

ESTRATEGIAS PROMOVIDAS PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES CON JÓVENES VULNERABLES

Programa Nuevas Oportunidades de Empleo (NEO)

UN MILLÓN DE JÓVENES

neo

UN MILLÓN DE OPORTUNIDADES

ACERCA DE LA INICIATIVA NEO

NEO es una iniciativa liderada por el Banco Interamericano de Desarrollo, a través del Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) y la División de Mercados Laborales (LMK), la International Youth Foundation (IYF) y los socios: Arcos Dorados, Caterpillar Foundation, CEMEX, Fondation Forge, Microsoft, SESI y Walmart. Es una iniciativa pionera en la que empresas, gobiernos y sociedad civil en América Latina y el Caribe trabajan juntos en 12 países para mejorar las oportunidades de empleo de 500,000 jóvenes, la mitad de ellos mujeres. Esta alianza junta recursos, conocimientos y capacidades para impulsar soluciones de empleo efectivas y sostenibles para los problemas del desempleo juvenil y las brechas de habilidades.

El estudio “Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables” forma parte de una serie de cinco estudios temáticos que analizan diversos aspectos de la implementación de NEO a nivel local, para documentar sus logros, identificar los obstáculos o restricciones que enfrenta la iniciativa en su operación, y registrar lecciones aprendidas y mejores prácticas.

LOS AUTORES

El estudio “Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables” fue elaborado por Liliana González Ávila y Donaldo Donado Viloria de Qualificar, con la asesoría del Dr. Miguel Székely del Centro de Estudios Educativos y Sociales (CEES).

Las opiniones expresadas en esta publicación son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa. Igualmente, no necesariamente reflejan el punto de vista del FOMIN, IYF o de los socios corporativos de NEO.

PRESENTACIÓN

El Programa de “Nuevas Oportunidades de Empleo para Jóvenes” (NEO), actualmente en ejecución en América Latina, tiene como objetivo NEO cerrar la brecha entre las habilidades de los jóvenes más vulnerables y la demanda de personal calificado por parte de las empresas, mejorando las oportunidades de empleo de los jóvenes.

La principal innovación en el enfoque que propone NEO es que, en lugar de pretender resolver el problema a nivel agregado mediante la aplicación de políticas públicas de manera generalizada, toma una perspectiva local que consiste en propiciar la colaboración, articulación y coordinación entre los actores relevantes en un espacio geográfico determinado, bajo el concepto de la formación de una “Alianza.” La iniciativa opera bajo un enfoque sistémico que consiste en crear un “ecosistema” de formación y uso de habilidades, en el que la Alianza es el espacio para engarzar la oferta de recursos humanos con la demanda y necesidades del sector productivo. Bajo este enfoque se busca romper con las restricciones sectoriales, y articular en un mismo espacio y población un conjunto de instrumentos generalmente desarticulados y dispersos en beneficio de los jóvenes.

Por su enfoque innovador, desde sus inicios, NEO ha sido acompañado por el desarrollo de un “Plan de Aprendizaje NEO,” cuyo objetivo es analizar, sistematizar, y decantar la información que se va generando a lo largo de la implementación, para ofrecer insumos para la mejora continua, y para ir generando un conjunto de evidencia sobre si NEO puede constituir una alternativa viable y efectiva para hacer frente a los retos de empleabilidad de los jóvenes de la región, pensando incluso, en su futuro escalamiento.

El Plan original consta la realización de cinco estudios temáticos que analizan (i) la conformación de las alianzas público-privadas para promover la empleabilidad juvenil; (ii) la alineación entre la formación/educación de recursos humanos y las necesidades del sector privado; (iii) el proceso de formación de habilidades socioemocionales; (iv) la internalización de los servicios de intermediación laboral; y (v) la inclusión de los servicios de orientación vocacional. Adicionalmente, NEO cuenta con dos estudios adicionales, uno sobre retorno de la inversión (ROI) y otro sobre la prestación de servicios de fortalecimiento NEO bajo la guía de estándares de calidad NEO, que, junto con estudios suplementarios sobre tendencias, herramientas metodológicas, e investigaciones locales, contribuyen a la generación de conocimiento.

Este estudio, realizado por Qualificar bajo la coordinación de Liliana González Ávila, analiza la manera en la que se propicia el desarrollo de habilidades socioemocionales en el contexto de NEO. Una constante en el siglo XXI ha sido precisamente que el sector productivo requiere crecientemente recursos humanos con habilidades socioemocionales transversales y adaptable a distintas necesidades, y el “ecosistema NEO” constituye un entorno especialmente propicio para su generación. El valioso trabajo del equipo de investigación permite identificar los logros, factores de éxito y buenas prácticas observados hasta ahora, así como también los retos, las limitaciones, y las recomendaciones para la mejora que se desprenden del análisis cualitativo y cuantitativo realizado.

Dr. Miguel Székely Pardo, Socio de Aprendizaje NEO

Contenidos

RESUMEN EJECUTIVO	1
1. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y LA EMPLEABILIDAD JUVENIL.....	2
1.1. Ubicación del concepto de habilidades socioemocionales	2
<i>Tabla 1. Algunas taxonomías relacionadas con competencias socioemocionales</i>	3
1.2. Habilidades socioemocionales y empleabilidad juvenil	5
<i>Figura 1. Porcentaje de jóvenes de 15 años sin competencias básicas</i>	6
<i>Tabla 2. Habilidades socioemocionales y resultados en el mercado laboral</i>	10
1.3. Contexto de política pública relacionada con habilidades socioemocionales.....	11
<i>Tabla 3. Entidades, instancias y programas que trabajan competencias socioemocionales</i>	12
2. EL PROGRAMA NUEVAS OPORTUNIDADES DE EMPLEO PARA JÓVENES (NEO).....	14
3. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL PROGRAMA NEO.....	16
<i>Tabla 4. Habilidades para la vida a las que apunta el PTS</i>	16
<i>Tabla 5. Ficha técnica del PTS</i>	19
4. IMPLEMENTACIÓN DEL PTS EN EL PROGRAMA NEO	20
<i>Figura 2. Etapas de la estrategia de transferencia del PTS</i>	20
4.1. Acuerdos para la transferencia del PTS a las Alianzas NEO	21
4.2. Formación de facilitadores.....	23
4.3. Formación de tutores	27
4.4. Aplicación del PTS con los jóvenes	28
<i>Tabla 6. Selección de las lecciones del PTS por cada país</i>	29
4.5. Tutoría y acompañamiento a los facilitadores.....	31
4.6. Certificación de facilitadores.....	33
4.7. Formación y certificación de máster facilitadores.....	34
5. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PTS EN EL MARCO DEL PROGRAMA NEO .	35
5.1. Atención de jóvenes con el PTS en NEO.....	35
5.2. Generación de capacidad instalada.....	39
5.3. Incorporación curricular	42
5.4. Transformaciones de las prácticas de formación	44
5.5. Incidencia en la política pública.....	46
5.6. Percepción del sector productivo	49
6. SOSTENIBILIDAD Y REPLICABILIDAD DEL COMPONENTE DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES	51
6.1. Factores que restringen la sostenibilidad	51
6.2. Factores que favorecen la sostenibilidad	53
7. RETOS Y DESAFÍOS	54
8. RECOMENDACIONES	55
BIBLIOGRAFÍA	57
NOTAS	59
ANEXO 1. LISTADO DE ACTORES CONSULTADOS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO	62

RESUMEN EJECUTIVO

El presente documento corresponde al informe final de la consultoría “Estrategias promovidas para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables” para las iniciativas localizadas en los países de: Colombia, El Salvador, Paraguay, Perú y República Dominicana. El estudio estuvo liderado por Qualificar.

El estudio tuvo como objeto generar conocimiento y lecciones aprendidas para los actores en la región de América Latina y el Caribe interesados en incorporar en sus programas estrategias para el desarrollo de habilidades socioemocionales con jóvenes vulnerables.

La consultoría exploró la manera cómo se introdujo en la iniciativa Nuevas Oportunidades de Empleo para Jóvenes (NEO) el componente de formación de habilidades socioemocionales en jóvenes vulnerables, a partir de la implementación del modelo *Passport to Success*® (PTS). Para ello, se examinó el proceso de implementación del PTS que tuvo lugar en el marco del Programa NEO, señalando las buenas prácticas y las lecciones aprendidas, que puedan ser aplicadas en nuevas intervenciones o, eventualmente, en otros ejercicios de similar naturaleza.

Los principales resultados de la implementación del PTS en el marco del programa NEO, los cuales se analizan en el estudio, se ubican en seis ejes:

1. Atención de jóvenes con el PTS en el programa NEO
2. Generación de capacidad instalada
3. Incorporación curricular
4. Transformaciones de las prácticas de formación
5. Incidencia en la política pública
6. Percepción del sector productivo

El documento examina tanto los factores que restringen la sostenibilidad del componente de habilidades socioemocionales en las entidades operadoras de programas de empleabilidad juvenil como los que la favorecen. Para finalizar, se identifican los retos del PTS como componente de las competencias socioemocionales y se hace una serie de recomendaciones para la mejora del proceso de transferencia, aplicación, replicabilidad, escalamiento y sostenibilidad del componente de habilidades socioemocionales en los países al terminar NEO.

1. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y LA EMPLEABILIDAD JUVENIL

En este apartado se hace una breve ubicación conceptual de las habilidades socioemocionales, para luego mostrar las limitaciones del sector educativo y los fenómenos que giran en torno a la carencia de niveles adecuados de desempeño de estas competencias en los jóvenes y su relación con la empleabilidad. Finalmente, se propone un análisis del contexto de la política pública que se relaciona con estas habilidades, partiendo de los países en los que se llevó a cabo el trabajo de campo del estudio del que da cuenta este documento.

1.1. Ubicación del concepto de habilidades socioemocionales

Desde principios de los años noventa y hasta la fecha, los conceptos de competencias clave (*core competences*),¹ aprendizajes socioemocionales,² habilidades para la vida (*life skills*)³ y competencias del siglo XXI⁴ han resaltado la importancia de capacidades, actitudes y habilidades asociadas con la capacidad de las personas de gestionarse a sí mismas y a las otras, para actuar con efectividad en diversos contextos. De los ámbitos educativos y laborales, las definiciones de competencias han transitado hacia una visión cada vez más integral que apunta comprensivamente al mundo de la vida personal, familiar, educativa y ciudadana.

Por su parte, el concepto de competencias o habilidades socioemocionales, incluido de forma implícita o explícita en distintas taxonomías de competencias, se desarrolla a partir de varias perspectivas. Una primera aproximación está ligada con el concepto de la inteligencia emocional centrada en habilidades de manejo emocional (percibir, expresar y controlar las emociones), mientras que una segunda está basada en el modelo de rasgos de personalidad, “*the big five*”, como los siguientes: extraversión, amabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional y apertura a la experiencia.⁵ Una mirada combina elementos de las perspectivas anteriores, dando lugar a un concepto de competencia socioemocional que pone el acento no solo en condiciones personales que se recogen desde la mirada a lo emocional y la personalidad (manejo de emociones, autoeficacia y autodeterminación), sino que hace referencia también, y con la misma relevancia, a habilidades relativas a la interacción o el trabajo con los otros, tales como la conciencia social (empatía, servicio, respeto) y la gestión de las relaciones (liderazgo, manejo de conflictos, establecer vínculos, trabajo en equipo y colaboración).⁶

Existe una amplia variedad de configuraciones de competencias, así como denominaciones. En algunas clasificaciones, las habilidades se agrupan en cognitivas, no cognitivas y sociales, quedando las socioemocionales como una capacidad no cognitiva (OECD).

A manera de ejemplo, se incluyen en la tabla 1 modelos en los que se observan distintos grados de desagregación en subcompetencias, cuyas definiciones son útiles para fines de diseño de intervenciones, bien de formación o de evaluación. Hay evidente insistencia en los factores intrapersonales e interpersonales considerados (con predominancia en el estudio del BID, *Aprender*

mejor) y, en dos de ellas (CASEL, Bisquerra), se registra la incorporación de una perspectiva social con la inclusión de la toma responsable de decisiones y la conciencia social. La perspectiva de las competencias para el siglo XXI incluye dos subcompetencias de la esfera eminentemente personal (flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa y autodirección) y enfatiza las de orden cognitivo, como lo hace el modelo de la OCDE con una definición del contexto de aplicación, esto es, la innovación y el aprendizaje, para su aplicación en el mundo de la vida y el trabajo, con el reconocimiento de un contexto atravesado por la tecnología, la información y la comunicación.

Tabla 1. Algunas taxonomías relacionadas con competencias socioemocionales

Fuente	Taxonomía			
Goleman, Boyantis y Mckee ⁷	Competencia personal		Competencia social	
	Conciencia de sí mismo Conciencia emocional de uno mismo Valoración adecuada de uno mismo Confianza en uno mismo	Autogestión Autocontrol emocional Transparencia Adaptabilidad Logro Iniciativa Optimismo	Conciencia social Empatía Conciencia de la organización Servicio	Gestión de las relaciones Liderazgo inspirado Influencia Desarrollo de los demás Catalizar el cambio Gestión de los conflictos Establecer vínculos Trabajo en equipo y colaboración
Aprendizajes socioemocionales-CASEL ⁸	Aprendizajes sociales y emocionales			
	Conciencia de sí mismo Identificación de emociones Adecuada autopercepción Reconocimiento de fortalezas Autoconfianza Autoeficacia	Conciencia social Toma de perspectiva Empatía Aprecio de la diversidad Respeto a los otros	Autogestión Control de impulsos Manejo del estrés Autodisciplina Automotivación Establecimiento de metas Competencias organizacionales	Habilidades de interrelación Comunicación Compromiso social Construcción de relaciones Trabajo en equipo
	Habilidades cognitivas		Capacidades sociales y emocionales	

OCDE. <i>Habilidades para el progreso social</i> ⁹	Habilidad cognitiva básica Patrón de reconocimiento Velocidad de procesamiento Memoria	Adquirido por conocimientos Acceder Extraer Interpretar	Extrapolación de conocimientos Reflexionar Razonar Conceptualizar	Lograr metas Perseverancia Autocontrol Pasión por las metas	Trabajar con otros Amabilidad Respeto Cuidado	Manejar emociones Calma Optimismo Confianza
Aprendizajes para el siglo XXI ¹⁰	Competencias para la innovación y el aprendizaje		Competencias en tecnologías, información y comunicación		Competencias para la vida y la carrera	
	Creatividad e innovación Pensamiento crítico Solución de problemas Comunicación Colaboración		Competencia de información Competencias en medios Competencias en tecnologías de información y comunicación (TIC)		Flexibilidad y adaptabilidad Iniciativa y autodirección Habilidades sociales e interculturales Productividad y responsabilidad por los resultados Liderazgo y responsabilidad	
Aprender mejor ¹¹	Habilidades interpersonales			Habilidades intrapersonales		
	Habilidades interpersonales generales Empatía Comunicación Amabilidad Extroversión	Conductas externalizadas Agresión Problemas de conducta Conducta disruptiva	Habilidades intrapersonales generales Autoestima Autoeficacia Persistencia Estabilidad emocional	Habilidades autorregulatorias Control inhibitorio Autocontrol Responsabilidad Orientación futura Habilidades de planificación		

Fuente: Elaboración propia con base en referencias.

