenes pobres, el 33% de los que estaban en pobreza extrema. Los beneficiarios del PJE (2003-2011) apenas son el 25% de los NiNi del 2006 que deseaban trabajar. Estos números retratan la necesidad de ampliar el PJE (ver figuras 16 y 17). Se recuerda que para el caso de República Dominicana el porcentaje de los NI-NI que realizan quehaceres del hogar es de 27.2%, pero que de los países del área, la República Dominicana encabeza los porcentajes de NI-NI desocupados, con un 44.3%. Los números

lo indican, el PJE es una oferta muy pequeña para la demanda de auxilio de los y las jóvenes pobres de República Dominicana.

Cómo explicar que un programa tan bien ponderado por sus gestores, que además admiten como más que necesario por lo grande y grave del problema que afecta a los jóvenes y a la sociedad en parte por ese problema de los jóvenes, un programa de tan bajo costo relativo como lo indican González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012), que sea un programa tan pequeño con relación al tamaño de los demandantes. Sería interesante saber la justificación que dan las autoridades de ese contrasentido. Son muchos los jóvenes que con una oferta más amplia del PJE en vez de ser parte del problema actual y futuro del incremento de la delincuencia, la criminalidad, el tráfico de drogas, de la mendicidad, de la ampliación de los NiNi; serían parte la población productiva, serían parte de la cadena de disminuir la heredabilidad de la pobreza y no de su aumento. Serían parte transmisora de la heredabilidad de las aspiraciones.

Por lo anterior se insiste que es necesario ampliar significativamente la oferta del PJE y durante los cursos se deben identificar alumnos que requieran cierta formación adicional y proveerla, además que se diseñe alguna estructura que dé cierta cobertura y apoyo a los egresados, ya sea a través de programas de educación continua de temas que ellos sugieran, ya sea orientación-actualización laboral, etc. Acciones que pueden quizás operacionalizarse a través de los Ministerios de Juventud, de la Mujer donde existan esas instancias, u otras que se especialicen o se creen para ello. Ya se logró el seguimiento durante la pasantía, ahora se requiere un seguimiento, un acompañamiento más allá, de hecho ya hay centros educativos que lo están haciendo, porque los egresados retornan a donde encontraron ese apego seguro, ese sustituto de padre, de madre que llenó un gran vacío. Así que en esa estructura para dar seguimiento al joven, a la joven posterior a terminar el curso, deben ser considerados los centros de estudio, lo que demandaría evaluarlos, seleccionar los que estén dispuestos y crear-reforzar las estructuras y las capacidades pertinentes para ese seguimiento, claro, también proveer los recursos necesarios. Se reitera, esa formación, ese seguimiento para esos jóvenes también puede ser la terapia que necesiten para sanar las heridas que les llevan a herirse, herir a otros y a la sociedad.

Resumen global y algunas recomendaciones.

El subsidio focalizado que es el programa es un éxito para todos los sectores. La propuesta del Programa Formación y Empleo tiene en cuenta que la versión implantada actualmente (PJE -2) satisface casi a todos los actores: egresados, docentes y empresarios, por lo que se propone mantener sus contenidos y metodología con algunos ajustes obtenidos de la valoración realizada por egresados, docentes y empresarios.

Casi en su totalidad los docentes y empresarios consideran que los cursos son de calidad, que los egresados están satisfechos, que han aprendido y que muestran altos niveles de transferencia y que dichos cursos han tenido un impacto muy positivo en desarrollo humano en los chicos.

Los empresarios manifestaron que los egresados llegan bien preparados, que hacen un buen aporte a la empresa. No surgieron propuestas de modificaciones al programa de parte de los empresarios, salvo que lo que ellos más precisan son jóvenes con las debidas aptitudes y actitudes en formación humana, porque las aptitudes técnicas ellos se encargan de dárselas, a partir de lo cual el PJE ha iniciado de forma piloto cursos donde solo se le imparte a los chicos y chicas el módulo de formación humana y de ahí van a la pasantía, y según informaron técnicos de la UTE, esta modalidad va dando muy buenos resultados. Al parecer es una modalidad muy prometedora, por los grandes recursos que ahorra para el Estado y lo muy beneficioso para los jóvenes pobres pues en menos tiempo adquieren una calificación laboral.

Procede destacar que se ha logrado una gran consistencia al comparar la percepción de los egresados, los docentes y los empresarios. Pero se recordará de cierto grado de insatisfacción en los egresados en fiabilidad, profesionalidad y empatía. Los ejecutivos del programa y los directivos de los centros de capacitación (a lo cual también se puede integrar a las asociaciones de empresas, a empresarios) deben incrementar los medios para aumentar el porcentaje de egresados que logren emplearse al terminar el curso (aumentar la fiabilidad) y realizar una evaluación del personal docente de los centros para identificar

aquellos que requieren entrenamiento en los aspectos que requieren relativos a empatía y profesionalidad.

Con relación a las pasantías al parecer ya hay armonía entre estas y el contenido de los cursos, pero esta es un área tan neurálgica que se debe mantener una estricta supervisión para no perder lo logrado en esta área; pero por la gravedad de la denuncia obtenida en la segunda fase de esta investigación, por parte de un docente que informa de sucesos ocurridos en hoteles de la zona Este, donde según la denuncia, personal de estos hoteles están aceptando a las chicas a la pasantía, pero no las emplean por el posible embarazo; pero a lo cual se añade en la denuncia, que las sobornan, las usan sexualmente bajo la promesa de un futuro contrato laboral, que ni así se lo dan. Esta denuncia interna que consideramos razonablemente creíble (la realizó un docente calificado de muchos años en ejercicio, y al contar el hecho rebosaba de indignación por lo bochornoso de la acción según juzgaba), plantea la necesidad por parte de los organismos responsables de una investigación y si fuere cierta, una fuerte y ejemplarizadora aplicación de las sanciones legales y morales pertinentes. Además que se proceda a realizar los ajustes morales, técnicos, administrativos y humanos que ello requiere, para que no se repita esa marginación de las chicas de los empleos por su potencial embarazo, y lo más grave, lo relativo a la manipulación-abuso de ellas pidiéndoles favores sexuales, a cambio de un supuesto seguro contrato de trabajo.

En fin el PJE-2, es un programa formidable, en el cual:

1) Los jóvenes egresados logran las competencias básicas para pasar de jóvenes en riesgo a mano de obra semicalificada y con actitudes y competencias personales y sociales que si el entorno les ofrece la oportunidad se convertirán en capital humano.

2) Los centros de capacitación logran ir ajustando en un proceso en espiral (cada vez más) sus ofertas de capacitación a la pertinencia laboral y humana. Además los docentes elevan sus niveles de satisfacción vital al disponer de mayores ingresos por la docencia servida al programa, pero fundamentalmente por estar transformando vidas, por estar reparando, ajustando y alentando almas.

3) El Estado y los Organismos Internacionales se dan cuenta de la labor tan positiva de la que son parte importante: disminuir la pobreza y la desigualdad; mitigar la heredabilidad de pobreza y la desigualdad; contribuir con la heredabilidad del desarrollo humano. Por lo cual recomendamos que a partir de estas conclusiones amplíen el PJE, tanto en lo relativo a la cantidad de cursos tipo 1 y se recomienda que ofrezcan agran escala cursos tipo 2.

4) Los empresarios al participar en el programa se benefician de un subsidio focalizado que es real, les beneficia a sus empresas, y a la vez sus empresas han encontrado en el programa de pasantías una de las mejores formas de hacer responsabilidad social en un área de real impacto para el desarrollo humano. Toda empresa que realmente está comprometida con impactar positivamente a la sociedad a través de sus acciones de responsabilidad social encuentra en el programa un auténtico canal para ese fin. Se recomienda que las organizaciones empresariales asuman con más amplitud esta labor, que la hagan parte de sus políticas empresariales, sociales y de responsabilidad social. Que canalicen recursos para apoyar la ampliación del programa por el aporte que es para las empresas disponer de más mano de obra calificada y por el servicio patriótico y humano que representa sacar a miles de jóvenes de esos altos niveles de vulnerabilidad.

Como se ve, este programa no tiene desperdicio, por doquier es un ganar-ganar. Al ver y constatar esas verdades, se espera que todas las instancias que puedan fortalecer, seguir mejorando y ampliando este programa así lo hagan. Son tantos y tantos los jóvenes en situación de pobreza que las inversiones que se han hecho hasta ahora, están muy por debajo de las necesidades de esos amplios contingentes de jóvenes en situación de riesgo. Se recomienda al Ministerio de Trabajo y al INFOTEP que lideren una gran cruzada a favor de los jóvenes pobres, que sensibilicen a las instancias del Poder Ejecutivo, al Congreso Nacional, a Organismos Internacionales, a los Ayuntamientos, a la opinión pública para estructurar un amplio programa a favor de los jóvenes. Y que las academias jueguen una participación activa en estas acciones.

6.4. Aportes de la segunda sobre la primera fase de la investigación.

El haber planteado la investigación en dos fases permitió desarrollar plenamente un diseño investigación acción y presentarlo como un trabajo académico. Téngase en cuenta que las propuestas en la primera fase permiten modificar el programa PJE y elaborar una segunda versión modificada, que esta segunda versión se implementa en las aulas y que por último se procede a una segunda valoración del programa cuyas nuevas propuestas son el punto final el presente diseño de investigación, aunque no finalice el proceso de evaluación continúa del programa.

Gracias al diseño se logró, en primer lugar, conocer las aportaciones del programa PJE en su primera versión y también sus limitaciones; pero sobre todo permitió continuar el aporte de mejora continua al evaluar de nuevo el programa modificado tras elaborar una segunda versión del mismo (PJE-2), configurando claramente el ciclo Investigación-Acción, entendido como un proceso de reflexión y perfeccionamiento continuo en el que todos los actores (egresados, docentes y empresarios) han estado implicados.

Consideramos que una de las aportaciones de esta investigación es precisamente la de desarrollar un modelo I-A en el que realmente la Acción se ha llevado realmente a cabo, a diferencia de otros trabajos en los que la Acción queda como mera propuesta para la acción que no especifica quién ni cómo ni cuándo se puede pasar a la acción. Limitación que comprendemos plenamente porque somos conocedores de que la implementación de recomendaciones de una investigación no siempre cuentan con el apalancamiento político-institucional, con los recursos de financiación externa de la investigación, que en muchos casos dicha financiación, ya que se erogó recursos, debe justificar impulsando la aplicación. Es oportuno reconocer que recomendaciones de la primera fase de esta investigación jugaron un rol importante en el paso de PJE-1 A PJE-2, no solo por la calidad que se le reconoció a la investigación (la Gerencia de Capacitación del PJE, la misión del Banco Mundial), sino además por una feliz y oportuna coincidencia, esa fase de la investigación estuvo disponible justo en el momento que se negociaba una segunda etapa del PJE, y cuando el Banco Mundial (BM) se insertaba en el PJE, y no sabemos si es la investigación que convence a la misión del BM de los ajustes que hay que hacer, pero si es la

investigación la que les da el punto de apoyo científico (ellos asumen como suyas esas recomendaciones, ellos logran insertarlas al PJE). Claro para dicha adopción, hubo una acción del investigador, se le presentó a la misión del BID las conclusiones y recomendaciones y se les pidió que las asumieran y se les entregó una copia de la investigación.

También conviene resaltar que el proceso de reflexión asociado a la investigación se ha centrado, no sólo en la mejora del programa, sino también en mejorar el propio proceso de evaluación, que en parte se basa en la experiencia adquirida en la primera fase, pero que también la enriquece introduciendo un nuevo modelo teórico, el modelo de Kirpatrick, que da más sentido y significado al trabajo, modelo que además ha sido desarrollado para ajustarlo al objeto de estudio. Esta adaptación nos ha permitido aprimarnos a los principios básicos de toda investigación, aproximar la teoría a los contextos reales de aplicación y lograr mayor coherencia entre el modelo teórico el diseño de investigación y los instrumentos utilizados para la obtención y análisis de datos –que en esta segunda fase se ha visto mejorada con la utilización del programa Atlas.ti que nos permite mejorar en validez y fiabilidad, y así contribuir a construir un marco teórico más sólido a partir de las relaciones establecidas entre los resultados.

Lo anterior cobra una mayor dimensión con relación al aporte que significa a partir de lo que es la realidad en el estado del desarrollo de evaluaciones de este tipo, lo cual lo reportan muy claramente los siguientes expertos del tema. González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012) sostienen que a pesar de la importancia de estos programas tipo Juventud y Empleo en la región, la información sobre sus resultados es aún insuficiente, y agregan que las evaluaciones de impacto son escasas y con frecuencia presentan deficiencias metodológicas importantes, y que adicionalmente, rara vez ofrecen información sobre los mecanismos que generan el impacto observado de los programas. Dichos autores se ponen por meta en una investigación que realizan (y que se reportan aspectos de ella en este informe) contribuir a cubrir ese vacío en la literatura, presentando nueva evidencia acerca de la efectividad de los programas de capacitación laboral para jóvenes que pueda servir para mejorar su diseño y su implementación.

Esta investigación es pues sin dudas un valioso aporte, porque uno de sus principales aportes está en el impacto del PJE, está en contribuir a ir cubriendo ese vacío en la literatura presentando los hallazgos, las evidencias en reacción, aprendizaje, transferencia e impacto en las vidas de los egresados y en las empresas donde realizan las pasantías, donde laboran los egresados del curso. Así como esta investigación, aporta en lo relativo a la metodología de la investigación de estos programas.

En el estudio que realizan González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012), su análisis se centra en el estudio de seis programas de capacitación e inserción laboral de jóvenes en la región que operan o fueron implementados en Colombia, Honduras, México, Panamá, Perú y República Dominicana; y usaron como insumo para la elaboración de ese trabajo los resultados de las evaluaciones de impacto de algunos de estos programas; además un análisis estadístico de encuestas realizadas a jóvenes participantes y a firmas; y los resultados de un trabajo de campo en cuatro de estos países en el que se hicieron entrevistas en profundidad a centros de capacitación, empresarios y hacedores de política.

En la parte de este informe referida a la vinculación de esta investigación con otras se muestran hallazgos de esa investigación para contrastarlos con los de esta. Así que el aporte de esta tesis obviamente el proceso no se ha cerrado, porque esta investigación no abarcó, como ya se indicó actores importantes del PJE, y ya que de esta Segunda Evaluación surgen nuevas sugerencias de mejora, de ampliación del programa, que en este caso sí que dejamos abiertas, y quedan a disposición del Ministerio de Trabajo, del BM y del BID; dado el interés mostrado respecto a nuestra investigación, para que hagan uso de la misma y se abra una tercera versión que bien podemos denominar PJE-3 y que incluiría mejoras de la currícula, por ejemplo, aunque no hubo solicitud de ampliar el módulo de formación humana, se recomienda que ponderando lo nuevo aportado con relación a la importancia de la formación humana, se vea la posibilidad de aumentar entre 25 a 50 horas a dicho módulo, para afianzar más lo relativo a proyecto de vida, a resiliencia, a moralidad, a emprendimiento. Hay que capacitar a docentes para que mejoren en lo relativo a profesionalidad y empatía, estudiar la ampliación del programa (más cursos tipo 1 y una amplia oferta de cursos tipo 2). En esta parte de la capacitación de los docentes se debe aprovechar a los docentes que salen muy bien en profesionalidad y empatía para que

socialicen sus conocimientos y técnicas con los demás. Se espera que un nuevo programa que acoja las recomendaciones de esta investigación, sería mucho más grande, donde Estado, Organismos Internacionales, Empresas, Ayuntamientos formen un fuerte convite a favor de los jóvenes pobres.

Igualmente y debido a la lectura y profundización en otros modelos teóricos de evaluación consideramos que el proceso de evaluación podría mejorarse, ampliarse la cobertura de lo evaluado, si bien con tal enfoque sería necesaria una colaboración. Este futuro programa se sugiere sea evaluado con el modelo de Jornet y otros, por integrar al análisis actores muy importantes que los modelos utilizados en esta investigación no contemplan, claro, ello supondría un importante apoyo financiero, logístico y técnico al o los investigadores, lo que no se ha logrado en las dos fases ya realizadas de esta investigación. En la primera fase de la investigación no se logró ningún apoyo, en la segunda fase la UTE proporcionó un vehículo con un chofer, lo cual fue de mucha ayuda para ir a todos los lugares donde se levantó información de egresados, docentes y empresarios.

Pasando a aspectos más específicos de esta segunda fase de evaluación mírese lo siguiente.

Las principales insatisfacciones manifestadas por los egresados en la primera fase de la investigación prácticamente desaparecieron en los resultados de la evaluación de la segunda etapa. Se recuerda que las principales quejas de los egresados salidas de la evaluación de la primera fase fueron:

- 1) Ambientes no adecuados y sugerencias de que agregarles-cambiarles
- 2) Quejas de muchas pasantías (las tareas eran divorciadas de lo recibido aen la fase lectiva, tareas abusivas, ofensivas,...).
- 3) Ausente seguimiento de los jóvenes durante la pasantía, se sentían abandonados, no tenía a quien recurrir si la pasantía no era adecuada.

4) Solicitaron encarecidamente más tiempo y más contenido en el módulo de formación humana, sugirieron los temas que deseaban se agregaran.

En la segunda investigación quejas como las anteriores no se presentaron y hay expresiones de lo favorable que es el seguimiento durante la pasantía, además, no hay solicitud de ampliar ni de achicar el módulo de formación humana (un mayor detalle de este ítem, integrando fragmentos de lo indicado por los jóvenes en el anexo #19).

6.5. Vinculación de los resultados con otras investigaciones.

Se ha logrado una congruente vinculación de los resultados de esta investigación con las citadas en este informe. Tales como las dos investigaciones vía grupos focales para la estructuración inicial del PJE (Ramos, J., 2002 y Sánchez y Arredondo, 2003). Al estructurar los cursos siguiendo las orientaciones de los jóvenes, se verifica que como lo prometieron ellos asisten a los cursos (centros cercanos a sus casas, apoyo financiero, horarios adecuados, etc.). Además se ha contactado en esta investigación el deseo de superación, el valor dado al estudio, al trabajo por los jóvenes en situación de riesgo (Abreu, 2000 y Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo, 2002).