Las habilidades o competencias socioemocionales tienen un impacto positivo en el rendimiento escolar, la disminución de conductas agresivas y la drogodependencia, la adopción de estilos de vida saludables, la salud mental y la empleabilidad (OCDE, *Habilidades para el progreso social*). Su maleabilidad es característica central para el diseño de intervenciones formativas, bien para desarrollarlas incluso desde la primera infancia hasta la adolescencia o para nivelarlas en el caso de programas “de segunda oportunidad” con poblaciones vulnerables por fuera del ámbito escolar o laboral. Puestas en un nivel macro de política pública, las competencias socioemocionales se relacionan con el bienestar y el progreso social, por un lado, y con la productividad y competitividad,

por el otro (OCDE, *Habilidades para el progreso social*). En el siguiente apartado se discutirá la relación entre las competencias socioemocionales y la empleabilidad juvenil.

1.2. Habilidades socioemocionales y empleabilidad juvenil

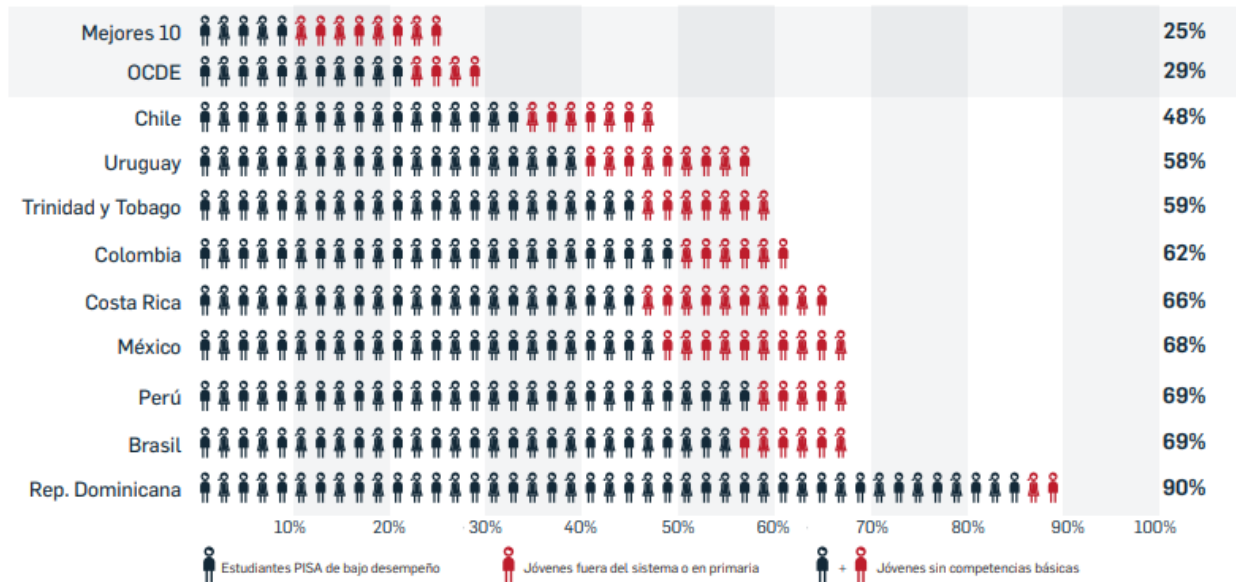
Pese al crecimiento sostenido de las economías latinoamericanas los últimos años,¹² persisten problemas de varios órdenes. Por un lado, la pobreza no cede. Como señala la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), “Desde 2015, las cifras de la región revelan un incremento en los niveles generales de pobreza y pobreza extrema: en 2017, más de 187 millones de personas aún seguían viviendo en la pobreza y 62 millones vivían en la pobreza extrema” (*Segundo informe anual 15*).

Se observa también un aparato productivo muy heterogéneo que aún no asimila ni produce los cambios exigidos por la globalización de los mercados, los nuevos valores agregados esperados en productos y servicios, y la introducción de la tecnología, no solo en los procesos productivos propiamente dichos, sino en las maneras de acceder y gestionar la información, la comunicación y la interacciones con sus partes interesadas (*stakeholders*).

En el escenario productivo de micro, pequeñas y medianas empresas, en algunos países ocupan un lugar importante en la generación de empleo. Esto demanda, además de medidas, incentivos y programas de impulso a la productividad y la competitividad, una mejora importante en su capacidad para atraer y retener un talento humano en un contexto de flexibilidad y creciente autonomía. Lo anterior confluye con retos de formalización del trabajo, redistribución del ingreso y acceso a los bienes y servicios sociales, con el fin de incluir plenamente a grupos importantes de población que no logran insertarse fácilmente al sector productivo.

Por otra parte, los resultados de las evaluaciones internacionales de calidad educativa muestran que los estudiantes que concluyen su educación básica o secundaria cuentan con niveles bajos de desempeño en lectoescritura y pensamiento lógico. Los estudiantes de la educación secundaria no desarrollan competencias socioemocionales, cuya formación incide en su permanencia en la escuela, en un mejor clima de aula para el aprendizaje, en la reducción de comportamientos de riesgo y a futuro en buenos desempeños en la educación terciaria o en el mundo del trabajo. La base para los aprendizajes complejos y el afrontamiento de la vida está mal cimentada.

Figura 1. Porcentaje de jóvenes de 15 años sin competencias básicas



Fuente: OCDE. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing, 2016. Cuadro L.2.2.b. Retomado por Bos et al. *PISA: América Latina y el Caribe, Nota 3. ¿Cuántos tienen bajo desempeño?* Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes y el Banco Interamericano de Desarrollo, 2016.

En general, la oferta de educación de carácter técnico desde las aulas de secundaria no responde a las apuestas productivas de primera línea y, en varios casos, va en detrimento de una mejor educación en las áreas fundamentales, al reducir el tiempo efectivo disponible en la escuela.

Como lo han señalado varios estudios, hay brechas importantes entre los requerimientos del sector productivo en materia de talento humano y las competencias formadas a través del sistema educativo.¹³ Según Busso, et al., “Cerca del 80% (de los empleadores) señala que las destrezas más difíciles de encontrar son las que tienen que ver con el comportamiento y las actitudes” (*Desconectados* 133).

Adicionalmente, el bajo acceso educativo de poblaciones vulnerables, como niñas, afrodescendientes, indígenas y campesinos, en varias partes de América Latina y el Caribe, se suma a importantes cifras de deserción escolar. En su informe *Situación educativa de América Latina y el Caribe*, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe explica:

En esta materia, en la región hubo avances importantes, disminuyendo de 13% a 8,3% la tasa de deserción promedio de los países entre 2000 y 2010. Además, esta tendencia a la disminución de la deserción se observó en 15 de los 18 países para los que se poseen datos comparables, incluyendo casos particularmente notables como Costa Rica y Venezuela. Con todo, las desigualdades en la región son aún muy significativas: mientras en algunos países

–como Argentina, Chile y República Dominicana– la tasa de deserción en primaria fue de 1% en 2010, en otros –como Honduras, Guatemala y Nicaragua– la deserción en este nivel afectó al 15% o más de los alumnos (62).

Las presiones económicas de las familias, las expectativas y culturas juveniles que no logran encontrar un eco en la escuela y la falta de pertinencia de la educación que se ofrece en aulas que no han actualizado en sus contenidos, metodologías y formas de entrega, conducen al retiro de la escuela para fomentar el ingreso temprano al mercado laboral de niños y jóvenes. El énfasis en la transmisión de conocimientos, más que en el desarrollo de habilidades para la vida, es un factor que incide en la deserción escolar. El informe arriba mencionado continúa:

Dentro de los factores explicativos del fenómeno de deserción escolar se han identificado variables relativas a la situación económica y al contexto familiar del estudiante, ya que el costo de oportunidad para los niños que viven en la pobreza y marginalidad sería muy elevado. Por otra parte, también se han identificado factores intraescolares que estarían fomentando la deserción. Estos apuntan a los niveles de preparación y experiencia de los docentes, las relaciones y expectativas que tienen sobre los estudiantes y el tiempo dedicado a la instrucción. Asimismo, dentro de estos factores se encuentran los relacionados con la organización de la escuela, el calendario escolar, la relevancia y la pertinencia curricular, el tipo de evaluación y promoción de los estudiantes, entre otros (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe 63).

A partir de lo anterior se configuran tres bloques de jóvenes: a) los que terminan la educación secundaria con serias limitaciones en lo relativo a las competencias requeridas, que además enfrentan restricciones para el acceso y continuidad en la educación terciaria; b) los que ingresan al mercado de trabajo, generalmente informal o precario en sus condiciones socioocupacionales;¹⁴ y c) los que no estudian ni trabajan, conocidos como los “nini”, quienes se van regazando frente a los que continúan sus estudios terciarios y, por tanto, desarrollan más competencias antes de acceder a un trabajo. Hoyos et al. informa que:

Uno de cada cinco jóvenes del continente, representando más de 20 millones de personas entre 15 y 24 años de edad, vive en estas condiciones...Normalmente el camino que lleva a ser nini, sobre todo entre hombres, es la deserción escolar temprana para empezar a trabajar, seguida del desempleo. Al abandonar la escuela antes de terminar el bachillerato, los jóvenes por lo general carecen de las habilidades necesarias para conseguir un trabajo en el sector formal, por lo que en la mayoría de los casos se conforman con empleos temporales e inestables en el sector informal. Una vez que pierden estos puestos de trabajo, nunca regresan a la escuela (1-3).

Los limitados contextos socioculturales de una familia en transformación, hogares con jefatura única, altos índices de violencia intrafamiliar y el agobio por las presiones económicas, tampoco contribuyen a que las competencias socioemocionales se desarrollen en este escenario.

El espacio del trabajo adquiere, por su parte, un papel fundamental en reconducir las vidas de los jóvenes, en tanto, les permite construir relaciones y apropiarse de lo que sucede en un contexto más amplio que el de la familia, el barrio o la escuela. Además, les ofrece la posibilidad de desarrollar nuevas competencias, generar ingresos para mejorar su calidad de vida y proyectarse hacia el futuro. Las tasas de desempleo de los jóvenes entre los 18 y 25 años muestran que una gran proporción no tiene tampoco esta oportunidad.

En su informe anual *Panorama Laboral 2017: América Latina y el Caribe*, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) reporta que la tasa de desempleo juvenil “aumentó para el promedio regional de 18,9 % en 2016 a 19,5 %. Es decir, que por primera vez en toda la década, uno de cada cinco jóvenes que está buscando empleo no lo encuentra” (15). Afirma que “[l]a tasa de desocupación juvenil continúa siendo aproximadamente el triple que la tasa de desocupación de los adultos e incluso mayor en la mayoría de países...Además, la cantidad de jóvenes desocupados como porcentaje del total de desocupados también da una idea de la magnitud del problema que enfrenta la juventud en su búsqueda de empleo” (41-42).

La informalidad en el empleo afecta a los jóvenes por las condiciones de alta precariedad y explotación (por ejemplo, falta de garantías laborales, ausencia de pago del salario mínimo y jornadas extensas). Aquellos que no acceden a trabajos formales se marginan de las posibilidades educativas intrínsecas que tiene el trabajo, por efectos de la cultura y valores institucionales, los procesos y las relaciones con otros que se dan en espacios organizacionales. La OIT explica, “A pesar de que el empleo informal había registrado una caída durante el ciclo económico expansivo que experimentaron varios países, también se aprecia que la informalidad laboral en América Latina sigue afectando a un vasto contingente de trabajadores muy heterogéneo, siendo su principal característica el agudo déficit de trabajo decente” (46).

El desempleo juvenil, además, afecta en mayor medida a la población con algún grado de vulnerabilidad, como a las mujeres jóvenes o los jóvenes del sector rural. El informe arriba mencionado de la OIT señala que “[l]as mujeres jóvenes están aún más en riesgo, porque sus tasas de ocupación son menores, sus tasas de desocupación son mayores y la prevalencia de empleos precarios las afectan de manera desproporcionada” (42). Asimismo, “[l]a desocupación rural aumentó al tercer trimestre de 2016 e igual período de 2017 a un ritmo menor que la desocupación a nivel nacional: de 5,7% a 6,1%” (42).

La limitación en los trabajos disponibles para los jóvenes,¹⁵ la restricción para acceder a un primer empleo, las nuevas configuraciones laborales, las ocupaciones emergentes y la tendencia al trabajo por cuenta propia¹⁶ y a la contratación por servicios o *freelance*, incluso en ocupaciones de baja o media calificación, exigen competencias que no están en el repertorio de los jóvenes.

Se hacen necesarios nuevos conocimientos, habilidades y actitudes para insertarse en el mundo productivo: competencias para la empleabilidad, esto es, capacidades para conseguir o crear, mantener y desarrollarse en un trabajo para otros o independiente.

Las competencias socioemocionales se ponen en juego al momento de tomar decisiones relacionadas con continuar o abandonar la escuela, o con el tipo de experiencias laborales por las que optan los jóvenes. También son determinantes de la empleabilidad en la búsqueda de empleo y en los procesos de selección donde los empleadores, de forma más o menos exhaustiva y rigurosa, de acuerdo con su grado de complejidad organizacional, exploran a través de entrevistas o de pruebas psicotécnicas, las condiciones esperadas y consideradas como deseables en un trabajador. Posteriormente, son fundamentales para el ingreso, dado el ejercicio de adaptación a la cultura y a las características del puesto de trabajo, sobre todo en el caso del primer empleo. Luego coadyuvan a la permanencia en el espacio laboral, a la calidad de las relaciones que se establecen con pares, superiores y clientes, y al buen desempeño.