La positiva calificación que obtiene el programa en esta investigación, es acorde con las evaluaciones realizadas por el PJE, por el BM, por el BID (González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady, 2012). Esas investigaciones respaldan lo certera de la propuesta de esta investigación desde su primera fase en el 2006 en lo referido a la pertinencia laboral, dichas investigaciones no se refieren específicamente a lo que en esta se llama pertinencia humana, y como este es un aspecto central de esta investigación, se pudiese decir que ahí hay diferencias entre esta y las investigaciones abordadas por esos autores. Y quizás por ello hay aspectos en conclusiones y recomendaciones con ciertas diferencias. Y en lo referido a los aspectos metodológicos y al vacío en aportes a investigaciones sobre el impacto de los cursos tipo PJE, tanto esta investigación como la que realizan González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady, 2012), son importantes aportes en ese renglón. Con relación a resultados de las investigaciones de evaluación realizadas por el PJE, las referidas a

encuestas a los egresados adolescen de ciertas fallas, pues levantar información el día y en el acto de graduación, antes de que este inicie en un salón repleto de personas, para responder de forma muy rápida, quizás ello explique que ahí fundamentalmente saliesen aspectos positivos, pero nos consta que las evaluaciones cuantitativas que hicieron cumplían todo el rigor científico. Pero paradójicamente para la reformulación del programa de PJE-1 a PJE-2, el punto de apoyo fundamental fue esta investigación (resultados 1 fase) y no los resultados de una evaluación cuantitativa que ya poseían. Debido a los diferentes enfoques de esas investigaciones, lo que reporta productos valiosos pero por ser diferentes, tienen usos diferentes. Y el producto de evaluaciones cualitativas, por lo menos para estudios de casos, para la evaluación de un programa de formación, la evidencia es que fue de mucha utilidad.

Con relación a la investigación sobre el perfil de los pobres, de las características de los pobres urbanos dominicanos y las alternativas de salir de la pobreza, y el rol de la formación, de los cambios de paradigmas y su importancia para el desarrollo humano, del impacto en desarrollo humano que provoca el encuentro con el mundo real, y más si está planificado ese encuentro con tareas edificantes (un curso) y de los tipos de centros de estudios más adecuados para acoger a los jóvenes, el tipo más favorable de relación profesor-alumno, del cómo responden los jóvenes pobres cuando son acogidos en centros de —cuidado”, la importancia de enseñar formación humana (Cela, 2001; Martínez Salvá, 2005; Záiter, 1998; Cound, 1993; Avía y Vázquez, 1999; Cunningham y otros, 2007; Sánchez y Arredondo, 2003; Tesliuc, 2007; Mevyt, 2007; Cheetham, 2007; Zacarés González y Llinares Insa, 2006; García Fernández, 2006; Goleman, 1999; González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady, 2012), esta investigación aporta evidencias robustas en prácticamente todas esas áreas tratadas por los autores previamente citados entre paréntesis, y que sus planteamientos en detalle forman parte de este informe.

Con relación a la principal motivación que dio inicio a esta investigación: lograr mejorar el módulo de formación humana, lo que se llamó en esta investigación el buscar la calidad desde el punto de vista del cliente participante en el curso (pertinencia humana) y lograr más ampliamente la pertinencia laboral, pues solo se satisfacía el componente de

preparación técnica y se desconocía la parte de formación humana en el sujeto que también requería el puesto de trabajo; este aspecto encuentra un robusto sostenimiento en los aportes reseñados de González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012). Pero otros aspectos indicados por los anteriores investigadores advertirían que la presente evaluación presenta las mismas debilidades de otras en lo referido a que no hace un riguroso aporte en lo concerniente a la efectividad de la acción evaluada en lo concerniente a su capacidad de provocar que el egresado obtenga un empleo. Asunto que es una de las grandes insatisfacciones en muchos de los egresados que reclaman el empleo que se le prometió, ellos lo dicen así: este es el programa Juventud y Empleo, yo soy el joven, yo ya hice el curso, denme el empleo. Sin dudas una fuente de frustración, que es incluso un tema importante de investigación, ¿qué pasa con esos jóvenes que se esforzaron, que realizaron el curso y no obtienen trabajo? Sin dudas esta es una debilidad de esta evaluación, por ello se propone lo del seguimiento a los egresados, lo del programa de educación continua para egresados el PJE, lo del aumento de horas para proveer formación para el manejo de esas situaciones, para inculcarles emprendimiento, de posibles despidos y tratos abusivos (como lo que denunció un docente que hay casos que le piden favores sexuales a alumnas durante la pasantía para supuestamente asegurarle un puesto de trabajo al término de la pasantía). Además, recuérdese que los puestos de trabajo no solo dependen de la calidad del curso, sino además de la situación de la economía (Jornet y otros, 2002).

Y esto es un asunto de mucha importancia, mire lo que dicen varios egresados de lo que participaron en la investigación con relación a este aspecto.

Declaraciones en la primera fase de la investigación:

En nosotros tenemos una frustración, porque no estamos trabajando, estamos sentados en nuestra casa otra vez, pero mis compañeros dicen lo mismo están sentados y no tienen que hacer...

No he hecho más cursos porque no puedo pagarlos, pero por la falta de dinero por el trabajo que no tengo, no me ha dejado seguir estudiando...

Bueno, en realidad no fue una frustración, sino en el momento que terminé el curso, necesitaba trabajar, porque hice el curso y estaba en una situación difícil, en ese tiempo que yo estaba haciendo el

curso. Y mi frustración fue que yo puse mi mayor empeño por aprender, y hacer un buen papel, donde yo hice la pasantía, mi mayor frustración fue que no conseguí trabajo.

Estas expresiones son tan elocuentes que no hay que comentarlas, ellas retratan un área que debe ser prioridad del PJE darle una solución.

Pero quizás es cuestión de tiempo para que el egresado logre trabajo, pero tal vez el problema es mayor, tiene un título pero no las calificaciones adecuadas. Al respecto dicen González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012), que es posible que los impactos de estas intervenciones se hagan visibles sólo en el largo plazo, o que el problema de no obtener empleo es que quizás los cursos son calificaciones laborales (por su bajo costo, limitado contenido, mano de obra semicalificada,...), por debajo de lo que demandan muchos empleadores.

Expresiones tan desalentadoras como las anteriores, no salieron en la segunda fase, pero eso no quiere decir que no se dieron esas situaciones que, se insiste, como existe la probabilidad de que existan hay que tener planificado como armar a los jóvenes para manejarlas sin frustrarse. Pero quizás surgen no por deficiencia del curso, sino por el perfil de entrada del joven (y que en consecuencia hay jóvenes que requieren formación adicional), que quizás en contenido del curso no le provee mejorar esa área de su personalidad. Porque por ejemplo, mire estas declaraciones de jóvenes entrevistados en la segunda fase de la investigación, que al parecer lo apropiado en el curso los ha equipado para manejar adecuadamente la realidad (o quizás llegaron al curso así, pero ellos reportan que ello e gracias al curso). La primera declaración es de una situación similar, hizo el curso y no había conseguido trabajo, pero lo que declara no tiene nada de frustración, por el contrario. Y las siguientes declaraciones retratan jóvenes en control de su vida.

Yo estaba en mi casa sentada como toda una mantenida pero ya no, ya estoy trabajando... Considero que se un oficio, porque hago algo que no sabía, y siento que voy a seguir adelante, y les recomiendo a todos los jóvenes que vengan aquí... Yo entiendo que aprendí ese arte, porque la cocina arte, porque de mis manos comieron muchos clientes que se sintieron bien, porque fueron muchos platos que yo preparé, porque todo

fue bien y no hubo quejas... Uno se siente maravilloso cuando alguien queda satisfecho con su trabajo, para mí es algo maravilloso de verdad.

Me siento bien con todo lo que aprendí de ese curso, no he tenido la oportunidad de trabajar, pero, llegará ese día.

Luego que yo entré al curso, yo aprendí a que sí, yo tenía la capacidad para poder trabajar (...) Yo me veo en un futuro con una profesión, un negocio y una bella familia.

Antes de hacer el curso no era la persona que soy ahora. Me siento ser una mujer (...) Yo me considero una mejor persona, con deseos de superación para ser alguien productivo en un futuro.

Esas expresiones surgidas (tanto las que expresan frustración como el estar en control de su vida) de una evaluación cualitativa son una muestra de lo pertinente que es esta metodología de investigación para captar lo profundamente humano y mover a los que aún no han renunciado a defender la conservación de la dignidad humana, de los que saben que el pobre no es victimario, es víctima, y que aprovechan las oportunidades.

Pero dado la persistencia de tantas áreas grises, que impiden respuestas precisas, esta investigación comparte la recomendación de González-Velosa, Ripani y Rosas-Shady (2012), quienes sugieren una agenda de investigación que incorpore estos objetivos, según ellos: evaluar si intervenciones más intensivas tienen mayores efectos a corto plazo; estimar los efectos a largo plazo de estas intervenciones, en particular las de los cursos de desarrollo de capacidades blandas sobre las que se tiene menor conocimiento; evaluar si hay impactos heterogéneos de estas intervenciones según oficios e industrias; y analizar el costo-efectividad de estas intervenciones, para lo cual es necesario conocer su retorno a mediano y a largo plazo.

Desde esta investigación sin obviar la anterior recomendación, se sugiere además investigaciones de la diversidad de los jóvenes pobres (precisando sus niveles de conocimiento previo, sus expectativas, necesidades, y si no se hiciera previamente que se haga durante los cursos para identificar los jóvenes que requieren formación adicional, quizás terapia, acompañamiento, etc.), investigar los planes de desarrollo nacionales, locales, las alternativas de desarrollo más competitivas local-nacional de los países para

desarrollar PJE conectados a esos planes. Por ejemplo para el caso dominicano, sería muy provechoso conectar una modalidad de PJE con las áreas: de turismo, de las Industrias Culturales y Creativas (ICC), focalizando en una primera fase al sector artesanal. Desarrollar un amplio PJE de cursos tipo 2, unido a toda una planificada intervención para impulsar la competitividad del turismo nacional, fortalecer las ICC, responder a las demandas de apoyo del sector artesanal y que así pueda mostrar el alto potencial de este sector para encaminar a la República Dominicana por el camino del desarrollo humano, local, sostenido y sostenible (para un mayor detalle se recomienda ver los planes estratégicos para el desarrollo del sector artesanal y de las ICC dominicanas, realizados por Leonardo Díaz García).