Estas competencias inciden en mayores logros laborales de carácter acumulativo a lo largo de la vida, como lo corroboró un estudio realizado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 2008, donde a través de una encuesta se exploró el impacto de las competencias (habilidades sociales o capacidad de liderazgo y de relación del individuo con terceros; estrategias metacognitivas o capacidad para organizarse y planificar tareas cognitivas; y autoeficacia o capacidad de percibirse a sí mismo como un estudiante o trabajador eficaz) en el salario, en la condición de empleo/desempleo y en la formalidad del trabajo (Busso et al., *Desconectados* 9). Los resultados del estudio “muestran la asociación significativa que existe entre las habilidades y los resultados laborales (participación en el mercado laboral, empleo y salarios), especialmente en relación con la autoeficacia, que sobresale como la primordial y parece ser altamente valorada en el mercado laboral (al menos desde el punto de vista de su alta correlación con los resultados analizados)” (133). Además, “los resultados...señalan que la desigualdad de habilidades cumple un papel importante cuando se trata de explicar las desigualdades en el mercado laboral” (128).

Otros estudios muestran diferencias entre países en cuanto a la importancia otorgada por los empleadores a las competencias socioemocionales (Busso et al., *Aprender mejor* 102). Por ejemplo, en Bolivia, Colombia y El Salvador, “la extraversión y la estabilidad emocional están asociadas positivamente con salarios más altos” (101). En la **tabla 2** se incluyen los resultados:

Tabla 2. Habilidades socioemocionales y resultados en el mercado laboral

	Extraversión			Responsabilidad			Apertura al conocimiento			Estabilidad emocional			Determinación			Toma de decisiones		
	B	C	S	B	C	S	B	C	S	B	C	S	B	C	S	B	C	S
Salarios			+			+				+		+						+
Formalidad			+	+		+		+		+	+	+	+	+				
Desempleo			+			x												x
Empleo						+		+							+			x x

Fuente: Busso, M., et al. *Aprender mejor: políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Washington, DC: BID, 2017, p. 102.

Notas: B=Bolivia, C= Colombia, S=El Salvador. El signo + denota un efecto positivo y estadísticamente significativo al menos en un intervalo de confianza del 90%. El signo x denota un efecto negativo y estadísticamente significativo al menos en un intervalo de confianza del 90%. La amabilidad no se encontró estadísticamente significativa para ningún resultado.

Las oportunidades laborales para los jóvenes que logren desarrollar las competencias socioemocionales serán muchas más y de mejor calidad que las de aquellos que no lo hagan. Se empoderarán laboralmente en tanto que “los efectos de la capacidad cognitiva y no cognitiva en el empleo se acumulan durante el ciclo de vida y tienen efectos sobre la experiencia laboral” (Heckman et al. 440). Busso et al. lo resume de la siguiente forma:

Los trabajadores con habilidades socioemocionales más desarrolladas tienen más probabilidades de ser empleados en la economía formal. La responsabilidad y la estabilidad emocional están asociadas con mejores empleos, aproximados por una mayor formalidad en Bolivia y El Salvador, mientras que en Colombia, la apertura, la estabilidad emocional y la determinación figuran como más destacadas. La responsabilidad está positivamente asociada con el empleo tanto en Colombia como en El Salvador; sin embargo, mientras que en Colombia los empleadores favorecen la estabilidad emocional, en El Salvador se aprecia más la determinación. Curiosamente, un mayor desarrollo de la capacidad de toma de decisiones se asocia negativamente con el empleo en los dos países mencionados (*Aprender mejor* 102).

Los jóvenes con competencias socioemocionales podrán enfrentar los retos del trabajo independiente, del teletrabajo, de la virtualización de interacciones y de los lapsos vacíos entre un contrato y otro. Estarán más motivados para el aprendizaje permanente y contarán con recursos personales para enfrentar las adversidades que aparecen en la transición hacia el mundo del trabajo y para mejorar su inserción, adaptación, contribución y proyección en los escenarios productivos. En la medida en que estas competencias estén distribuidas en toda la población, se mejorarán las

condiciones de empleabilidad juvenil en la región; de ahí la importancia de que se incluyan en la agenda pública de las autoridades de educación y empleo, tema que se aborda en el siguiente apartado.

1.3. Contexto de política pública relacionada con habilidades socioemocionales

Ante la discusión sobre el impacto de las competencias socioemocionales en el desarrollo integral de niños, jóvenes y adultos, y por el hecho de que estas sean educables con mayor facilidad en los primeros años de vida, incluso hasta la adolescencia y en algún grado maleables en edades posteriores, se evidencia una creciente referencia (directa o con otras denominaciones, tales como habilidades blandas y habilidades para la vida) en las políticas públicas de educación y empleo.¹⁷

El principio del aprendizaje permanente permea las aproximaciones institucionales en relación con las competencias, de ahí que su inclusión se dé en varios ámbitos. El primero es el sector educativo comprendido entre la primera infancia y la finalización de la secundaria o media; el segundo corresponde a la oferta de la formación profesional, técnico o vocacional, y el tercero a las acciones y programas de segunda oportunidad que pueden desarrollarse o no apoyados en la estructura educativa y que están dirigidos a población en condiciones de vulnerabilidad.

Con el fin de dar “una mirada integrada de las políticas sectoriales (educativas, laborales, sociales y de desarrollo económico) para el fortalecimiento de las competencias transversales y socioemocionales a lo largo del ciclo de vida”, desde 2016 funciona la Mesa Regional de Cooperación sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS), en la que participan entidades de gobierno de los países (Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Paraguay, Perú, Uruguay, México y Argentina) de la región (Proyecto DIALOGAS, “Conectar” 2). Es esta mesa una instancia técnica para profundizar en la aproximación teórica, revisar los alcances de la política y reconocer distintas estrategias y programas en la materia.

En la tabla 3 se incluyen, en países de América Latina y el Caribe, las entidades, instancias y programas que trabajan el desarrollo de competencias socioemocionales.

Tabla 3. Entidades, instancias y programas que trabajan competencias socioemocionales

País	Entidad/instancia/programa que trabaja competencias socioemocionales
Chile	Ministerio de Educación Sence El currículo nacional para la educación básica establece objetivos de aprendizaje transversales que incluyen algunos relacionados con competencias socioemocionales. Programa preparado de la Fundación Chile
Colombia	Programa Jóvenes en Acción Marco Nacional Alianza NEO Colombia Programa Escuela Activa Urbana de la Fundación Luker
Costa Rica	Programa Empléate CTSE Manual de habilidades socioemocionales para el trabajo
El Salvador	Alianza NEO El Salvador Programa Caminos de Juventud Programa Jóvenes con todo Programa de Catholic Services Módulo de formación del Insaforp Programa de habilidades para la vida-Injuve Programa de habilidades para la vida Fusal Habilidades para la vida-Plan Internacional
México	ConstruyeT, programa integrado de manera oficial al currículo formal de educación media superior. Modelo de competencias genéricas CONALEP Alianza NEO México
Paraguay	Programa Tenondera Alianza NEO Paraguay Programa Cofre de la vida, del Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP). Programa de Innovación en Metodologías Avanzadas (PIMA), del Servicio Nacional de Promoción Profesional (SNPP) Material Habilidades blandas. Guía del facilitador, del Sinafocal Proyecto Cero Project, que consiste en acompañamiento al puesto de trabajo Programa Empleo con apoyo, una metodología desarrollada por la Unión Europea que incluye una caja de herramientas Programas de formación contratados con operadores privados de formación por Ceprocal deben incluir explícitamente la mención a las competencias socioemocionales
Perú	Alianza NEO Perú Proyecto Educación emprendedora en Cajamarca Incorporación de las competencias transversales en el currículo de secundaria a nivel nacional

	Programa Escuela Amiga para la formación de competencias socioemocionales con un marco conceptual basado en Casel Programa Jóvenes Productivos
Uruguay	Programa de formación y trabajo- Fundación FORGE
Brasil	Modelo de Escuela Dual creado en 2008 por el Estado de Río de Janeiro, Brasil, aplicado en el ciclo superior de educación secundaria Programa Com.Dominio Digital del Instituto Aliança
República Dominicana	Habilidades para la vida-Fe y Alegría Empléate Ya-Ministerio del Trabajo Alianza NEO República Dominicana

Fuente: Elaborado con base en Proyecto DIALOGAS. *Etapa 1: Recopilación de Antecedentes y Análisis FODA*. 2017. y OCDE. *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades emocionales y sociales*. París: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2016. Complementada con el trabajo de campo del presente estudio.

A continuación se presentan los hallazgos encontrados en materia de política pública, a través de cuatro categorías de análisis de la incorporación de las competencias socioemocionales en los países contemplados en el trabajo de campo de este estudio:¹⁸

a. En los objetivos de los sistemas nacionales de educación o formación técnica profesional

Las competencias socioemocionales no aparecen de forma explícita en los objetivos de los sistemas nacionales, sino que se da una homologación con otras denominaciones de competencias (básicas, transversales, generales, para la vida y blandas). Las formulaciones generales de objetivos que apuntan al desarrollo integral son tan amplias que, ante el discurso de las competencias socioemocionales, pareciera que están incluidas en la agenda pública –particularmente las de tipo interpersonal–, sin que necesariamente sea así en el estricto sentido de apuntar de forma deliberada a competencias como las presentadas en el numeral 1.1. de este estudio, lo que denota la carencia de una discusión conceptual de fondo que permita diferenciarlas y delimitarlas.

b. En los marcos nacionales de cualificaciones

No obstante que el proceso de construcción de los marcos nacionales de cualificaciones tiene avances distintos entre los países –desde el inicio del proceso de diálogo hasta la construcción de marcos sectoriales–, se observa como prioridad la inclusión explícita de las competencias socioemocionales (Colombia y Paraguay).

c. En los marcos curriculares

En los países con currículos centralizados (El Salvador, Paraguay y República Dominicana), tanto en la educación básica y secundaria o media, como para la educación técnica superior, se menciona la inclusión de competencias o habilidades para la vida, trabajadas de manera transversal o paralela al

currículo, mediante módulos o materiales diseñados para tal fin. En algunos países que afirman contar con currículos, el nivel de generalidad en el que estos están formulados hace que sean estándares muy generales, más que una herramienta de planeación y gestión del trabajo en el aula.

Llama la atención la variedad de lo que se entiende por currículo: desde un listado de contenidos con intensidad horaria, hasta diseños detallados de módulos con actividades, tiempos y estrategias de facilitación. La transversalidad de las competencias socioemocionales en el currículo que enuncia los contenidos, bien de las áreas fundamentales de lenguaje, ciencias y matemáticas, en la educación básica, secundaria o media, o de competencias específicas u ocupacionales, en la formación técnica, es difícil de precisar en tanto que se invisibilizan. En el caso del Perú, si bien existe un currículo nacional, hay un cierto grado de flexibilidad para la asignación de horas.

d. En los programas o proyectos

Aparecen las competencias socioemocionales en programas que llegan de forma estructurada a las instituciones educativas, tanto de educación secundaria o media, como técnica superior de carácter oficial, desde una dirección o instancia gubernamental de coordinación curricular o de la oferta (Paraguay y República Dominicana). También aparecen programas propuestos desde el sector privado que son reconocidos por los operadores o los entes sectoriales. Cuando no existen currículos centralizados, los programas o proyectos son adoptados en ejercicio de la autonomía territorial o incluso institucional (el caso de Colombia).

e. En materias o módulos de formación

En algunos casos, la incorporación se da a través de materiales o módulos que hacen parte o no de un programa que no siempre incluye formación de docentes o instructores para su posterior uso. En estos casos se observa que el diseño ha sido efectuado por funcionarios de las entidades estatales con o sin apoyo de expertos o asesores externos.

2. EL PROGRAMA NUEVAS OPORTUNIDADES DE EMPLEO PARA JÓVENES (NEO)

El programa Nuevas Oportunidades de Empleo para Jóvenes (NEO) es una iniciativa liderada por el Banco Interamericano de Desarrollo, a través del Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) y la División de Mercados Laborales (LMK), y la International Youth Foundation (IYF) en 12 países de América Latina y el Caribe para mejorar las oportunidades de empleo de jóvenes de la región.

NEO apunta a cerrar la brecha entre una demanda laboral insatisfecha y las competencias con las que cuentan los jóvenes para insertarse al mundo productivo, para lo cual se propuso:

a) promover cambios sistemáticos dirigidos a mejorar las oportunidades de empleo para jóvenes; b) preparar a 500.000 jóvenes de 16 a 29 años, la mitad de ellos mujeres, para el empleo; c) vincular a 1000 empresas que ofrezcan pasantías y puestos de trabajo a estos jóvenes; d) mejorar la calidad de 200 instituciones de servicios de formación y empleo juvenil de mejor calidad; e) alcanzar una tasa de inserción laboral de los egresados del programa del 50% y promover la continuidad educativa en otro 20% (“¿Qué hacemos?”).

Para su implementación en cada país se constituyó una alianza entre sector gubernamental, empresas y organizaciones de la sociedad civil, todos con trabajo e incidencia en la formación y empleabilidad de jóvenes, para que alrededor de NEO movilizaran recursos, talentos y decisiones para incorporar prácticas que mejoren la calidad de la oferta y cofinanciar proyectos de impacto, constituyendo un “ecosistema de empleabilidad.”

Fueron participantes centrales de las alianzas, las entidades oferentes de formación, incluidas instituciones educativas de secundaria, instituciones técnicas profesionales, oficiales y privadas, así como las entidades de gobierno de formación profesional. El proceso de llegada de NEO a estas entidades oferentes de formación partió del proceso de autoevaluación, con base en la guía de estándares de calidad, que aborda ocho dimensiones (pertinencia de la formación, estructura y diseño curricular del programa de formación, definición de estrategias y recursos pedagógicos, servicios complementarios de apoyo, servicios de orientación vocacional, servicios de intermediación laboral, monitoreo y evaluación de los servicios de empleabilidad de jóvenes). En la dimensión de estructura y diseño curricular aparece un indicador relacionado con la existencia de acciones de formación de las habilidades socioemocionales. A partir de la autoevaluación, estas entidades asumieron el reto de definir y poner en marcha una estrategia de mejora, proceso en el que tuvieron acompañamiento. Asimismo, definieron los componentes de un paquete que podría llamarse “el plan de mejora”, de acuerdo con sus necesidades e intereses. Estos son:

- Enseñanzas efectivas
- Formación de habilidades socioemocionales
- Intermediación laboral
- Orientación vocacional

La teoría del cambio la iniciativa NEO consiste en que incidiendo en las instituciones, en estos componentes clave asociados con factores centrales en la formación para la empleabilidad, se logra mejorar la calidad de sus servicios y con ello se incrementan las posibilidades de inserción productiva de los jóvenes en el sector productivo o su continuidad educativa.

Este documento es el resultado de un estudio que exploró la manera cómo se introdujo en las alianzas NEO el componente de formación de habilidades socioemocionales, a través del programa *Passport to Success®* (PTS).

3. HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL PROGRAMA NEO

En este apartado se presentan algunos antecedentes de *Passport to Success®*, así como sus características más destacadas. Se basa en entrevistas realizadas a personas del equipo de la IYF¹⁹ y durante la revisión documental.

En 2004, la International Youth Foundation (IYF) se asoció con la GE Foundation para desarrollar un programa de aprendizaje de habilidades para la vida, dirigido a jóvenes entre los 19 y 25 años. Es un currículo construido con el ánimo de reducir la brecha de talento dada por las expectativas de las empresas y las competencias efectivamente desarrolladas en los jóvenes. Consta de 80 lecciones, 54 de ellas trabajadas en el marco del Programa NEO, las cuales fueron definidas con base en estudios que mostraban la importancia de promover el desarrollo de habilidades para la vida (tabla 4):

Tabla 4. Habilidades para la vida a las que apunta el PTS

Confianza en uno mismo
Manejo de conflictos
Manejo de la ira
Planificación profesional
Responsabilidad
Preparación para el empleo
Respeto
Buena disposición en el lugar de trabajo
Cooperación y trabajo en equipo
Planificación de proyectos

Fuente: International Youth Foundation. *Passport to Success®: Cómo preparar a los jóvenes para el mundo laboral*. 2014.

Como se ve, el PTS incluye habilidades socioemocionales y algunas de las denominadas competencias del siglo XXI. Es flexible, en tanto puede adecuarse para el trabajo en distintos contextos formativos: instituciones de educación secundaria o media, instituciones de educación técnica profesional o vocacional, instituciones de educación superior e instituciones oferentes de programas de formación laboral y de segunda oportunidad, así como en el entorno laboral dirigido principalmente a quienes se encuentran en su primer empleo.

El PTS cuenta con un currículo para el desarrollo de las habilidades para la vida, el cual puede ser adaptado y replicados en distintos contextos institucionales y culturales, que fue resultados de consultas con expertos en educación y en habilidades para la vida de los Estados Unidos, India y México.

El PTS tiene como propósito central favorecer el desarrollo de habilidades para que los jóvenes mejoren su empleabilidad y ayudan a que tengan éxito en su vida y en trabajo. En consonancia con lo anterior, los objetivos son los siguientes:

- Abordar las competencias clave o habilidades para la vida
- Enfatizar en las habilidades y comportamientos para estar preparados para el mundo del trabajo
- Proveer las habilidades demandadas y consideradas fundamentales por los empleadores para acceder a un empleo y tener éxito laboral
- Facilitar la adaptación a cualquier cultura o institución
- Ser flexible para incorporar nuevas habilidades para la vida que sean identificadas por las partes clave interesadas

Lo novedoso del programa no es solo esta combinación de competencias que surgió de un amplio proceso de consulta con actores de gobierno, empresas, investigadores, facilitadores, profesores y jóvenes, en las que se ve un claro sentido hacia la empleabilidad, sino la propuesta metodológica, el empaquetamiento del programa y el sistema de aseguramiento de la calidad que lo respalda. Esta característica facilita a las entidades que lo adoptan un conocimiento y una consulta previa que no necesitan hacer, dado que el PTS ya recoge las necesidades y demandas del sector productivo en torno a las habilidades socioemocionales que son más o menos constantes en distintos escenarios y países.

Cuando el PTS llega al programa NEO ha tenido ya una amplia implementación en otros contextos – India, México, Argelia, Egipto, Jordania, Líbano, Marruecos, Arabia Saudita, Estado Palestino y Túnez–, lo que demuestra su alta flexibilidad y garantiza los resultados de su aplicación.

Passport to Success® como modelo cuenta con lo siguiente:

- Materiales para el desarrollo de 80 lecciones con los estudiantes, lo que permite aplicar aquellas que son relevantes para cada grupo de jóvenes, de acuerdo con sus particularidades
- Estrategia de formación de facilitadores

- Estrategia de acompañamiento virtual y presencial a los facilitadores desde el equipo central de la IYF como de los tutores formados durante el proceso
- Estrategia de certificación de facilitadores
- Estrategia de formación de másteres facilitadores, quienes se habilitan para replicar el proceso con nuevos facilitadores

La propuesta metodológica del PTS coincide con un enfoque constructivista que plantea un ciclo que parte del descubrimiento y que busca que los jóvenes puedan establecer conexiones entre las competencias trabajadas y sus vidas, mediante los juegos de roles, los trabajos individuales y grupales y la aplicación en nuevas situaciones. El papel del facilitador es fundamental para animar y dinamizar el proceso, dentro de unos límites de tiempo estrictos que buscan centrar el trabajo, promover la participación pertinente y llegar a resultados.

Las aplicaciones previas del PTS han mostrado los siguientes factores que influyen en los resultados:²⁰

- Dosificación de las lecciones
- Fidelidad del modelo
- Intensidad del programa
- Formación del facilitador
- Tutoría a los facilitadores
- Papel del facilitador
- Voluntario vs. obligatorio

El PTS es, más que unos materiales o una metodología, un modelo de formación en habilidades socioemocionales con una sólida estrategia de transferencia que se concreta en una licencia de uso, la formación estandarizada del equipo, el acompañamiento y tutoría, y la certificación de facilitadores, tutores y másteres facilitadores.

Tabla 5. Ficha técnica del PTS

Aspectos centrales	Características del PTS
Número de lecciones existentes	80
Número de lecciones obligatorias	30
Número de lecciones de libre elección	5
Población objetivo	Jóvenes entre los 15 y los 20 años
Número de personas por grupo	30
Número de lecciones por día	Máximo 3
Duración de cada lección	60 minutos
Número de lecciones semanales	Máximo 3 lecciones semanales
Idiomas disponibles	20
Países en los que se ha aplicado	50
Espacios de aplicación	Entorno laboral Educación superior Escuelas secundarias Programas de formación independientes
Factores de aseguramiento de calidad	Licencia de uso Estricta formación de facilitadores Tutoría a facilitadores Manual del facilitador Libro con las lecciones Certificación de facilitadores
Características metodológicas	Basado en el constructivismo Trabajo individual y grupal Aprendizaje en grupos pequeños combinado con reflexión individual Aplicación de aprendizajes fuera de la clase Metodologías que se adaptan a los distintos estilos de aprendizaje: auditivo, visual y kinestésico
Papel del joven participante	Activo Dueño de su propio aprendizaje Motivado a incluir nueva información en su proceso de aprendizaje

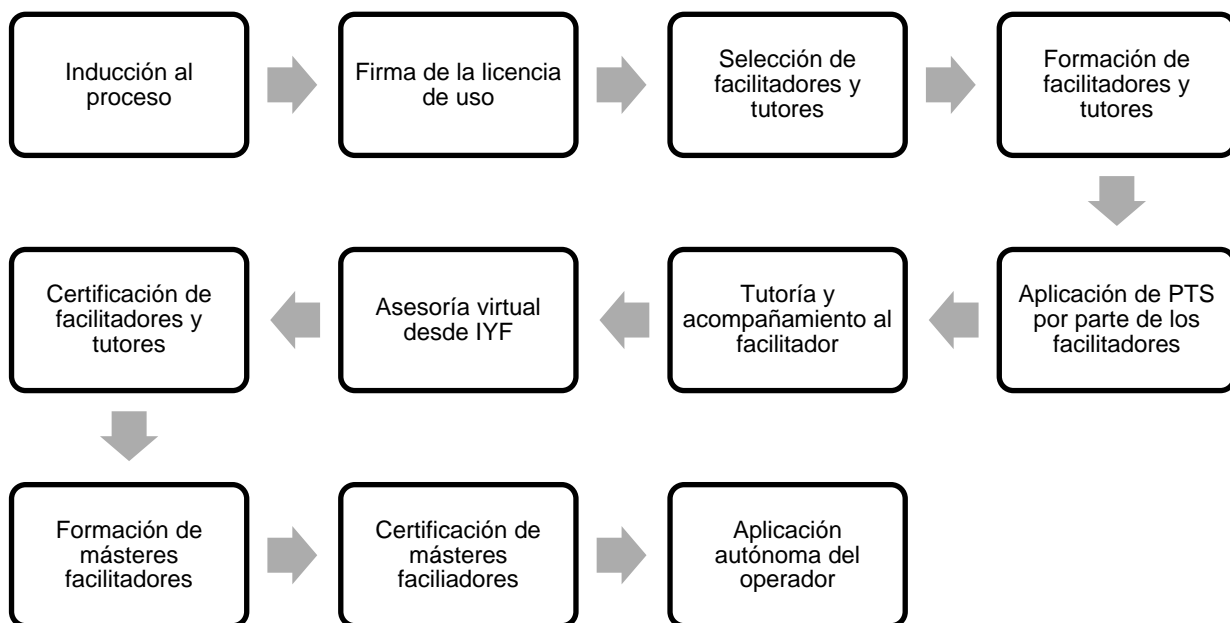
Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas y documentos sobre el PTS.

4. IMPLEMENTACIÓN DEL PTS EN EL PROGRAMA NEO

En este apartado se presenta la implementación del PTS que tuvo lugar en el marco del Programa NEO. Para ello se parte de una descripción de cada una de las etapas del proceso, señalando las buenas prácticas y las lecciones aprendidas. Este capítulo se basa en las entrevistas presenciales y grupo focales llevados a cabo con distintos actores de las Alianzas NEO en 2017 en Colombia y durante 2018 en Paraguay y República Dominicana. También incluye entrevistas virtuales con actores de Perú y El Salvador en 2018. Los actores consultados durante el trabajo de campo se incluyen en el anexo 1.

El proceso de transferencia del PTS a los aliados de NEO incluyó las etapas que se presentan en la figura 2. NEO cuenta con un sistema de aseguramiento de la calidad que garantiza los resultados del programa mediante un estricto protocolo para el desarrollo de cada una de estas etapas, como se podrá apreciar a continuación.

Figura 2. Etapas de la estrategia de transferencia del PTS



Fuente: elaboración propia con base en entrevistas.

El licenciamiento es un factor totalmente innovador, ya que los programas existentes sobre competencias o habilidades circulan de manera libre entre los actores de los países, con lo cual, en muchos casos, se realizan adaptaciones que pueden desvirtuar su diseño inicial.

La licencia del PTS es una herramienta que reconoce los derechos de autor ligados a la producción del modelo y a la vez regula las condiciones de uso para garantizar que la aplicación sigue los elementos metodológicos y conceptuales que se requieren para desarrollar en los jóvenes las habilidades socioemocionales.

La transferencia del PTS se inició con una presentación a los aliados NEO en cada país, sobre el programa y las condiciones de la licencia de uso que permite a las entidades aliadas aplicarlo luego del proceso de selección, formación, acompañamiento y certificación, tanto de los facilitadores –que son quienes realizan las actividades con los jóvenes–, como de los tutores que asumen el seguimiento a los facilitadores y de los másteres facilitadores que se habilitan para formar a los facilitadores.

En el marco de NEO, las entidades aliadas realizaron aplicaciones del programa con jóvenes para efectos de la certificación de sus facilitadores; tienen como reto de sostenibilidad, incorporar de manera regular el PST a sus programas de formación de jóvenes. A continuación, se describen los momentos del proceso de implementación del PTS en el programa NEO.

4.1. Acuerdos para la transferencia del PTS a las Alianzas NEO

De los programas identificados en los países, durante el estudio que da lugar a este documento (ver tabla 3 del punto 1.3. de este documento), ninguno contaba con una estrategia tan definida de formación y certificación de facilitadores como el PTS. De ahí que en algunos casos se generara resistencia a su aplicación y se viera en ella un factor de restricción, más que uno ligado al aseguramiento de la calidad. Además, algunos operadores de formación piensan que la licencia tiene una vigencia limitada en el tiempo, cuando no es así, según lo expresado por la IYF.

“La licencia es una estrategia para asegurar la calidad y para que los participantes sientan que asumen un programa y no solo que reciben una capacitación. Es un mecanismo para dejar capacidad instalada y para que las entidades y personas que se habilitan para realizar el PTS se sientan parte de una red.”

Lynda Aaron, Gerente de programas, International Youth Foundation

La licencia es estándar y ha sido manejada por la IYF en otros contextos. Sin embargo, algunas condiciones fueron modificadas para favorecer la transferencia y el proceso de apropiación del modelo en el marco de NEO. Además de asegurar la calidad, la licencia busca generar capacidad instalada en los operadores de formación. Sin embargo, cómo se logran cuidar las condiciones de calidad del PTS con la licencia y cómo esto incide al interior de las instituciones que adoptan el PTS, no es del todo comprendido por los organismos de formación, incluso por las entidades coordinadoras de las alianzas. En tal sentido, el proceso de inducción realizado al inicio de la transferencia es posible que no haya sido tan claro para sus participantes. La menor claridad sobre las condiciones de la licencia de uso se encontró en los funcionarios gubernamentales y en algunos operadores en

territorios más alejados de las ciudades capitales, que de pronto no asistieron a esas reuniones iniciales en virtud de su papel o ubicación.

“El programa NEO trae sus empaquetados que tienen definidas unas exigencias para su apropiación e implementación. La IYF realizó una reunión en la que explicó el alcance de la licencia, en donde hubo mucha receptividad de las entidades formadoras frente al PTS por la organización del programa y su transferencia, por el hecho de estar definidos los procedimientos y condiciones para formar facilitadores y certificarlos posteriormente.”

Carlos Gauto, Coordinador, NEO Paraguay

Por otro lado, la formalidad de firmar una licencia impone de primera mano a los directivos de las instituciones un papel como garante y líder del proceso de transferencia, que tienen que estar al tanto de lo que sucede y se les insta de este modo a que tomen decisiones que favorezcan la implementación sostenida. La licencia muestra, de forma indirecta, el costo que tiene el acceso a un programa de alta calidad que ha sido aplicado y probado previamente. También la licencia reconoce el esfuerzo institucional, personal y económico que se vio involucrado en la concepción, diseño, prueba y aplicación del PTS.

La licencia transmite a los actores que se forman un cierto estatus, al participar en un programa de tales características. El hecho de que el material no pueda ser fotocopiado, práctica muy común en los países consultados, también indica que para la implementación no basta con tener acceso a las actividades, sino que hay detrás una propuesta conceptual y metodológica en la que debe formarse un facilitador antes de aplicarlo con los jóvenes. Según la licencia, el material no puede ser cambiado o modificado, el espacio para las adaptaciones es limitado y la metodología es de rigurosa aplicación. Sin embargo, son estas las condiciones que más se han vulnerado, en tanto que algunos de los entrevistados admitieron cambiar algunas cosas, incluso más allá de lo que se les había indicado.