Además se sugiere investigar los apoyos subsecuentes que requieren los egresados para crear las estructuras, las acciones que satisfagan esas necesidades. Hacer investigaciones nacionales, regionales que informen sobre el perfil de los pobres, de cómo surgieron los pobres, los mecanismos que los siguen produciendo y las acciones necesarias para romper ese proceso productivo y su heredabilidad, y comunicar esto a los docentes, a los directivos de centros de capacitación, a los gerentes-técnicos de programas educativos para esa población, para lograr actitudes más empáticas hacia esos jóvenes.

6.6. Vinculación de los resultados con teorías trabajadas.

La riqueza de esta investigación es tan amplia con relación a la vinculación entre los resultados y las teorías trabajadas que para presentar ese valioso aporte sin cercenarlo, se prefirió incluirlo como anexo. Una de las razones más importantes para ello es una de las premisas claves que han orientado esta investigación desde el inicio, que tiene que ver con teorías asumidas como claves en esta tesis, tales como la teoría del ciclo vital, la teoría de que el cliente es el que define cuando un producto o servicio es de calidad, y que el cliente principal del programa evaluado son los alumnos. Así que sin importar que sean jóvenes pobres, en situación de riesgo, con bajísima escolaridad la mayoría, desertores escolares, quizás delincuentes algunos, ellos son el cliente principal, y como cliente principal la evaluación de los cursos en esta investigación les dio ese lugar, y esta investigación apostó

que con recoger la percepción de ese cliente, lo que se obtuviese de él, sería lo suficiente valioso para mejorar el PJE. Algunos colegas pensaban que era errónea esa premisa, por ello es tan pertinente ver declaraciones de los jóvenes conectándolas a las teorías. Y en el detalle de este ítem en el anexo #13, queda claramente demostrada lo correcto de esa decisión.

En los hallazgos, lo relatado por los jóvenes para etiquetar a un servicio si es o no es de calidad, lo dicho por ellos para justipreciar lo que es un buen docente, lo que es una buena clase, una buena pasantía; lo que es un buen ambiente, además las recomendaciones que hacen para corregir lo que identifican deficiente son buenos aporte; parcería que son expertos en constructivismo, en técnicas de aprendizaje, etc. Por ello se presenta en detalle en el indicado anexo.

Además son tantas las teorías trabajadas en el marco teórico que se evidencian como correctas para lograr un buen proceso educativo, que se ha considerado un valioso aporte adicional de este estudio mostrarlo con detalles.

6.7.- Prospectiva

Con relación a nuevas líneas de investigación sugerimos:

1) Una que le de seguimiento a esta expresión: “..., *la meta mía es trabajar para darle a los niños lo que ellos quieren, para que estudien y se hagan profesionales*”. Nos parece bastante interesante investigar el grado en que estos jóvenes se convierten en padres responsables, que induzcan a sus hijos a estudiar, que usen sus honorarios profesionales dando prioridad a la adecuada manutención de sus hijos, en vez de dilapidarlos en placeres que descuiden la familia. Sugerimos identificar varios de los egresados que al momento de terminar el curso fueran madres o padres y estudiar por un par de años sus ingresos y su uso, dando especial atención a determinar la prioridad o no que dan a la adecuada manutención y a lo relativo a dar el apoyo financiero, emocional y

orientación para el estudio de sus hijos. Esto nos permitiría tener información de cómo el PJE disminuye la heredabilidad de la pobreza, va disminuyendo la desigualdad económica y el impacto en los niveles educativos de los hijos de los egresados de PJE.

2) Otra línea de investigación importante se relaciona con la frase anterior y otras en el mismo tenor “... darle a los niños lo que ellos quieren..., ...poderle brindar un mejor futuro a los míos”, “Mi meta es trabajar para darle a mi hijo todo lo que él desee”. Se oyen y se leen en forma positiva, esas frases, pero sería conveniente una investigación para determinar el grado de aptitudes adecuadas en estos jóvenes egresados para ser padres-madres eficaces. La frase darle todo a mi hijo, denota una actitud loable, pero a la vez pudiese ser un camino para no educar bien a un niño. A partir de lo que refleje esta investigación se deberían diseñar cursos de educación continua referidos a técnicas de criar adecuadamente con la calidad que requiere este segmento.

3) Como quedó evidenciado que el curso no es suficiente para que algunos jóvenes realicen los ajustes en desarrollo humano (personal, cognitivo, social); en ajustes a la organización. Se sugiere identificar los jóvenes que estén en un curso del PJE en los que sea más evidente lo anterior, y se haga una investigación para buscar respuestas a esas necesidades especiales, ya sea agregando lo necesario al módulo de formación humana, ya sea agregando orientación especial a esos chicos (con especialistas en orientación, con psicólogos, etc.).

4) Al parecer el curso no es suficiente para lograr que jóvenes muy heridos, puedan integrar (lograr mismidad), hablar sobre aspectos muy dolorosos y verlos como parte de un aprendizaje, esta es una de las partes que se insinúan potencialmente para futuras investigaciones. Esto nos abre una compuerta de mucha significación humana, pues se supone que son muchos los dolores vitales que cargan estos chicos y chicas, así que sería muy conveniente investigar este aspecto y ver qué apoyo se les da adicional, ya sea como parte del módulo de formación humana u otro mecanismo.

5) Sin dudas reviste una alta preocupación la denuncia de un docente de la zona este del país, conocida por su gran desarrollo turístico, en lo relativo a que se margina a las chicas (aunque estén bien preparadas), luego de la pasantía, en lo relativo a darle empleo, por la supuesta propensión a muchos embarazos en estas chicas, y además, la denuncia del mismo docente, de que se manipula a las chicas, se las explota sexualmente con supuestas promesas de darle un empleo al terminar la pasantía, según el docente son personal de los hoteles que realizan esta inadecuada acción. Este es un tema que se debe investigar.

6) El contraste es tan grande en la forma que investigadores describen el perfil del pobre urbano y la forma en que se autodescriben los egresados (la mayoría son pobres urbanos), que resulta motivador realizar una investigación al respecto.

7) Jóvenes egresados de los cursos al ver el cambio tan grande que da su vida que los encamina hacia el desarrollo humano, nos parece que se ponen metas muy ambiciosas con relación a sus posibilidades: tener su casa, tener cuatro carros, tener su propio restaurante. Recuérdese que una característica de la población diana al entrar al curso es que tienen aspiraciones por arriba de su realidad (vivir ostentosamente aunque para ello deban delinquir), y al finalizar el curso jóvenes como que expresan lo mismo, sueñan con un nivel de vida por encima de sus posibilidades (pero con grandes difencias, ahora creen que pueden lograrlo trabajando con el oficio aprendido). Esto si bien es favorable por lo relativo a tener motivación, empuje para progresar puede ser una fuente de frustración y lo que puede resultar de ella. Por lo cual se debe investigar cómo inculcar, cómo pueden lograr los participantes en los cursos un optimismo inteligente, un optimismo racional para que estén motivados a progresar y bloquear cualquier posible vivir fuera de la realidad conquistada con el curso, que debe agenciarles mayores niveles de bienestar subjetivo y no convertirse en punto de apoyo para enajenarse de su realidad. Hay expresiones en ellos como estas:

Dice un joven: ...*Mi meta es tener mi familia, una casa y aunque sea 4 carros.*

Y ante la pregunta: *¿Y cómo tú piensas lograr eso?*

Responde: *Oh! Trabajando con lo que yo sé.*

Otro chico que también declara metas muy elevadas al preguntarle: Y cómo tú crees que tú puedes lograr esas metas, responde:

Preparándome, trabajando, no derrochando, con mucho entusiasmo, con mucha fe, todo mira... para Dios no hay nada difícil, tu lo único que tienes que hacer es pegarte de Dios y le pides y tratar de regirte derechito, por la ley como dicen, se pueden lograr muchas cosas todo depende del estado de ánimo de la persona, al menos yo tengo esperanzas.

8) Un tema bastante preocupante y que se recomienda sea estudiado para buscar paliarlo significativamente es el referido a la solidaridad, la amabilidad, el cuidado de otros. Se supone que la mayoría de estos jóvenes han sido muy "pateados" por la vida, y puede ser que esa realidad: han sido víctimas, los haya convertido en personas no amables, en victimarios. Mire lo que algunos de ellos declararon a la pregunta: Imaginemos que en el logro de una meta que deseas alcanzar existiera algo que afecte a otra persona, en ese caso ¿Qué harían y por qué?

Respuestas de algunos jóvenes:

Bueno trataría de intermediar con ella a ver porque le afecta, de lo contrario la ignoro.

Eso depende de que le afecte, o sea, hay personas que les afecta que tu estés progresando, pero si fueran en perjuicio de otra persona trataría de buscar la manera de que no le afecte.

Otro joven responde:

Es que ustedes han hecho una pregunta un poquito complicada porque como es que puede afectar a alguien, siempre hay envidia, pero si tu quieres salir adelante, yo digo que cosa es una historia, cada quien tiene lo que se merece, si yo me esfuerzo, si yo estudio y lucho, caramba yo merezco algo mejor, entonces yo no puedo detenerme a pensar en que afecte a aquel, yo para adelante, para atrás ni para coger impulso... Yo pienso que para salvarse uno tiene que joderse otro, para que me joda yo que se joda el otro.

9) Cuando se le informó al personal gerente del PJE de la realización de la segunda fase de esta investigación informaron que habían iniciado una modalidad (prueba piloto) de cursos que solo están integrados del módulo de la formación humana, dado que muchos empresarios dieron a conocer que a ellos lo que más les interesa y les resulta beneficioso es dicha formación humana, y que ellos se encargarían de la formación técnica

(ya sea durante la pasantía y durante la vida laboral de los que quedasen contratados). Al respecto se sugiere una investigación de esta modalidad, dado los limitados recursos del Estado y lo caro que resultan los cursos, los cuales se están financiando con préstamos y una contrapartida del Gobierno, la cual generalmente es incumplida, y ello dificulta la ejecución normal y detiene los desembolsos en ocasiones de los organismos internacionales, lo cual afecta el PJE. Estos aspectos fueron estudiados en esta investigación.

REFERENCIAS

- Abreu, F. (2000) "Sujetos en riesgo. Un acercamiento al mundo de la juventud marginada urbana de Santo Domingo, involucrada en problemas delictivos". *Estudios sociales*; XXXV, 127, 7-51.
- Adelantado, J. y Calderón, E. (2005). Globalización y estados del bienestar: ¿respuestas semejantes a problemas parecidos? *Cuadernos de relaciones laborales*, 23(2), 15-44.
- Adorno, Theodor W. (2001). *Epistemología y Ciencias Sociales*. Frónesis. España: Cátedra Universitat de València.
- Álvarez, F. (2012). *La Economía del Bien. Un modelo de economía con futuro*. [Video-Audio]. España: attactv. Recuperado de: http://www.youtube.com/watch?v=uYK_B7dNP5c.
- Alvira Martín, F. (1985). La investigación evaluativa: una perspectiva experimentalista. *Reis* 29, 129-141. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/250536.pdf
- Amín, S. (1975). *Categorías y leyes fundamentales del capitalismo (2ª ed.)*. México: Nuestro Tiempo.
- Arranz Freijo, E. (2004). *Familia y Desarrollo Psicológico*. España: Prentice Hall (PHH).
- Avia, M. y Vásquez, C. (1999) *Optimismo Inteligente*. España: Alianza, S.A.
- Bajtín, Mijaíl (2000). *Yo también Soy*. México: Taurus/Alfaguara. Colección La Huella del Otro.
- Banco Mundial (2012a). *¿La globalización incrementa la pobreza al mundo?* Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/temas/globalizacion/cuestiones2.htm>.
- Banco Mundial (2012b). *Temas globalización*. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/temas/globalizacion/cuestiones3.htm>.
- Banco Mundial (2007). *Informe sobre el desarrollo mundial 2007. El desarrollo y la próxima generación*. Recuperado de: siteresources.worldbank.org/INTWDR2007/.../overview-es.pdf
- Banco Mundial (2012c). *Estrategia de Educación 2020 (Versión preliminar del resumen)*. Recuperado de: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1269917617150/6915424-1279137061297/ExecSummary_Spanish.pdf.
- Banco Mundial (2013). *Informe Anual. Poner fin a la pobreza Extrema. Promover la prosperidad compartida*. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/16091/9780821399446SP.pdf?sequence=7>

- BM-SET (2007). *Taller sobre Pre-diseño curricular para el módulo de Desarrollo de Competencias Básicas*. Santo Domingo, Rep. Dominicana, 12 y 13 de abril de 2007. Banco Mundial-Secretaría de Estado de Trabajo-SET (Carpeta con todas las ponencias-no publicado).
- Bericat Alastuey, E. (1998). *La Integración de los Métodos Cuantitativos y Cualitativos en la Investigación Social. Significado y Medida*. Barcelona: Ariel, S. A.
- BID (2010). *La ruta hacia el crecimiento sostenible en la República Dominicana: Fiscalidad, competitividad, institucionalidad y electricidad*. Banco Interamericano de Desarrollo. Santo Domingo: The Word Express, Inc. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36384825>.
- BID (2012). *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, D.C.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36723125>.
- BM-BID (2006). *Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Informe sobre la Pobreza en la República Dominicana: logrando un crecimiento económico que beneficie a los pobres*. Recuperado de: https://www.academia.edu/1137309/Informe_sobre_la_pobreza_en_la_Rep%C3%BAblica_Dominicana_Logrando_un_crecimiento_econ%C3%B3mico_que_beneficie_a_los_pobres.
- Bourdieu, Pierre (1999). *¿Qué Significa Hablar? Economía de los Intercambios Lingüísticos*. Madrid: Akal.
- Branden, N. (1999). *La autoestima en el trabajo*. España: Paidós.
- Brea, M. y Cabral, E. (2010). Factores de riesgo y violencia juvenil en República Dominicana. *Revista Psicología Científica.com*. 12(15). Recuperado de: <http://www.psicologiacientifica.com/violencia-juvenil-factores-de-riesgo-republica-dominicana>.
- Calvo, J. (1994). *Educación y Filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Camposeco Torres, F. (2012). *La Autoeficacia como Variable en la Motivación Intrínseca y Extrínseca en Matemáticas a Través de un Criterio Étnico*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid Facultad de Educación Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Madrid 2011. <http://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf> 17-2-2015
- Carnap, Rudolf (2002). *The Logical Syntax of Language*. Illinois, EUA: Open Court Publishing.
- Cela, J. (2001). *La otra cara de la pobreza*. Santo Domingo: Centro de Estudios Sociales P. Juan Montalvo S.J.
- Cencini, A. y Manenti, A. (1994). *Psicología y Formación. Estructuras y dinamisismos* (Tercera Edición). Italia: Paulinas.

- Centro de Estudios Sociales P. Juan Montalvo (2002). Perfil socio-psicológico de los/las niños/as y adolescentes de la calle" *Estudios Sociales*; XXXV, 128, 7-80
- CEPAL (2007). *Panorama social de América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Calidad de la educación: las desigualdades más allá del acceso y la progresión educativa.* Recuperado en: <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2008/01783.pdf>. Consultado 16-2-2015.
- CEPAL (2011). *Panorama social de América Latina. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).* Recuperado en: <http://www10.iadb.org/intal/intalcdi/PE/2012/07767.pdf>.
- CEPAL (2013). *Panorama social de América Latina, 2013. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).* Recuperado en: http://www.asocamerlat.org/CEPAL_PanoramaSocial2013_AmericaLatina_diciembre2013.pdf.
- Cerviño, C. (2004). *Autoestima y Desarrollo personal.* Valencia: Curso de Doctorado (No publicado).
- Chacón Moscoso, S.; Pérez-Gil, J. y Losada López, J. (2005). Aportaciones de los modelos logit en evaluación de programas de formación. *Psicothema*, 17 (3): 522-527. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3139.pdf>.
- Chacón Moscoso, S.; Pérez-Gil, J. y Holgado Tello, Fco. (2000). Validez en evaluación de programas: una comparación de técnicas de análisis basadas en modelos estructurales, teoría de la generalizabilidad y modelos multinivel. *Psicothema*, 12 (2), 122-126. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/531.pdf>.
- Cheetham, N. (2007). Competencias para la vida. En: Banco Mundial-Secretaría de Estado de Trabajo-SET (2007). Taller sobre Pre-diseño curricular para el módulo de Desarrollo de Competencias Básicas. Santo Domingo, Rep. Dominicana, 12 y 13 de abril de 2007 (Carpeta con todas las ponencias-no publicado).
- Chiva Sanchis, I. (2003). *Evaluación de programas de Formación Ocupacional en Colectivos con Riesgo de Exclusión Social.* (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia. Servei de Publicacions 2005. Recuperada de: [https://www.google.com.do/?gws_rd=cr,ssl&ei=aJBCVd7BJ8WXgwSrhIGIDQ#q=Chiva+Sanchis%2C+I.++\(2003\).+Evaluaci%C3%B3n+de+programas+de+Formaci%C3%B3n+Ocupacional+en+Colectivos+con+Riesgo+de+Exclusi%C3%B3n+Social.+](https://www.google.com.do/?gws_rd=cr,ssl&ei=aJBCVd7BJ8WXgwSrhIGIDQ#q=Chiva+Sanchis%2C+I.++(2003).+Evaluaci%C3%B3n+de+programas+de+Formaci%C3%B3n+Ocupacional+en+Colectivos+con+Riesgo+de+Exclusi%C3%B3n+Social.+)
- Cinterfor (1998). Boletín técnico interamericano de formación profesional. Los sindicatos y la formación. Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Cinterfor), Oficina Internacional del Trabajo (OIT). OIT/Cinterfor, n. 144. Montevideo. Recuperado de: <http://www.oitcinterfor.org/publicaci%C3%B3n/bolet%C3%ADn-%C3%A9cnico-interamericano-formaci%C3%B3n-profesional-sindicatos-formaci%C3%B3n>.