La restricción que genera la licencia está relacionada con la expansión del Programa en otros contextos institucionales que eventualmente se sumen al proceso, una vez concluida la financiación del BID y el acompañamiento de la IYF. Según algunos actores, la licencia no contemplaba la replicabilidad del PTS ni las condiciones en las que podría darse una vez terminado el programa NEO.

Las condiciones implicadas en el acuerdo de uso sobre el papel de los facilitadores y la aplicación del material no fueron igualmente comprendidas por todos. Los actores institucionales que eran miembros directos de la Alianza tenían mayor claridad, mientras que aquellos que dependían, principalmente, de actores gubernamentales, contaban con información más limitada. Esto muestra que no fluyó la información brindada en el taller inicial desarrollado por la IYF, particularmente, hacia los niveles territoriales.

La existencia de la licencia plantea, en las organizaciones operadoras de las alianzas o en las mismas entidades de formación, un interrogante hacia futuro relacionado con la vigilancia de las condiciones pactadas en ella. Esto puede desestimular el cumplimiento de condiciones incluidas en el acuerdo en un mediano o largo plazo. Este aspecto solo fue mencionado en Perú.

“La entidad ejecutora no tiene capacidad para hacer vigilancia o auditoría para el cumplimiento de la licencia.”

Gladys Farje, Coordinadora, NEO Perú

4.2. Formación de facilitadores

La formación de facilitadores es un paso clave en la transferencia del PTS y en su posterior sostenibilidad. Muchos de los profesionales que fueron convocados están acostumbrados a recibir capacitaciones sin compromisos posteriores de implementación. Tampoco es usual que se busque que sean fieles al diseño y a la metodología, como elementos que garantizan el desarrollo de las habilidades en los estudiantes.

Desde la IYF, en los países que iniciaron el proceso de formación en una primera etapa de NEO se brindó un lineamiento general y amplio para la selección de los facilitadores, que incluía un trabajo previo con jóvenes. Se hacía énfasis en la forma de vinculación a la entidad, de manera que fuera más permanente para asegurar la continuidad, factor que fue efectivamente el más crítico en prácticamente todos los países.

Según los entrevistados en las entidades operadoras, el perfil no incluía una descripción del nivel académico o de las competencias requeridas. Dada esta restricción, los distintos responsables de la selección de las personas para su formación como facilitadores incluyeron algunos elementos como el trabajo previo con jóvenes, el nivel educativo, algunas condiciones personales, la formación previa en habilidades socioemocionales o similares, y competencias como la apertura y el interés por la innovación. No obstante lo anterior, en algunos casos las elecciones no fueron afortunadas, sobre todo en el factor relacionado con el compromiso con la formación, con la experiencia previa en facilitación de procesos, con la disponibilidad de tiempo y el acceso a los grupos de jóvenes.

“No me enviaran un perfil con unos criterios, yo escogí pensando en las competencias y en que les interesara... También en las funciones que desempeñaban en la agencia, en particular las relacionadas con la formación de habilidades blandas. Se formaron dos formadores y un tutor para recibir la formación del PTS en 2015.”

Rosmery Orozco Galeano, Directora, Agencia de Empleo de Comfenalco Antioquia, Colombia

“Considero que fui elegida por mi capacidad de trabajo con jóvenes y por mi compromiso con las actividades del Centro.”

Norma Elizabeth Candia, Docente, Centro de Recursos No. 11²¹, Carapeguá, Paraguay

El programa, al llegar a instituciones con experiencia previa en el tema, no recogía las características del personal que se encargaba de la formación de habilidades blandas, lo que dificultaba ampliar la capacidad en los equipos existentes.

“Plan Internacional cuenta con un programa de Habilidades para la vida, operado desde 2011, que aborda trabajo en equipo, confianza en sí mismo, y educación sexual y reproductiva. Su diferencia con el PTS es ese último eje, por un lado. Por el otro, la metodología de Plan es aplicada por un joven tutor que recibe una remuneración. Dada la restricción del perfil de facilitador del PTS no pudimos incluir a estos jóvenes, solo a algunos graduados en la segunda cohorte.”

Luis Vásquez, Asesor, Plan Internacional²², El Salvador

El perfil de los formadores varió dependiendo del tipo de operador, y, en algunos casos, la elección se basó más en criterios de conveniencia institucional, por tiempos o confianza, que en un perfil deseable y en la disponibilidad de la persona, para posteriormente realizar la aplicación a un grupo de jóvenes para certificarse y luego continuar entregando el programa en los cursos y espacios regulares de su entidad. Esto puede afirmarse en los casos de Paraguay, Colombia y República Dominicana. En los países que iniciaron el proceso más adelante en el tiempo, como Perú y El Salvador, fue más claramente recibido el perfil suministrado por la IYF y se entendió como un elemento de mayor referencia para la selección de los facilitadores.

“La selección fue un proceso muy riguroso, siguiendo el perfil que había dado la IYF. Solicitamos a la entidad una carta presentando a los facilitadores postulados y luego se dio la firma de un protocolo de acuerdo de compromiso.”

Gladys Farje, Coordinadora, NEO Perú

Dado que los acuerdos de uso del PTS no eran totalmente claros para todos los actores, las decisiones de selección de facilitadores y tutores no siempre se tomaron teniendo en cuenta los retos que significaba la sostenibilidad de la aplicación del Programa en términos de generar capacidad y del adecuado uso de la licencia para poder desarrollar procesos para la replicabilidad del PTS, esto es, la formación de nuevos facilitadores por másteres que hubieran desarrollado toda la ruta: formación, aplicación, certificación, formación con máster y certificación.

Además, aunque por las responsabilidades diferenciadas de tutores y facilitadores, los perfiles no deberían ser intercambiables. En los casos de República Dominicana y Paraguay, al llegar a la formación, algunos de los que iban para tutores se formaron como facilitadores y viceversa. Al parecer, más por un tema de cantidad de personas que por un criterio de perfil, ubicación o disponibilidad.

“De inicio dieron dos cupos, uno para facilitadora y otro para tutora. Nos dieron un perfil del área de psicología y un docente abierto y participativo. Al llegar al curso de les dio la opción de definir quiénes serían tutores y facilitadores, y los que habíamos enviado cambiaron por la carga académica.”

Aguüeda Cruz, Directora, Politécnico Manuel del Cabral-Fe y Alegría, República Dominicana

“Se presentaron dos personas para el cargo de facilitador y una para el de tutor. Pero por la cantidad de tutores, todos se formaron como facilitadores. No sabía, al momento de ir a la formación, cuál era el papel del facilitador. No sabía que el tutor no podía impartir formación.”

Juana De la Cruz Duarte, Directora, Centro de Recursos No. 11, Carapeguá, Paraguay

En los casos de Paraguay y República Dominicana, en los que la autoridad nacional de formación designó instituciones o centros para que participaran, al parecer la información no siempre llegó completa y precisa al nivel territorial.

La formación tuvo una duración de cinco días de tiempo completo, en sitios lejanos del lugar regular de trabajo, lo que representó una dificultad para aquellos cuya sede estaba fuera de las ciudades capitales. Tampoco se tuvieron en consideración el calendario académico y la programación previa de acciones de formación, para facilitar el desarrollo del curso para facilitadores y tutores. La capacitación consistió en la aproximación conceptual, pero sobre todo en la vivencia de la metodología y la práctica, mediante la simulación, para formar competencias para facilitar las lecciones.

“La formación de los facilitadores debería realizarse teniendo en cuenta la realidad del calendario escolar de cada país.”

Marianella Argüeyo, Directora pedagógica, Fundación Kolping, Paraguay

El curso de formación de los facilitadores fue bien valorado por los facilitadores, en tanto les permitió apropiarse la propuesta metodológica y didáctica del PTS, pero sobre todo porque vivieron la metodología que propone. Fue novedoso para muchos de ellos aproximarse a lo que es el trabajo

práctico y no centrado en lo conceptual, para el desarrollo de una habilidad. El manejo del tiempo fue uno de los temas más importantes en la formación, y frente al que hubo resistencia, dado que la práctica docente no se caracteriza por ese control.

“El curso fue un poco cargado para cubrir toda la agenda. Se incluyeron temas muy interesantes. La metodología es ‘bastante’ innovadora.”

Norma Elizabeth Candia, Docente, Centro de Recursos No. 11, Carapeguá, Paraguay

La mayor inquietud de todos los entrevistados fue el número limitado de personas formadas en cada institución, frente al interés de todos de actuar a escala y de contar con una capacidad institucional para abordar no solo un grupo, sino dar cobertura a todos los jóvenes.

“La participación de varios docentes se interrumpió porque muchos consideran que el proceso de formación, al no estar insertado en el plan de estudios, es una carga adicional al trabajo que desarrollan. A pesar de eso hay respaldo desde el rector para incorporar el programa PTS al plan de estudios. De hecho, yo lo aplico en todo el bachillerato. Sin embargo, es necesario que la formación de docentes sea más amplia y que se puedan dar procesos de multiplicación para habilitar a otros profesores para cubrir más estudiantes.”

Eneida Román, Docente, Institución Educativa José de los Santos Zúñiga, Colombia

“Para dar cubrimiento a todos nuestros estudiantes necesitamos dos facilitadores adicionales (tenemos cuatro) y empoderar al equipo de gestión de la institución que debió ser formado, ya que ninguno se capacitó como tutor.”

Christian Quélix, Director docente, Politécnico Bartolomé Vegh, República Dominicana

En varios casos se presentaron retiros posteriores de personas formadas en el PTS, quedando la entidad sin su propio facilitador. Esto fue más delicado en el caso de las entidades oficiales, que formaron funcionarios que luego rotaron o se retiraron.

“Algunos docentes formados en el PTS ya no se encuentran en las instituciones, porque han rotado hacia otras. También hubo deserción de algunos de los formados, por la recarga de trabajo que implicaba la aplicación del programa a un grupo de jóvenes para ser certificados.”

Gustavo Londoño, Coordinador, NEO Colombia

“Se formó a una facilitadora, pero luego tuvo inconvenientes de salud, problemas con los videos y finalmente no se pudo certificar. La tutora que había participado en la capacitación decidió formarse como facilitadora, porque si no, nos hubiéramos quedado sin nadie. Pero no tenemos máster facilitador, luego no podemos formar nuestros propios facilitadores.”

Padre Jesús Baltazar, Director, Politécnico Sagrado Corazón de Jesús, República Dominicana

“Los facilitadores tuvieron mucha movilidad: pasaron de una organización a otra. También hubo deserciones. Solo se formó una persona del Ministerio como máster facilitador y hay restricciones de orden financiero para que se puedan realizar procesos de formación de otros facilitadores. Esto dificulta la sostenibilidad del PTS, más aún cuando hay que definir qué se hace con el Programa PIMA del Ministerio del Trabajo.”

Martha Jiménez, Directora de formación profesional, Ministerio de Educación de Paraguay

El curso de capacitación de facilitadores les mostró la aplicación de la metodología, lo que constituyó un cambio frente a los procesos tradicionales de formación docente. Los facilitadores tuvieron la vivencia de la metodología, lo cual fue fundamental para sensibilizarlos para el posterior trabajo con los jóvenes.

“Los facilitadores estaban fascinados con la estructura del curso, por el dinamismo, por el uso de la metodología del estudio de casos, las representaciones y el manejo de lo vivencial. Los facilitadores se sentían frente a un programa diferente. El sistema educativo los tiene acostumbrados a entregar contenidos; con el PTS, lo que tenían que generar eran procesos reflexivos para un cambio real en los estudiantes.”

Christian Quélix, Director docente, Politécnico Bartolomé Vegh, República Dominicana

4.3. Formación de tutores

El perfil solicitado por la IYF para ser tutor no fue una tarea fácil de conseguir para las entidades de formación, dado que no disponían siempre de personas contratadas que lo cumplieran o que estuvieran disponibles como parte del equipo de la organización para desarrollar el proceso de acompañamiento y retroalimentación de los distintos facilitadores formados en cada país.

Hubo desconocimiento de las implicaciones que conllevaba formarse como tutor y muchos se desmotivaron cuando tuvieron conocimiento de que el formado no facilitaba procesos de formación con los jóvenes.

“Nos dieron un perfil, pero al principio no teníamos claridad de la labor del tutor, que iba a tener que asistir a otros centros para hacer el seguimiento a los facilitadores.”

Padre Jesús Baltazar, Director, Politécnico Sagrado Corazón de Jesús, República Dominicana

“Al principio se seleccionaron personas administrativas como tutores, que no tenían ni tiempo ni la capacidad para dar la retroalimentación. Con base en esa experiencia, para el segundo grupo se definió que los tutores fueran psicólogos, pero que no tuvieran carga directiva. Por otro lado, algunos tuvieron dificultades con la tecnología para la grabación de las clases.”

Wendy Lantigua Bobadilla, Máster facilitadora, Educa, República Dominicana

“Inicialmente habíamos seleccionado un tutor por centro, pero al llegar a la formación la IYF indicó que eran muchos y de 19 se formaron solo ocho. Esto al final nos generó muchas dificultades en el seguimiento, porque los tutores tenían que desplazarse a otras instituciones y no teníamos fondos para ese rubro.”

Carlos Gauto, Coordinador, NEO Paraguay

En varias instituciones estimaron que en la formación debía participar un facilitador y un tutor por institución. Sin embargo, al momento del curso de formación, la IYF conceptuó que eran muchos tutores y algunos asumieron como facilitadores. Después se presentaron dificultades para financiar los desplazamientos de los tutores a las entidades donde estaban los facilitadores, ya que en el presupuesto no habían contemplado el rubro de desplazamientos ni viáticos para la tutoría.

La formación de los tutores, que fue similar a la de los facilitadores y además brindó herramientas prácticas para el seguimiento a la formación de los jóvenes, fue percibida positivamente para la generación de capacidad instalada para continuar con la aplicación del PTS, e incluso para la mejora de los procesos regulares de las instituciones.

“Lo aprendido se puede aplicar a otros espacios y quedamos con capacidad para seguir aplicando el PTS si el Ministerio lo indica.”