- Cloringer, C. S. (2003). *Teorías de la personalidad*. (3a ed.). México: Prentice Hall.
- Colás, Ma. Pilar y Rebollo, Ma. Ángeles (1999). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Segunda Edición. España: KRONOS, S.A.
- Correa Sánchez, L. (2013). *Evaluación de un Programa de Capacitación Profesional de una Institución de Educación Superior en Puerto Rico* (Tesis Doctoral). Disertación Aplicada Presentada al Abraham S. Fischler School of Education en Cumplimiento Parcial a los Requisitos Para la Obtención del Título de Doctor en Educación. Nova Southeastern University, 2013. Recuperado de: <http://ponce.inter.edu/cai/tesis/lmcorrea/index.pdf>. Consultado: 23-1-2015.
- Coud, D. (1993). *Jornada de un líder hacia la calidad*. México: Panorama.
- Craig, G. J. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.
- Cunningham, W. ; McGinnis, L.; García Verdú, R.; Tesliuc, C.; Verner, D. (2007). *El potencial de la juventud: políticas para jóvenes en situación de riesgo en América Latina y el Caribe*. Washington – EUA: Banco Mundial.
- De Miguel Díaz, M. (2000). La Evaluación de Programas sociales: Fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-317. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/121011>.
- Debeljud, Patricia (2009). *Ética Empresarial en el núcleo de la Estrategia Corporativa*. Argentina: CENGAGE Leagning.
- Díaz, L. (2010). *Plan estratégico para el desarrollo de las Industrias Culturales y Creativas Domoiananas (ICCD)*. No publicado. Recuperado en: Ministerio de Cultura de República Dominicana.
- Díaz, L. (2014). *Plan Estratégico para el desarrollo del sector artesanal dominicano. En proceso de publicación*. Recuperado en: Centro Nacional de Artesanía (CENADARTE), República Dominicana.
- Díaz, L. (2002). *Manual de Calidad Total* (Material curso educación continuada-no publicado). Santo Domingo, R.D.
- Díaz, L. (2015). (Metodología para el análisis de casos-Fotocopia). Universidad Autónoma de Santo Domingo-UASD. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Curso de Maestría.
- Doležel, Lubomír (1999). *Heterocósmica. Ficción y Mundos Posibles*. Madrid: Arco Libros S. L.
- Echeverría, R. (2005). *La Empresa Emergente. La confianza y los desafíos de la transformación*. Argentina: Granica.

- Elliott, J. (2000). *La investigación–acción en la educación*. Cuarta Edición. España: Morata, S. L.
- Enger, B. (1996). *Teorías de la Personalidad*. México: McGraw-Hill Interamericana, S.A. de C.V.
- ENIGH (1999). *Encuesta nacional de gastos e ingreso de los hogares (ENIGH) 1999*. Santo Domingo, Rep. Dominicana: Banco Central, R.D.
- ENIGH (2007). *Encuesta nacional de gastos e ingreso de los hogares (ENIGH) 2007*. Santo Domingo, Rep. Dominicana: ONE.
- ESAN (1978). (Metodología para el análisis de casos-Fotocopia). Escuela Superior de Negocios para Graduados-ESAN: Curso de Maestría.
- Escámez Sánchez, J., García López, R. y Pérez Pérez, C. (2003). La Educación Moral ante el Reto de la Pobreza. *Teor. educ.* 15, 185-212. Universidad de Salamanca.
- Escartí Carbonell, A.; Gutiérrez Sanmartín, M.; Pascual Baños, C., Marín Suelves, D.; Martínez Taboada, C. y Chacón Flores, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional» Universitat de Valencia. Universidad del País Vasco. *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Espinal, I. (1), Gimeno, A. y González, F. (2013). *El Enfoque Sistémico En Los Estudios Sobre La Familia* (Valencia: Curso de Doctorado). Recuperado en: <http://www.uv.es/jugar2/Enfoque%20Sistemico.pdf>.
- Estefanía, J. (2001). *La Nueva Economía. La Globalización*. Barcelona: Debate, S.A.
- Fernández-Abascal, E. (2013). "Auto-Eficacia: Cómo afrontamos los cambios de la Sociedad actual". Recuperado en: <http://reme.uji.es/articulos/agxfee9232111100/texto.html>.
- Ferrajoli, L. (2001). *Principia Iuris: Teoría del Derecho y de la Democracia. Vol. III, La Sintaxis del Derecho*. Madrid: Trotta.
- FMI (2007). *Perspectivas de la Economía Mundial. Globalización y desigualdad*. Recuperado en: <https://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/weo/2007/02/pdf/c1s.pdf>
- FMI (2011). *Perspectivas de la Economía Mundial. Desaceleración del crecimiento, agudización de los riesgos*. Recuperado en: <http://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/weo/2011/02/pdf/texts.pdf>
- Funes, M. (1997). *La lucha de clases en el siglo XXI. Visión política de las crisis económicas de nuestro tiempo*. Madrid: ESIC.
- García Fernández, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211. 197. Recuperado en: http://www.oei.es/etp/tutoria_relacion_profesor_alumno_formacion_insercion_laboral.pdf.

- Garrido, G. y López Latorre, M. (2005). (La prevención de la delincuencia-Fotocopia). Valencia: Curso de Doctorado.
- Garvie, A. (2004). *Economía para principiantes*. Primera edición. Segunda Reimpresión. Buenos Aires: Era Naciente.
- Gimeno-Bayón, A. (1999). *Comprendiendo cómo somos. Dimensiones de la personalidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Gimeno-Collado, A. (1999). *La familia. El desafío de la diversidad*. Madrid: Ariel.
- Gimeno-Collado, A. Lafuente, J. González-Sala, F Bolaños, L. y Parra, G. (2009) *Familias transnacionales colombianas. Nivel de aculturación y vida familiar vistas desde las dos orillas*. Valencia, Ceimigra.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1965). *Awareness of Dying*. Chicago: Aldine, EUA.
- Glaser, Barney; Strauss, Anselm (1967). *The Discover of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine, EUA.
- Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Argentina: Vergara.
- Gómez – Mejía, L. y BalKin, D. (2003). *Administración*. España: Mc Graw Hill Interamericana.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Sao Paulo: EDUC.
- González Rey, F. (2000). *Investigaciones Cualitativas en Psicología: Rumbos y Desafíos*. México: International Thomson.
- González, F. (2006). *Estudio de los Perfiles de las Familias en Situación de Riesgo Social: Programas de Ayudas P.E.R. y P.E.P. del Ayuntamiento de Valencia* (Tesis Doctoral). Valencia, 2006. Dirigida por: Dra. Dña. Adelina Gimeno Collado. Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10228/gonzalez.pdf?sequence=1>
- González-Sala, F. y Gimeno-Collado, A. (2008). Modelo para la Predicción del Riesgo Psicosocial en el Desarrollo Infantil. *Revista Internacional de Sistemas*, 15, 19-37.
- González-Velosa, C., Ripani, L. y Rosas-Shady, D. (2012). *¿Cómo mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes en América Latina?* Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getDocument.aspx?Docnum=36976183>.
- Greimas, A. y Courtés, J. (1982). *Semiótica: Diccionario Razonado de la Teoría del Lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Guerra-López. I. (2007). *Evaluación y mejora continua. Conceptos y herramientas para la medición y mejoradel desempeño*. EUA: Global Business Press.

- Grice, Paul (1957). *Meaning, The Philosophical. Review* 66(3): 377-388. EUA.
- Grice, Paul (1991). *Studies in the Way of Words*. EUA: Harvard University Press.
- Guízar Montúfar, R. (2004). *Desarrollo Organizacional*. México: Mc Graw Hill Interamericana, S. A.
- Guzmán, R. (2009). *Oferta y Demanda de Capacitación en la República Dominicana*. Este documento ha sido elaborado por investigadores del Grupo de Consultoría Pareto, bajo la dirección de Rolando M. Guzmán, en colaboración con un grupo de apoyo del Instituto Nacional de Formación Técnico Profesional y del Consejo Nacional de Competitividad. Recuperado en: <http://cnc.gov.do/cnc/wp-content/uploads/2009/04/oferta-y-demanda-de-capacitacion-en-la-republica-dominicana.pdf>.
- Hernández, M. (2011). Algunas consideraciones sobre las políticas económicas y sociales implementadas desde la década de los 80 y la situación del empleo en Centroamérica. En J. Valdés Paz y M. Espina (Eds.), *América Latina y el Caribe: La política social en el nuevo contexto - Enfoques y experiencias* (pp. 163-196). Uruguay: UNESCO.
- Hernández, M. y Colmenares, F. (2002). Principios y Reglas del Desarrollo del Comportamiento. *Revista de Psicología y Psicopedagogía. EduPsykhé*, 1 (1), 155-175. Recuperado en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/259843.pdf.
- Hjelmslev, Louis (1971). *Prolegómenos a una Teoría del Lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Ibáñez, Jesús (1979). *Más Allá de la Sociología. El Grupo de Discusión: Técnica y Crítica*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Jauss, Hans Robert (1986). *Experiencia Estética y Hermenéutica Literaria*. Madrid: Taurus.
- Jiménez, M^a. y Barchino, R. (2002). *Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas*. Universidad de Alcalá, Departamento de Ciencias de la Computación, 28871. Alcalá de Henares, España. Recuperado en: http://www.e-learningguru.com/wpapers/saba_analytics.pdf (2002). 5.
- Jodelet, Denise (1986). *La Representación Social: Fenómenos, Conceptos, Teorías. Psicología Social, Vol. II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, Denise (2008). El Movimiento de Retorno al Sujeto y el Enfoque de las Representaciones Sociales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 3 (5). México. Recuperado en: <http://www.culturayrs.org.mx/revista/num5/Jodelet.pdf>
- Jornet, Jesús M.; Suárez, Jesús M. y Perales, M^a Jesús (2002). *Guía práctica para la Evaluación de Programas de Formación Profesional, Ocupacional y Continua*. Valencia: Edita Fundación Universidad-Empresa de Valencia, ADEIT.

- Klein, N. (2007). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Paidós. Recuperado en: <http://fedebillie.blogspot.com/2008/01/resea-la-doctrina-del-shock-de-naomi.html>.
- Klinger, C. y Vadillo, G. (1999). *Psicología Cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: Editorial Mc Graw Hill Interamericana S.A.
- Kornblit, Ana Lía (Coord.) (2007). *Metodologías Cualitativas en Ciencias Sociales: Modelos y Procedimientos de Análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Kripke, Saul (2005). *El Nombrar y la Necesidad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Ku, Menghsuan (2008). *Investigación-acción y la aplicación a la mejora de la comprensión del español de los alumnos chinos*. En: Actas del 2º Congreso Internacional de Lengua y práctica docente. Onda: JMC, 161-182. Recuperado en: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2702609.pdf.
- Latouche, S. (2007). *El decrecimiento como solución a la crisis*. Recuperado en: <http://www.mundosigloxxi.ciecas.ipn.mx/pdf/v06/21/07.pdf>.
- Latouche, S. (2011a). Entrevista a Serge Latouche: ¿Decrecimiento o Barbarie? *Papeles*, 107. Recuperado en: http://www.usc.es/entransicion/wp-content/uploads/2011/11/Decrecimiento-o-barbarie_Serge-Latouche.pdf.
- Latouche, S. (2011b). *La hora del decrecimiento*. Barcelona: Octaedro, S.L. Recuperado en: <http://www.edicionesmagina.com/pdf/06001.pdf>.
- Lefrancois, Guy R. (2001). *El ciclo de la vida*. México: Internacional Thompson Editores, S. A.
- Leftwich, Richard H. (1978). *Sistema de precios y asignación de recursos*. México: Editorial Interamericana.
- Ley General de Juventud No.49-2000. República Dominicana. Recuperado en: <http://juventud.gob.do/transparencia/base-legal-de-la-institucion/>.
- López, O. (2012). *Desigualdad, pobreza, inequidad y exclusión. Diferencias conceptuales e implicaciones para las políticas públicas*. México: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Recuperado en: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Desigualdad-Pobreza-Inequidad-y-Exclusion/3338571.html>.
- López-Calva, L. y Soloaga, I. (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Nueva York, NY 10017, EE.UU. Recuperado en: <http://fcongdn.org/Documentos/idhalc2010.pdf>.

- Luque, A. y De Prado, A. (1989). La evaluación de programas de intervención social: criterios y técnicas. *Revista de Treball Social*, sept. (115), 51-56.
- Marcus, George y Fischer, Michael (2000). *La Antropología como Crítica Cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Martínez Salvá, F. A. (2005). Curso de Doctorado. Factores de riesgo en la adolescencia (No publicado).
- Martínez Sánchez, A. (1991). *Pedagogía de la marginación*. Madrid: Popular.
- Martínez Sánchez, A. (1995). La investigación como fundamento de la intervención social. En González A.P. y otros: *Didáctica General. Modelos y estrategias de la Acción Social*. Madrid: Nancea.
- Martínez Sánchez, A. (2002). Diagnóstico de habilidades sociales para la integración de jóvenes con problemas de adaptación. Universidad de Valencia (Fotocopia- Curso de Doctorado).
- Martínez Sánchez, A. (2005). Un Nuevo Orden Mundial, Una Ética Universal, Una Nueva Educación. Enseñanza & Teaching. *Revista interuniversitaria de didáctica*, 23, 237-255. Recuperado en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2018734>.
- Martínez, Carlos (2010). *La economía sostenible global o el nuevo paradigma económico*. Recuperado en: <http://fundacionasturias.blogspot.com/2010/10/la-economia-sostenible-global-o-el.html>.
- Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Segunda Reimpresión. Uruguay: Nordan-Comunidad.
- Maxwell, Joseph A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review, EUA*, 62 (3).
- Mevyt (2007). Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT). Instituto Nacional para la Educación de los Adultos. En: Banco Mundial-Secretaría de Estado de Trabajo-SET (2007). *Taller sobre Pre-diseño curricular para el módulo de Desarrollo de Competencias Básicas*. Santo Domingo, Rep. Dominicana, 12 y 13 de abril de 2007 (Carpeta con todas las ponencias-no publicado).
- Ministerio Público-INTEC (2014). *Perfil Neurocognitivo en Adolescentes en conflicto con la Ley Penal en la República Dominicana*. Ministerio Público, Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Recuperado de: http://pgr.gob.do/Portal/CMS/Repository/Documents/Perfil_Neurocognitivo/Investigacion_INTEC_Web.pdf.
- Miric, Marija (2008). Evaluación y Documentación Participativa de las Estrategias para el Cambio de Comportamiento Implementadas con Jóvenes Miembros de "Organizaciones de la Calle" (Naciones, Gangas y Pandillas Juveniles). Santo Domingo: Documento Resumen ONUSIDA/COPRESIDA.

- Morin, Edgar (1994). *Introducción al Pensamiento Complejo. La Inteligencia Ciega*. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, Serge (1993). *Razón y Cultura, en Ante la Nueva Europa: Programa Científico*. Madrid: EUDEBA.
- Muñoz, F. (2000). *Adolescencia y Agresividad* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología Universidad Complutense, Madrid. Recuperado en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>
- Narayan, D. (2000). *La voz de los pobres ¿Hay quién los escuche?* Madrid: Mundi-Prensa, Banco Mundial.
- N.U. (1990). *Informe Desarrollo Humano*. Colombia: Publicado para el PNUD por Tercer Mundo.
- N.U. (2007). *Informe mundial sobre la juventud*. Recuperado de: http://www.pnud.org.co/img_upload/3635346361636163616361636163/INFORME_MUNDIAL_SOBRE_LA_JUVENTUD_2007.pdf.
- N.U. (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano del 2011 correspondiente a la República Dominicana (RD)*. Santo Domingo: Oficina local N.U.
- N.U. (2012). República Dominicana en breve (Artículo). Recuperado de: http://www.do.undp.org/content/dominican_republic/es/home/countryinfo.html.
- N.U. (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano 2013. El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Recuperado de: http://www.undp.org/content/dam/venezuela/docs/undp_ve_IDH_2013.pdf. Consultado 16-2-2015.
- N.U. (2014). *Resumen Informe sobre Desarrollo Humano 2014. Sostener el Progreso Humano: reducir vulnerabilidades y construir resiliencia*. PNUD. Disponible en: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-summary-es.pdf>.
- Ocampo, J. (2002). La educación en la actual inflexión del desarrollo de América Latina y El Caribe. Calidad y equidad del desarrollo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30; 22-25.
- Ochaita, E. y Espinosa, M. (2005). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. Necesidades y Derechos en el marco de la Convención de Naciones Unidas sobre derechos del niño* (UNICEF). México: McGraw Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- OIT (2013). *Trabajo decente y Juventud en América Latina*. Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

- ONE (2011). *República Dominicana en Cifras*. República Dominicana: Oficina Nacional de Estadística.
- ONE (2014a). *Dominicana en Cifras*. República Dominicana: Oficina Nacional de Estadística.
- ONE (2014b). *Encuesta Nacional de Hogares de Propósitos Múltiples (ENHOGAR-ONE 2013)*. Santo Domingo, República Dominicana: Oficina Nacional de Estadística (ONE).
- Ortega y Gasset, José (1972). *El Hombre y la Gente*. Colección Austral No. 1501. Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- Papalia, D. y Wendkos R. (1994). *Desarrollo Humano*. Colombia: Mc Graw-Hill Interamericana, S.A.
- Parkin, M. (2009). *Economía*. Octava edición. México: Pearson Educación.
- Perales M., Ma. J. (2002). *Enfoque de Evaluación. Estudio de Validación de un Modelo*. Valencia: Edita Generalitat Valenciana.
- Pérez, I. (2011). *La Formación Técnico Profesional y el Empleo*. Santo Domingo, D.N. Recuperado de: http://www.infotep.gov.do/pdf_prog_form/FTP%20y%20Empleo.pdf.
- Pineda Herrero, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Sistemàtica i Social. *Educar* 27, 119-133. Recuperado de: www.raco.cat/index.php/Educar/article/download/20737/20577.
- Pino, S. (2005). El Desarrollo Humano como eje transversal de las estructuras curriculares. *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea] 1 (2) (Enero-Junio de 2005). Recuperado de: <http://revista.iered.org/v1n2/html/spino.html>
- PJE-1 (1999). Contrato de préstamo 1183/OC-DR firmado el cinco de septiembre de 1999, entre el Estado dominicano y el BID.
- PJE-2 (2006). Contrato N° 1693 OC/DR firmado en febrero de 2006 entre el Estado dominicano y el BID y Contrato de Préstamo N° 7371-DR firmado en julio de 2006, entre el Estado dominicano y el Banco Mundial.
- PNUD (2008). *Desarrollo humano, una cuestión de poder. Informe sobre Desarrollo Humano República Dominicana 2008*. Santo Domingo: Oficina de Desarrollo Humano. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- PNUD (2014). *Informe de Seguimiento a los Objetivos del Milenio*. Recuperado de: http://www.do.undp.org/content/dominican_republic/es/home/library/mdg/informe-de-seguimiento-2013---objetivos-de-desarrollo-del-mileni.html.