José Alejandro Ramírez, Tutor, Politécnico Bartolomé Vegh, República Dominicana

4.4. Aplicación del PTS con los jóvenes

Desde la IYF se definió trabajar con 53 lecciones de las 80 con las que cuenta el PTS. La selección se dio identificando aquellas que apuntan a las habilidades socioemocionales y que eran más

relevantes para el contexto de los países participantes en NEO. De estas 53 lecciones, se priorizó la aplicación de 25 lecciones y se dio la posibilidad en cada país de elegir cinco lecciones. Esta elección de las cinco no fue igual en todos los países, en algunos las eligieron los coordinadores de la Alianza, en otros, los actores gubernamentales que definen currículos únicos, y en otros casos fueron las entidades operadoras, incluso, los mismos facilitadores.

En algunos casos se incorporaron otros criterios asociados con las características de los jóvenes. Sin embargo, no se observó que la lectura de necesidades empresariales haya incidido en la selección en los operadores de las sesiones que podían elegir.

Tabla 6. Selección de las lecciones del PTS por cada país

Colombia	Paraguay	República Dominicana	Perú	El Salvador
Las cinco lecciones a elegir fueron seleccionadas por los facilitadores de las entidades de formación vinculadas al programa.	Cada entidad formadora seleccionó las cinco lecciones: estilos de vida saludable, equidad de género, relación con los jefes, teniendo en cuenta la realidad de los jóvenes y que fueran temas nuevos.	Cada entidad seleccionó las cinco lecciones adicionales. Una institución reportó que las eligió pensando en los estudiantes.	Cada entidad de formación seleccionó las cinco lecciones; para ello tuvieron en cuenta estudios del Banco Mundial y del Ministerio del Trabajo sobre habilidades blandas.	Cada facilitador seleccionó las cinco lecciones adicionales. Entre las más elegidas están: entrevista de trabajo, manejo del estrés y actitud positiva.

Fuente: Elaboración propia con base en las distintas entrevistas.

“Las cinco lecciones adicionales las eligieron en cada centro, pero se buscaba que complementaran el módulo del Insaforp.”

Syeth Trujillo, Tutora del PTS, Ágape, El Salvador

“La selección de las lecciones del PTS a trabajar la hicieron el coordinador y la orientadora de la institución, teniendo en consideración los prerrequisitos que señala el programa. La selección de las lecciones se hizo pensando en las necesidades de los estudiantes y en la evaluación institucional. Esta selección de lecciones no puede ser fija, sino que debe ir cambiando con la dinámica de los distintos grupos.”

Margarita María Espinosa, Rectora, Institución Educativa Agrícola de Urabá, Colombia

Pese a las indicaciones de la IYF de no desarrollar más de una sesión semanal o de no extenderse más de una hora y trabajar solo una lección por encuentro, se realizaron más con el fin de adaptar el PTS a las condiciones institucionales, ya que, por ejemplo, en cursos cortos no se disponían de tantas semanas para aplicar ese número de lecciones. En algunos casos se reemplazaron clases para introducir el trabajo de las lecciones del PTS, lo que generó dificultades en el cumplimiento de los planes de estudio definidos o currículos indicados por las autoridades gubernamentales que regulan las instituciones formadoras.

“Con el equipo de gestión se estableció la manera de trabajar el PTS. La dificultad era sacar una hora de clase para el PTS, ya que la programación estaba definida cuando el proceso inició. Aunque hay incertidumbre por el cambio de currículo que se está aplicando en el país, tenemos interés de seguir, pero hay que incluirlo desde el inicio del año y no darlo en dos meses, y mucho menos en el segundo semestre del año. Estamos dispuestos a continuar con apoyo directo o indirecto de la oficina NEO RD.”

Padre Jesús Baltazar, Director, Politécnico Sagrado Corazón de Jesús, República Dominicana

Una dificultad sucedida en la aplicación de la metodología del PTS es que las sesiones son de 60 minutos, lo que no coincidía con la organización horaria en casi todas las instituciones formadoras (de 45 a 50 minutos, por lo general). Por tanto, la incorporación de las lecciones de forma regular tuvo tropiezos. De allí que los facilitadores tuvieron que adaptar las actividades para realizarlas en los periodos de clase de los que disponen o ir modificando el horario de actividades del centro. Los cambios incorporados por los facilitadores en relación con el tiempo van en contravía de las indicaciones recibidas en la formación, en la que se les insistía en la imposibilidad de incorporar cambios a la estructura de cada lección.

“Hay módulos muy importantes y que se necesitan en todos los programas, pero es difícil implementar el PTS sin estar en el currículo; por eso tocó hacerlo de forma paralela. La restricción es por los derechos de autor, por ello, es mejor con otra metodología, porque el uso del material tiene restricciones.”

Evelyn Bernal, Gerente de capacitación, Ceprocal²³, Paraguay

En otros casos se hicieron ajustes al trabajo regular para desarrollar las lecciones. Algunos admitieron que efectuaron adaptaciones, pese a las indicaciones de no hacerlo, porque consideraban que era repetitivo o que era necesario ajustar los juegos a la cultura institucional o a las características de los jóvenes.

“Saraki es una organización de la sociedad civil creada hace 21 años, que trabaja con jóvenes y adultos con discapacidad. En 2016 se formaron en el PTS a dos personas que trabajaban en proyecto de vida. Pero dado que la licencia implica una restricción para la modificación o adaptación del programa para responder a las condiciones propias de la población con discapacidad que se atiende en Saraki, no pudimos aplicarlo. Además, las personas se retiraron y se llevaron los libros. En 2018 se formaron tres personas y la IYF nos indicó que podrían hacer algunas modificaciones para trabajar con la población con discapacidad: sesiones más cortas y más espaciadas.”

Crisolina Duarte, Coordinadora, Centro para la Vida, Saraki, Paraguay

En Colombia, el tamaño de los grupos es una restricción percibida por los docentes para la aplicación de la metodología del PTS en las instituciones de educación media, ya que el diseño prevé que sean grupos de 25 a 30 participantes, cuando en realidad los cursos que tienen cuenta entre 40 y 45 estudiantes.

“El docente tiene que adaptar la metodología para trabajar con grupos de 43 estudiantes, cuando el PTS indica que sea de 30 jóvenes. Esto es una restricción del Programa.”

Alis Muñoz, Gestora de educación, NEO Colombia

4.5. Tutoría y acompañamiento a los facilitadores

Para el proceso de certificación, los facilitadores debían desarrollar por lo menos un curso de formación con jóvenes, completar unas evidencias –entre las cuales la más llamativa para los participantes fue el video– y recibir las observaciones de clase por parte del tutor.

La tutoría y el acompañamiento, además de ser parte de la estrategia para la certificación, contribuyeron a la formación, en tanto se reforzaron conceptos y, sobre todo, se logró tener una vivencia real de los puntos difíciles de la facilitación: manejo del tiempo, seguimiento del protocolo de cada lección, motivación de los estudiantes, regulación de las participaciones y cierre pedagógico de las actividades para resaltar los aprendizajes.

Fue muy bien valorada la retroalimentación recibida, en particular cuando el uso del tiempo llevaba a que algunas sesiones quedaran incompletas. Los facilitadores recibieron observaciones positivas sobre la preparación y el uso de los materiales, para luego trabajar con los jóvenes. Preparar y planear es una buena práctica que no todos los facilitadores aplicaban en sus clases regulares y que fue calificada muy positivamente. Se piensa que la elaboración de materiales, la revisión de las lecciones y el interés de comprender más las competencias llevó a los facilitadores a moverse de posiciones

de comodidad que viven regularmente, y los puso en sintonía con un proceso de aprendizaje, también para ellos, que fue acompañado por la figura del tutor.

En algunos casos se resaltó como positivo el incorporar observaciones al trabajo en aula, que fueron bien recibidas. Pero en otros se planteó que cuando se hacían grabaciones de video los jóvenes tendían a distraerse o mostraban reticencia a participar, interfiriendo así en la dinámica que se había logrado entre facilitadores y estudiantes.

“Contar con tutores contratados desde CAPLAB generó mucha eficiencia en la réplica del PTS. Aunque fue necesario adicionar recursos para los desplazamientos de los tutores, que no estaban contemplados.”

Gladys Farje, Coordinadora, NEO Perú

El seguimiento a la aplicación tuvo dificultades por el hecho de que cada entidad no contaba con su propio tutor. En varios casos, las entidades ejecutoras debieron asumir el proceso con un profesional propio que se formó para esta labor, junto con los gastos derivados por los desplazamientos. Estos fueron los casos de Paraguay, República Dominicana y Colombia, países en los que las entidades operadoras de la alianza formaron un tutor que atendió a facilitadores de varias entidades de formación. La dificultad que percibieron los facilitadores con este mecanismo fue que recibir esta observación de una persona que no conocía la comunidad limitaba su capacidad de comprensión de la interacción generada con los estudiantes.

“Para los acompañamientos virtuales hubo restricciones tecnológicas y de la conexión. Frente a esto convocábamos reuniones presenciales, pero igual era difícil, porque las personas eran de zonas alejadas.”

Katia Mejía, Directora, Fundación Sur Futuro, República Dominicana

“Antes había recibido acompañamiento, pero no de esta forma. Me sentí muy bien, porque me tenían en cuenta. Se presentaron algunas dificultades con los videos. La retroalimentación ayuda a mejorar la gestión del tiempo.”

Juana De la Cruz Duarte, Directora, Centro de Recursos No. 11, Carapeguá, Paraguay

“El seguimiento en aula se ha realizado por parte del tutor: ante la observación en aula, los facilitadores no tuvieron resistencia, se presentaron las fortalezas y oportunidades de mejora. Lo ideal sería que (el Programa) fuera algo institucional; se está intentando incorporar a los demás docentes. Por lo tanto, no hay resistencia.”

Margarita María Espinosa, Rectora, Institución Educativa Agrícola de Urabá, Colombia

Por otra parte, el proceso de acompañamiento que debía hacerse desde IYF tenía un alto componente virtual, lo que limitaba las posibilidades de apropiación, ante las circunstancias de conectividad de algunas regiones, pero sobre todo por la escasa cultura y competencias digitales de los facilitadores formados.

“Una oportunidad de mejora es que el proceso de transferencia no puede ser tan virtualizado, por las dificultades de conectividad. Esto afectó el seguimiento. La formación de dos o tres días no es suficiente para que la transferencia se pudiera dar. Las instituciones tuvieron dificultades para definir las 30 lecciones, para empezar a implementar y para subir las evidencias del proceso de formación. Por tanto, se debe ampliar la formación y el acompañamiento presencial. Por ello, nosotros tuvimos que hacer el acompañamiento.”

Gustavo Londoño, Coordinador, NEO Colombia

Los funcionarios de las entidades que se capacitaban como tutores y que tenían de manera regular funciones de supervisión de la formación encontraron en el ejercicio de la tutoría y la retroalimentación unas oportunidades importantes para visualizar aspectos nuevos no considerados, también para fortalecer sus propias habilidades y favorecer cambios en las prácticas de sus colegas a través del acompañamiento.

“La tutoría me ayudó a ver las fortalezas de los formadores de nuestra entidad y a identificar las áreas de mejora para la atención de los estudiantes. Por ejemplo, cómo monitorear el aprendizaje y cómo hace buen uso del tiempo.”

Syeth Trujillo, Tutora del PTS, Ágape, El Salvador

4.6. Certificación de facilitadores

La certificación de los facilitadores tiene un impacto positivo en el reconocimiento de la labor docente, aspecto del que se carece en la región. Por tanto, con orgullo y satisfacción los facilitadores recibieron su certificación.

“Participar en el PTS ha sido una forma de crecimiento.”

Raquel Denisse Vargas, Docente, Politécnico Manuel del Cabral-Fe y Alegría, República Dominicana

En los casos donde hay indefinición institucional para saber si pueden continuar o no la aplicación, por estar a la espera de señales de las autoridades curriculares, la certificación se recibió en un ambiente de incertidumbre. Esto sucede en Paraguay, en particular en los Centros de Formación del Ministerio de Educación y en las entidades de formación que prestan servicios del Sinafocal. En República Dominicana, los politécnicos esperan la señal del Ministerio de Educación.

Hay oportunidad de mejora con la entrega de los resultados sobre la certificación a los facilitadores formados y en establecer algún tipo de espacio formal para su entrega, como se hizo en por lo menos una de las cinco alianzas revisadas.

“Varias de las personas que se formaron no pudieron desarrollar cursos y por tanto no se certificaron. Las horas de aplicación fueron una restricción, pero se entiende que el tiempo es parte de la metodología.”

Carlos Gauto, Coordinador, NEO Paraguay

4.7. Formación y certificación de máster facilitadores

Los facilitadores se postularon de forma voluntaria para convertirse en máster facilitadores, en algunos países. En otros fueron los directivos quienes los definieron, con sugerencia de los tutores. Dado que el trabajo de campo del presente estudio se realizó casi que de forma simultánea con la formación de máster facilitadores, no hay datos para identificar cuál de las dos modalidades, postulación o selección, fue más efectiva.

Los facilitadores candidatos a máster facilitadores participaron en un proceso de formación de tres días, en el que realizaron la capacitación de nuevos facilitadores con el acompañamiento de la IYF.

El hecho de que la formación de los másteres se hubiera dado en la etapa final del programa incidió en que no se tuviera tiempo para desarrollar, posterior a la capacitación de los másteres, una transferencia escalonada al interior de la alianza, para favorecer en los operadores de la formación la sostenibilidad del PTS en el corto y el mediano plazo.

“Sinafocal debería tener máster facilitadores para poder capacitar formadores de las instituciones de formación con las que trabajamos.”

Carmen Ayala, Gerencia técnica, Dirección de Formación y Capacitación Laboral (Sinafocal), Paraguay

5. RESULTADOS DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PTS EN EL MARCO DEL PROGRAMA NEO

En este apartado se recogen los principales resultados de la implementación del PTS en el marco del programa NEO, en seis ejes: 1) la atención de los jóvenes; 2) la generación de capacidad instalada; 3) la incorporación curricular de las competencias socioemocionales; 4) las transformaciones de las prácticas docentes a nivel de planeación, gestión del tiempo en el aula y facilitación de aprendizajes; 5) la incidencia en política pública, y 6) la percepción del sector productivo.

5.1. Atención de jóvenes con el PTS en NEO

Los facilitadores reportaron, y los mismos jóvenes lo corroboraron, que el PTS fue muy bien recibido por las temáticas que aborda, que les son del todo significativas en tanto les responden a inquietudes frente a las que no tienen interlocutores y que están asociadas con su identidad, sus expectativas y temores, sus limitaciones, pero a la vez con sus sueños.