- Quine, W. (1985a). *Desde un Punto de Vista Lógico. Ensayo No. 1, Acerca de lo que Hay*. Barcelona: Orbis.
- Quine, W. (1985b). *Desde un Punto de Vista Lógico. Ensayo No. 2, Dos Dogmas del Empirismo*. Barcelona: Orbis.
- Ramírez López (2011). La política social del gobierno mexicano. En J. Valdés Paz y M. Espina (Eds.), *América Latina y el Caribe: La política social en el nuevo contexto - Enfoques y experiencias* (pp. 135-161). UNESCO. Uruguay.
- Ramos Gorostiza, J. (2013). Thorstein Veblen, El Inclasificable. *Revista de Economía Crítica, 16, segundo semestre 2013*, ISSN 2013-5254. Recuperado de:
http://revistaeconomiacritica.org/sites/default/files/revistas/n16/11_RamosGorostizaThorsteinVeblen.pdf.
- Ramos, J. (2002). *Diseño de la Línea de Base y de la Metodología para la Evaluación de Impacto del Componente de Capacitación Laboral*. Programa Juventud y Empleo. Secretaría de Estado de Trabajo. República Dominicana: Grupo Santiago Consultores. Préstamo, BID 1183/OC-DR.
- Reportes (2009/14): Reportes del PJE de los Organismos Gestores del PJE.
- Rodríguez, E. (2010). *Políticas públicas de juventud en américa latina: Avances concretados y desafíos a encarar en el Marco del Año Internacional de la Juventud*. UNESCO: Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001880/188003s.pdf>.
- Rodríguez-Ferreras, J. (1997). *Economía Mundial y Desarrollo*. Madrid: Flash- Acento.
- Rosander, A. C. (1992). *La búsqueda de la calidad en los servicios*. Madrid: Editorial Díaz de Santos.
- Rozalén Castillo (2013). Creencias de Autoeficacia y Coaching. Como Mejorar la Productividad de las Personas. IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: 22 Universidad – Empresa (23, 24 y 25 noviembre, Madrid), pp. 22 – 45. Recuperado en:
http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_09/comunicaciones/02_22-45_Coaching_Creencias.pdf.
- Rubia A., B. (1991). Una experiencia de investigación-acción participante en programas de animación sociocultural/educación social. (Las técnicas de la I/AP. Aplicadas por los alumnos y profesores como medios para la investigación y análisis de su medio). *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 10, Enero/Abril*, 275-284.
- Rubio, M. (2003). "Enfoques y modelos de evaluación del e-learning". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 9, 2*. Recuperado en:
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm.

- Ruiz Dodobara, F. (2013). Influencia de la autoeficacia en el ámbito académico. Recuperado de: http://info.upc.edu.pe/hemeroteca/Publicaciones/Art2_FR.pdf.
- Ruiz Gutiérrez, M. (2011). La evaluación de la capacitación como proceso de aprendizaje en el marco del e-learning. Recuperado de: <http://www.hablemosdelearning.com/2011/03/la-evaluacion-de-la-capacitacion-como.html>.
- Sáinz, J.; Mayor, J. y González-Marqués, J. (1988). Efectos de Facilitación e Interferencia en el Procesamiento de Información. *Revista Estudios de Psicología*, 35, 39-46. España.
- Samuelson, P. (2012). Cómo la globalización fomenta y mitiga a la vez la desigualdad. Recuperado de: <http://www.esi2.us.es/~mbilbao/pdf/samuelson.pdf>.
- Sánchez, L. y Arrendondo, M. (2003). Estudio de percepciones y actitudes de los jóvenes dominicanos sobre conceptos asociados al mundo laboral (Informe Final grupos focales). Asesor Elizardo Puello. Santo Domingo: Coordinadora de Animación Cultural-Casco.
- SEE (2011). *Boletín Estadístico de la SEE, 2010-2011*. Santo Domingo: Oficina Nacional de Estadística.
- Schein, E. (1982). *Psicología de la Organización*. México: Prentice Hall (PHH).
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. España: Editorial Planeta.
- Senlle, A. y Vilar, S. (1992). *ISO 9000 en empresas de servicio*. Barcelona: Díaz de Santos.
- Serra, E. (2005). Aspectos evolutivos, psicológicos psicoeducativos y sociales de la adolescencia. Volumen V: social. Cap. 1-Fotocopia. Valencia: Curso Doctorado.
- Serra, E. (2012). Charla sobre Desarrollo Humano. Curso Doctorado. Santo Domingo: UASD. Rep. Dominicana.
- Solano, J. (2007). Una reflexión sobre la desigualdad, la pobreza y la exclusión. Elementos teóricos y analíticos. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 1 (1). Recuperado de: <http://www.intersticios.es/article/viewFile/710/555>.
- Sperling, G. (1960). Negative Afterimage without Prior Positive Image. *Science Review*, 131(3413), 1613-1614. DOI: 10.1126/science.131.3413.1613.
- Stassen, Ka. (2001). *Psicología del desarrollo: adultez y vejez*. Madrid: Médica Panamericana.
- Tavares Soares, L. (2011). Logros y cuestiones pendientes en la configuración de una política social en Brasil. En J. Valdés Paz y M. Espina (Eds.), *América Latina y el Caribe: La política social en el nuevo contexto - Enfoques y experiencias* (pp. 69-106). Uruguay: UNESCO.

- Tejada Holguín, R. (2002), ¿Cómo llega la Rep. Dominicana al nuevo milenio? *Estudios Sociales*, 130, Octubre - Diciembre, 2002, 9-38.
- Téllez, J. (2005). *La Comprensión de los Textos Escritos y la Psicología Cognitiva: Más Allá del Procesamiento de la Información*. Madrid: Dykinson.
- Tesliuc, C. Leslie (2007). Incorporar competencias básicas dentro de programas para mejorar las posibilidades de empleo de la población joven (en base a un informe preparado por Susana Grau Batle). En: Banco Mundial-Secretaría de Estado de Trabajo-SET (2007). Taller sobre Pre-diseño curricular para el módulo de Desarrollo de Competencias Básicas. Santo Domingo, Rep. Dominicana, 12 y 13 de abril de 2007 (Carpeta con todas las ponencias-no publicado).
- Thomas, W. (1970). *The Child in America: Behavior Problems and Programs*. New York : Johnson Reprint Corporation.
- Tierno, B. (1998). *Como estudiar con éxito*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Trigo, G. (2013). Aproximación al análisis de las Necesidades Humanas, los procesos de colectivización y las formas sociales de satisfacción. Recuperado de: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/unicef/materiales/cano/o/aprox_trigo.pdf.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>.
- UNFPA (2010). *Plan de acción del programa del país 2012-2016 entre el Gobierno Dominicano y el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA), 2010*. Recuperado de: <http://countryoffice.unfpa.org/dominicanrepublic/drive/CPAP2012-2016UNFPARD%28Oficial%29.pdf>.
- UNICEF (2012). *Plan de Acción del Programa de País 2012-2016 entre el Gobierno de la República Dominicana y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)* Primera Impresión. Santo Domingo: Oficina de Comunicación – UNICEF Santo Domingo.
- Valdéz, J. y Espina M. (2011). *América Latina y el Caribe: La política social en el nuevo contexto - Enfoques y experiencias*. Uruguay: UNESCO. Recuperado de: http://www.unesco.org.uy/shs/fileadmin/templates/shs/archivos/Repensar_LAC-Volumen_2.pdf
- Velasco Barraza, C. (2007). *Educación técnica y formación profesional en América Latina y el Caribe*. Chile: Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001611/161174S.pdf>
- Vidal, M. y Rivera, N. (2007). Investigación-Acción. *Educ Med Super*; 21(4). Recuperado de: http://bvs.sld.cu/revistas/ems/vol21_4_07/ems12407.html.

Vivo, Sigrid y Sarič, Drina (Eds.) (2013). *Guía para medir comportamientos de riesgo en jóvenes*. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Protección Social y Salud. Monografía del BID.

Wadsworth, B. J. (1995). *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México: Diana, S.A.

Wilson, D. y Sperber, D. (2004). La Teoría de Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, (7) 237-286. España: Universidad de Murcia.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones Filosóficas*. México: Crítica.

Woofolk, A. E. (1999). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall Hispanoamericana, S. A.

Zacarés González, J. y Llinares Insa, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 341. Septiembre-diciembre 2006, 123-147 Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re341/re341_06.pdf

Zaiter, J. (1998). El estudio de los valores nacionales y la educación. *Estudios Sociales XXX; 113; Julio-Sept.*, 53-66.

Zeithaml, V. A.; Parasuraman, A. y Berry, L. (1993). *Calidad Total en la Gestión de Servicios*. Madrid: Díaz de Santos.

Nota: Reportes (2009/14). Integra diversos documentos emanados de los Organismos Gestores del PJE, algunos disponibles en línea, otros no. Entre otros integran esta referencia:

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=37969144>;

<http://omlad.gob.do/LinkClick.aspx?fileticket=2kH0JjDnno4%3D&tabid=98>;

<http://omlad.gob.do/LinkClick.aspx?fileticket=2kH0JjDnno4%3D&tabid=98>;

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36573458>;

<http://www.ministeriodetrabajo.gob.do/index.php/programas-y-proyectos/185-juventud-y-empleo>.

Banco Mundial (2014). *Un futuro más promisorio para la juventud pobre en República Dominicana*. Recuperado de: <http://www.bancomundial.org/es/results/2014/04/08/more-promising-future-poor-youth-dominican-republic>.

García Romero (2010). Encuesta de egresados de la tercera y cuarta licitación del PJE-RD. Investigación cualitativa al PJE-RD. Santo Domingo (no publicado).

García Romero, B. (2005). *Informe de la línea de base de la segunda licitación del componente de Capacitación Laboral; Programa Juventud y Empleo*. Santo Domingo, Rep. Dominicana (no publicado).