Por otra parte, la metodología del PTS es considerada por los jóvenes un aspecto que les ayuda a mejorar sus relaciones interpersonales en los distintos escenarios en los que se mueven, en tanto que las lecciones del PTS no son un discurso, sino una práctica y una reflexión efectiva en un espacio de tiempo definido. El PTS es un proceso de empoderamiento que genera conciencia y responsabilidad de los jóvenes frente a sus propias vivencias y trayectorias, a partir del trabajo de las competencias socioemocionales. Las lecciones más llamativas, casi en todos los países, para ellos fueron las que abordaban la actitud positiva, el impacto de la presentación en una primera impresión y el manejo de las emociones. El PTS fue visto también como una apertura al mundo que les permite reconocer lo que esperan los empleadores, visibilizar las competencias que deben mejorar para incrementar su potencial de empleabilidad y entender factores asociados al éxito laboral, por un lado, desde la cultura del trabajo, y por el otro, a partir de la valoración de la educación como espacio para desarrollar y acumular competencias.

LA PERSPECTIVA DE LOS JÓVENES

Los estudiantes indican que el PTS les ha permitido reconocer sus responsabilidades, estar más dispuestos para la presentación de las pruebas de Estado al terminar el bachillerato y contar con las habilidades para buscar empleo.

Uno de los aspectos más llamativos y valorados del PTS por los estudiantes es el trabajo en torno al manejo de emociones:

“... (el PTS) tiene relación con manejar las emociones, con el control de la rabia.”

Se percibe al PTS como un proceso de formación para la empleabilidad:

“Si sabemos manejar las emociones y si tenemos un problema con los jefes, lo podemos manejar sin renunciar al puesto.”

“Fue importante aprender a hacer hojas de vida.”

“Nos hablan de forma explícita sobre cómo conseguir un trabajo.”

El PTS les permite conversar sobre lo que sucede al terminar la educación secundaria o media y los confronta:

“...nos hablan de cómo simplemente salir del colegio y quedarnos ahí no nos va ayudar a mejorar nuestra situación.”

“Me ayudaron a definir qué quiero estudiar.”

Sobre la metodología, valoran las dinámicas que se realizan en las distintas lecciones, en comparación con las clases regulares del modelo educativo tradicional. También resaltan el cambio del docente al utilizar videos, diapositivas y guías para diligenciar, y el esfuerzo que les representó hacer las cosas de diferente manera:

“En las clases de NEO se pone más atención porque son diferentes.”

“Los profesores le pusieron empeño y estudiaron para poder hacerlo.”

“Los docentes son pacientes, carismáticos, divertidos, explican y se les entiende, se ponen en el lugar de los estudiantes.”

LA PERSPECTIVA DE LOS JÓVENES

Las dinámicas fueron muy bien valoradas por los estudiantes, ya que el profesor se involucraba, por ejemplo, cuando se disfrazó para mostrar el impacto de las primeras impresiones en particular en las entrevistas de trabajo.

“Nunca había tenido una clase así, por lo general son muy rígidas.”

“Es un buen docente y es una persona que se puede tomar como un amigo, por lo que es tan chévere, porque no es tan serio, pero uno aprende.”

“Hace todo para que comprendamos, se pone a nuestro nivel.”

“Él intenta estar a nuestro nivel, siendo un buen líder, sin permitir que nos sobrepasemos.”

Los jóvenes perciben que el PTS ha tenido impacto en sus relaciones con sus padres, profesores, pares e hijos:

“He cambiado mucho, porque antes por cualquier cosa quería explotar.”

“Yo antes era muy explosiva, si no me gustaba algo, yo explotaba.”

“He aprendido a ser más comprensiva, porque antes les decía la verdad mal; ahora sé que no se debe decir tan fuerte.”

“Yo he cambiado con mi hijo, porque lo castigaba mucho; pero he aprendido que no todo puede ser eso, y él ha mejorado mucho.”

Valoran los aprendizajes que les ha reportado el programa:

“Nunca había estado en un programa así, que nos enseña más que a sumar y restar, a ser personas.”

Fuente: Grupos focales con estudiantes. Ver el anexo 1.

El cambio en el papel del facilitador en el espacio de clase y su apertura para tratar temáticas que tienen que enfrentar los jóvenes cotidianamente generó cambios positivos en la relación entre unos

y otros. Así como también entre pares, al darse la oportunidad de la reflexión colectiva y el reconocimiento conjunto del momento vital que enfrentan y de las condiciones que comparten.

Si bien al principio hubo resistencias en algunos grupos de jóvenes frente a las lecciones del PTS, finalmente se entusiasmaron con esos aprendizajes y se dieron cambios positivos en términos de convivencia entre los que participaban en los cursos. Bajaron las críticas y las bromas pesadas entre compañeros. Tal vez por esta razón, sumada a la interacción positiva entre los estudiantes y a la vivencia misma de las competencias trabajadas, los facilitadores atribuyeron al PTS que los ambientes de aula mejoraran.

No obstante, los múltiples aprendizajes obtenidos con el PTS que reportan tanto los facilitadores como los estudiantes, hay una restricción asociada con la imposibilidad de evidenciar resultados más allá de los casos anecdóticos, dada la ausencia de instrumentos para la medición de las habilidades socioemocionales al inicio del programa y al terminar las 30 lecciones. En el caso del Perú, la entidad coordinadora de la Alianza informa que algunas entidades han desarrollado más de las 30 lecciones acordadas.

Casi que en todos los contextos, los jóvenes manifestaron que los docentes o instructores debían aplicar la metodología del PTS en el resto de las clases. La aceptación por parte de los jóvenes se debió a que el PTS trabaja temas que no son abordados en los programas y a que atiende sus inquietudes sobre lo que genera buenos resultados en la vida. Se lograba así una participación activa, en contraste con otras actividades de formación.

“Los jóvenes van a salir integrales en la parte humana y en la cultura de la puntualidad y la responsabilidad. Con esto no van a tener dificultades en las empresas”.

Syeth Trujillo, Tutora del PTS, Ágape, El Salvador

“El PTS les ayuda a los jóvenes en su crecimiento personal, a ser más independientes, maduros y responsables, no solo en el trabajo, sino incluso en la universidad.”

Padre Jesús Baltazar, Director, Politécnico Sagrado Corazón de Jesús, República Dominicana

“El PTS les va a ayudar a los jóvenes a mejorar su comportamiento, en su vida laboral y en la manera de comportarse con sus compañeros. Alcancé a ver cambios de actitud.”

María Alejandra Ruiz, Facilitadora, Instituto Kolping, Paraguay

“El PTS potencializa la capacidad del joven para ingresar al mercado laboral, por tanto, el programa complementa el módulo de habilidades para la vida y el trabajo del Injuve.”

Mario Salinas, Especialista de inteligencia del mercado laboral, Injuve, El Salvador

Por otro lado, una restricción al desarrollo del PTS con los jóvenes fue la disponibilidad de los materiales requeridos para el desarrollo de las lecciones (tales como cartulinas, marcadores, pinturas, disfraces, fotografías, colores y cintas), ya que las entidades no tenían previsto estos rubros en sus presupuestos. Pese a ello, se dieron decisiones institucionales para garantizarlos, o los mismos facilitadores los asumieron o innovaron llevando al aula materiales reciclados.

5.2. Generación de capacidad instalada

La generación de capacidad institucional es un propósito central de NEO, de allí que al momento de configurar las alianzas la IYF indaga cuáles son las instituciones presentes en el territorio que tienen trabajo con jóvenes, para convocarlas. Luego se parte del principio de que no se arranca de cero, sino que cada entidad tiene una trayectoria previa desde la que va a construir con lo que el programa le entrega. No obstante, lo que se observó es que el proceso era una adopción del PTS, y no tanto de un diálogo o de ajustes de programas o estrategias de formación de habilidades socioemocionales existentes a partir de un contraste con él.

Se encontró que el operador puede definir el modelo de formación que va a aplicar para el caso de los facilitadores, tutores y, en especial, de los másteres facilitadores, de esta manera: a) descentralizado en los operadores de formación; b) centralizado en la coordinación de la Alianza, o c) institucionalizado en las entidades gubernamentales.

En el primer caso, cada uno de los oferentes de programas de empleabilidad juvenil crea un equipo con los tres perfiles y de esta manera es autónomo para dar continuidad al proceso, ampliar su número de facilitadores y desarrollar tutorías y acompañamientos a la aplicación del PTS en la población objetivo. Esto es más adecuado cuando existe autonomía curricular, en el sentido de que el operador puede decidir la aplicación del currículo del PTS sin tener que esperar la autorización de una entidad de gobierno.

En el segundo modelo, que es centralizado, la entidad operadora de la Alianza conforma un equipo de tutores y másteres facilitadores para atender las necesidades de ampliación o réplica de facilitadores en las entidades operadoras. Esta manera implica riesgos al momento de terminar la financiación externa del programa.

En el tercer caso, las entidades gubernamentales que manejan las políticas de educación o empleo son las que conforman equipos de tutores y másteres facilitadores para poder habilitar a los

organismos de formación que dependen de ellas. Este último modelo tiene el riesgo de los cambios de gobierno, con la consecuente pérdida de esfuerzos y capital humano creado en torno al programa.

“Lo ideal sería contar con el equipo completo: facilitador, tutor y máster facilitador.”

Oscar García, Director, Ágape, El Salvador

“Los centros tienen poco personal, de ahí que fue una dificultad que la persona tuviera disponibilidad para las actividades de formación y para luego aplicar el curso. En el caso de los tutores se insistió en que fuera el coordinador técnico. Inicialmente se pensó que un tutor tuviera de cuatro a cinco facilitadores, pero las dificultades de tiempo y de recursos para el desplazamiento hicieron difícil que pudieran asumir el proceso. Se contó con ocho tutores para 18 facilitadores. Pero luego, frente a estas restricciones se formó un tutor y un facilitador por centro.”

Katia Mejía, Directora, Fundación Sur Futuro, República Dominicana

“El proceso se aseguró internamente, teniendo en el Politécnico una coordinación del proyecto, una figura que no estaba prevista en el programa.”

Darhiany Peñalo, Coordinadora, Politécnico Sagrado Corazón, República Dominicana

“Escogimos un modelo centralista, abrimos cupos solamente de facilitadores, y los tutores fueron del Caplab, como entidad coordinadora de la alianza. El interés es dejar capacidad institucional en el Caplab para que pueda apoyar a las instituciones, dar continuidad y trabajar a nivel nacional. Se incluye el desarrollo de reuniones de trabajo con los tutores para el seguimiento, para la verificación de los perfiles de los facilitadores y de las condiciones para realizar el proceso.”

Gladys Farje, Coordinadora, NEO Perú

En últimas, es sobre las decisiones de quiénes se forman para asumir los distintos roles, junto con las decisiones curriculares que se abordarán en el siguiente apartado, lo que sustenta la posibilidad de replicar, de ampliar la base de facilitadores y de dar cobertura a la población atendida por los oferentes. Sin embargo, no siempre se observó ese análisis previo de las condiciones para la estrategia de generación de capacidad instalada.

Un factor que ha incidido negativamente en la generación de capacidad instalada ha sido la rotación o el retiro del personal que es previamente capacitado. Esto se debe a los patrones de contratación

de los facilitadores, que no siempre son funcionarios de planta de las instituciones, sino que se vinculan a ellas, principalmente, por horas de formación o contratos de labor. De ahí que sea tan necesario dar una mirada estratégica a la selección del personal a formar, de modo que se tengan en consideración los tipos de vinculación y que se defina una estrategia de apropiación más institucional que centrada solo en las personas que laboran en las entidades operadoras.

Algunos entrevistados cuestionaron la restricción de la aplicación del PTS en otros contextos por parte de los formadores que cambian de trabajo y que, en gran proporción, lo que hacen es rotar entre una entidad y otra, en el mismo o en distinto nivel formativo. De manera que la vinculación institucional al PTS es limitada, frente al esfuerzo de profesionalización que ha significado la capacitación de profesionales. Queda entonces la posibilidad de generar una red de facilitadores certificados que pueda prestar servicios al conjunto de la oferta. Esto se ha planteado, pero no con tanta claridad operativa. En algunos casos, como en Paraguay, se ha pensado en conformar una entidad que dé continuidad a la Alianza NEO, que podría prestar esos servicios de formación, tutoría y certificación de facilitadores.

Las discusiones sobre la sostenibilidad, en algunos casos, han pasado por esa opción, para que el organismo operador, o la instancia que se cree, se sostenga y pueda continuar brindando a los oferentes que son parte de la alianza y a otros nuevos que puedan vincularse, tanto formación como acompañamiento a sus equipos. Hasta ahora, el modelo no ha incluido la generación de comunidades de aprendizaje y de conocimiento entre los actores, ni desde la IYF ni desde los operadores de las alianzas. No obstante, los espacios que se han propiciado entre operadores, facilitadores y másteres han dejado entre los distintos actores la inquietud de hacer un esfuerzo en esa línea.

El componente del PTS debe incorporarse en la ruta de calidad de NEO, que solo cuenta con un indicador que trata de la existencia de una estrategia para la formación de habilidades socioemocionales.

“La tutoría se centró en la práctica y no en la apropiación institucional. Considero que el centro debería ser certificado al pasar por el proceso de autoevaluación, plan de mejora y registro de la población atendida, y que la implementación del PTS fuera un requisito.”

Norma Elizabeth Candia, Docente, Centro de Recursos No. 11, Carapeguá, Paraguay

El acceso a los estudios sobre el mercado laboral que se hicieron en el marco del NEO es considerado por actores gubernamentales y no gubernamentales como insumo fundamental en procesos de fortalecimiento institucional, sin embargo, no es tan claro que permitan visualizar las habilidades socioemocionales requeridas por los empresarios y que deberían formarse en los jóvenes.

5.3. Incorporación curricular

La llegada del programa PTS a los países no siempre se relacionó con poner en la agenda pública el tema de las competencias socioemocionales, en tanto que ya existían previamente ejercicios y esfuerzos de diverso tipo, enfoque conceptual y metodológico, y alcance, tanto desde las entidades gubernamentales como de los operadores de la formación. Los programas sobre habilidades socioemocionales que existían antes de llegar NEO a los países se pueden apreciar en la tabla 3 del punto 1.3. de este documento.

Por ello, se genera una tensión ante el hecho de que el PTS como modelo tiene definido un enfoque, una metodología y unas condiciones de operación que se convierten en limitación al no poderse entrar en diálogo con los esfuerzos previos. Más aún en aquellos países que cuentan con currículos unificados desde una autoridad educativa gubernamental, en donde la capacidad de adopción de un modelo de formación como el PTS es más limitada para los operadores de la formación.

La apropiación y aplicación sostenida del PTS en las entidades formadoras depende en cada país de las condiciones políticas (cambios de gobierno, proyectos previos auspiciados por una determinada administración) y de los grados de competencia institucional para generar transformaciones curriculares.

“Esperamos que a través de la alianza se aplique el PTS, pero para eso se requiere que el Insaforp (entidad gubernamental que lidera la formación profesional en el país) lo apruebe. Por ahora citamos a los jóvenes en horario adicional para realizar las lecciones. También lo aplicamos en los proyectos en los que somos autónomos, pero estos son minoritarios frente a la oferta que se hace para el Insaforp.”

Oscar García, Director, Ágape, El Salvador

“Lo que hemos observado es que las entidades gubernamentales tienen más estándares que currículos como tal. Incluso, lo que hay son temas. Por ello, incluyendo las 25 lecciones que se han seleccionado, se pueden lograr los objetivos de formar las habilidades socioemocionales en los jóvenes. Al momento de articularse con la oferta existente se han planteado las siguientes opciones: a) reemplazar el currículo existente; b) alinear lo que tienen con las 30 lecciones; y c) incluir un curso adicional de una hora semanal para desarrollar el PTS.”

Lynda Aaron, Gerente de programas, International Youth Foundation

“No hemos recibido orientación sobre lo que debemos hacer con el PTS y el Módulo de Orientación Laboral, ya que no tenemos la autonomía para reemplazar. Además, para cambiar se hubiera necesitado que todos los docentes se formaran en el PTS. Teníamos interés de replicarlo, pero nos dijeron que no podíamos hacerlo.”

Norma Elizabeth Candia, Docente, Centro de Recursos No. 11, Carapeguá, Paraguay

La incorporación curricular del PTS a los programas de formación ya existentes es una de las vías para asegurar el impacto, es un factor de calidad determinante, en tanto define qué se forma y cómo se hace. No obstante, la curricularización tiene restricciones dadas, por un lado, por las condiciones establecidas en la licencia de uso, en términos del número de sesiones a trabajar, su duración y la periodicidad de su aplicación, y, por otra, por las orientaciones en materia curricular de algunos países como Paraguay y República Dominicana, en donde el margen de implementación es reducido, en tanto se responde a programas o “currículos” previamente elaborados y con los que NEO no estableció un diálogo previo para reconstruir o adaptar.

Obviamente, habrá casos donde la posibilidad de acuerdo conceptual para articular sea mínima por las características de los programas, porque las autoridades en general se presentaron como metodológicamente rígidas y no del todo comprensivas de los componentes socioemocional y de empleabilidad que se combinan en el PTS.

“En algunas lecciones nos hubiera gustado cambiar las actividades, por ejemplo, en el nombre de los protagonistas, incluir lenguaje de la región, incorporar los valores guaraníes. Pero no estábamos acostumbrados a los juegos (dinámicas) y al principio nos costaba lo participativo.”

Norma Elizabeth Candia, Docente, Centro de Recursos No. 11, Carapeguá, Paraguay

Cuando los facilitadores afirman que han retomado el PTS para mejorar los programas previos que venían implementando, lo que generalmente sucede es que toman temas o actividades puntuales y las introducen en sus clases regulares. Si bien esto es posible, la fragmentación del PTS, y sobre todo las modificaciones en las condiciones metodológicas pueden hacer perder el efecto formativo, el carácter de proceso que se da con la regularidad de trabajo semana a semana y el potencial transformador que el programa tiene en los jóvenes. Por tanto, como bien lo determinan las condiciones de uso del programa, es entendible que la IYF envíe señales en el sentido de no fraccionar o eliminar lecciones.

La IYF manifestó que explora como posibilidades de incorporación curricular tres vías que también fueron mencionadas por los distintos entrevistados: 1) reemplazar el currículo existente por el PTS; 2) revisar y alinear los programas existentes de modo que se introduzcan las 30 lecciones en su currículo, y 3) agregar un curso adicional en el que se puedan trabajar las lecciones. La dificultad de

la implementación de cualquiera de las opciones son las decisiones que se deben tomar, de preferencia antes de iniciar el proceso de transferencia del PTS, en instancias superiores, en los casos donde no existe autonomía curricular.

“En el caso de Plan Internacional, el proceso de transferencia del PTS les ayudó a fortalecer un área débil y ahora pueden implementarlo en sus programas, porque son autónomos, no dependen del Ministerio ni del Insaforp.”

Jacqueline Araniva, Coordinadora de servicios de asesoría, NEO El Salvador

5.4. Transformaciones de las prácticas de formación

Muchos de los entrevistados manifestaron que si bien algunas de las competencias desarrolladas por el PTS ya se abordaban en el país, el cambio fundamental fue metodológico: el involucramiento y la responsabilidad de los participantes en su propio aprendizaje, la forma de trabajar –que en muchos casos rompía con una tradición expositiva y catedrática–, la manera de dar instrucciones a los jóvenes, las actividades y el papel que asume el facilitador.

El PTS cubrió una necesidad sentida de las instituciones en torno a propuestas concretas que reconozcan la realidad de los entornos y las culturas juveniles, y que con base en ello se renueven metodológicamente para abordar las competencias socioemocionales de los jóvenes. El PTS es un modelo único que se aplica en los distintos países de manera más o menos homogénea; lo único que varía son las cinco lecciones que pueden ser elegidas por las entidades operadoras de formación. Esto quiere decir que el margen de flexibilidad y acomodación del PTS al contexto de cada país es limitado.

La participación de unos facilitadores tanto en el PTS como en el módulo de NEO de enseñanza efectiva²⁴ permitió evidenciar la nueva manera de trabajar con los jóvenes para tener más impacto. El PTS apalancó cambios de prácticas de facilitación, al sugerir cómo desarrollar un aprendizaje más interactivo, cómo promover la introspección y cómo responsabilizar al estudiante de su propio aprendizaje. Los elementos que más llamaron la atención de los facilitadores sobre la metodología fueron el momento de activación al inicio de las lecciones, la combinación del trabajo individual con el grupal y la posibilidad de adaptación según la disponibilidad de recursos.

La limitación de una hora de trabajo por sesión puso de manifiesto la necesidad de mejorar la gestión del tiempo en el aula y la importancia de la planeación y la preparación previa del facilitador para el desarrollo del trabajo con los jóvenes. El PTS implicó cambios metodológicos frente a las prácticas, por el hecho de que las lecciones proponen “seis momentos” en las clases, lo que las hace muy dinámicas. Este ciclo metodológico, que es claro para los facilitadores, les da seguridad porque reduce el margen de improvisación, sobre todo en temas que les pueden ser “comunes”, pero que frente a los cuales no han hecho abordajes conceptuales ni metodológicos.

Algunos entrevistados vieron como una bondad el hecho de que se contara con una sesión por lección, mientras que otros consideraron que el tiempo era corto. No obstante lo anterior, el control y el buen uso del tiempo fueron valorados como parte de una metodología que es rigurosa y en la que esos elementos no se dejan al azar, sino que contribuyen para que en conjunto se logre una metodología de alto impacto con los jóvenes.

“El programa ayuda al facilitador para que pueda abordar de manera divertida los temas con los jóvenes; es dinámico y relajado, pero a la vez permite aprender. Adquirí estrategias importantes que se necesitan para trabajar con jóvenes y que yo no tenía. Me presionó un poco el tiempo, porque el espacio es de 45 a 50 minutos y queda faltando. El programa me ha ayudado a ser creativa y a planificar, porque si bien yo siempre lo he hecho, con el PTS nos enseñaron a no improvisar. Los objetivos de aprendizaje son concretos, claros y están alineados con las actividades propuestas. Me encantaron las dinámicas para conformar los grupos con los estudiantes y para romper el hielo y generar confianza entre ellos. El manejo de acuerdos, si bien se hacen en otras clases, en el PTS se hace seguimiento a lo que se establece como regla del grupo.”

Vianny Rodríguez, Docente, Politécnico Sagrado Corazón de Jesús, República Dominicana

Unas voces se pronunciaron en el sentido de que se debería permitir la variación de la secuencia de los momentos de las lecciones, utilizar formatos y agregar algunos temas que permitieran no salirse de la malla curricular, pero asegurar que se puedan articular con la filosofía y los valores institucionales.

“Tuvimos que ‘tropicalizar’ por la situación de los jóvenes, en particular, por sus condiciones de pobreza. El PTS nos ayuda a salir de la zona de confort, a preparar las sesiones, a manejar eficientemente los recursos didácticos y a prestar atención a la disposición del salón.”

Jacqueline Araniva, Coordinadora de servicios de asesoría, NEO El Salvador

La metodología del PTS tiene implícita unos momentos o ruta metodológica que, al ser evidenciada en la formación como facilitador y luego en la práctica, muestra a los docentes maneras distintas de convocar la atención del grupo de estudiantes y de plantear las actividades, lo que los ha llevado a reflexionar sobre sus prácticas regulares en el aula y a que los mismos jóvenes perciban la diferencia. También les brinda nuevas herramientas pedagógicas para trabajar con los estudiantes, con resultados muy positivos relacionados con la aceptación y con el trabajo alcanzado.

“El PTS se sale del patrón de lo que los profesores hacen regularmente, tanto que los estudiantes pidieron a los directivos y docentes que se hicieran todas las clases como las del PTS.”

Luis Afranio Sánchez, Docente, Institución Educativa Agrícola Urabá, Colombia

“Una bondad del PTS es contar con la guía de facilitadores que incluye técnicas efectivas para potenciar su trabajo, de las que depende, en un buen porcentaje, el aprendizaje del joven.”

Griselda Mata, Facilitadora y máster, Injuve, El Salvador

“El PTS me sirvió para mejorar mi manejo de los grupos.”

José Daniel Rivera, Docente, Cedecámara, Colombia

Un elemento de renovación para los docentes fue el manejo de los materiales, la disposición del espacio y las sillas dentro del salón, así como el establecimiento de la consigna de “nada sale del salón”, para construir un ambiente de seguridad y confianza para los jóvenes que se abrieron a compartir sus propias experiencias, aprendiendo a emitir y a recibir juicios.

La introducción del modelo del PTS para la formación de habilidades socioemocionales garantiza el que estas tengan una presencia explícita en los programas dirigidos a la formación de competencias específicas ocupacionales. A la vez, la participación del Programa NEO con el PTS en las instituciones de educación básica y media atiende a la necesidad de que estas competencias se formen en el ciclo escolar formal.

Si bien las competencias socioemocionales del PTS son asumidas por las instituciones, sería conveniente que se diera un proceso de apropiación conceptual que sustente su inclusión como objetivo de formación en los programas en el largo plazo y que garantice que la adopción del PTS no sea una mera aplicación instrumental. En esta discusión deben aparecer los técnicos de los ministerios y demás autoridades sectoriales que dan señales y lineamientos sobre los currículos de formación.

5.5. Incidencia en la política pública

En los distintos países consultados se reconoce el papel que han tenido las alianzas NEO en la consolidación de agendas públicas relacionadas con la calidad y articulación de la educación secundaria o media y la formación técnica, con la necesidad de definir las competencias socioemocionales como una apuesta de país, con la adopción de los marcos nacionales de

cualificaciones, con el acercamiento a la lógica y el sentido de los sistemas de aseguramiento de calidad y con la conveniencia de formular planes estratégicos de largo alcance.

Las NEO han incidido en la consolidación de un ecosistema de empleabilidad en el que tienen interacción los distintos actores articulados sinérgicamente para crear nuevas oportunidades educativas y de inserción productiva para los jóvenes. Con el PTS se ha dado visibilidad a la urgencia de formar competencias socioemocionales y se ha señalado una ruta de implementación que asegura calidad y promete impacto en esa tarea. También se ve a NEO como una fuente de consulta y un canal de acceso a información y a expertos internacionales para enriquecer el diálogo que se tiene en torno a la empleabilidad juvenil.

El papel “neutral” de NEO, al convocar a los distintos actores para adelantar acciones, ha sido fundamental, a tal punto que las expectativas de sostenibilidad están atadas a la posibilidad de seguir siendo el punto de encuentro entre actores públicos, privados y la sociedad civil. En los países que enfrentarán en el corto plazo cambios de gobierno que podrían poner en cuestionamiento la aplicación de programas e iniciativas, el papel de la Alianza es clave para garantizar la continuidad. Los actores que participan en las alianzas NEO tienen posiciones estratégicas, lo que les ha permitido convocar a más instituciones y dar continuidad al proceso.

“La importancia de NEO es que apoyaron la directiva del gobierno de generar acciones público-privadas para articular las necesidades de formación y trabajar en equipo. Las NEO ayudaron en la gestión de voluntades para mejorar el empleo juvenil, porque una cosa es estar aliados y otra es formar parte de un ecosistema para trabajar en colaboración con otras entidades públicas y priva.”

Carlos Gauto, Coordinador, NEO Paraguay

No obstante, el hecho de que NEO ha puesto en un lugar preponderante las habilidades socioemocionales en la agenda de las entidades gubernamentales, se observan restricciones para que la vía para su desarrollo sea la adopción del PTS. Por un lado, porque algunas entidades cuentan con sus programas o módulos y difícilmente van a abandonarlos, más aún cuando no se ha hecho un trabajo de contraste entre estos y el PTS, con miras a un reajuste curricular.

“Los cambios en el Ministerio de Educación han dificultado la conversación para la continuidad del PTS, a pesar de que esta entidad está revisando su currículo con empresarios, quienes han planteado la necesidad de incluir las competencias socioemocionales. Para que los centros de formación incluyan el PTS se requiere de los lineamientos del Ministerio de Educación.”

Katia Mejía, Directora, Fundación Sur Futuro, República Dominicana

Incluso en casos como los de República Dominicana, Paraguay y El Salvador, son autoridades gubernamentales distintas las que pueden definir la aplicación del PTS según el contexto, sea educativo o de formación profesional. Esto implica, además, un doble esfuerzo de sensibilización de las autoridades, en tanto que no todas participaron en el proceso de transferencia del PTS.

“Se formaron tres personas y en la formación de máster facilitador hubo un observador del Insaforp, organismo rector de la formación profesional, que firmó la licencia de uso del PTS. Se espera que en las licitaciones de formación se incluya como obligatorio el desarrollo del PTS. En cambio, el Ministerio de Educación tendría que volverse parte de la Alianza para poder tener el derecho de uso del PTS y así poder dar la señal clara a las instituciones educativas.”

Jacqueline Araniva, Coordinadora de servicios de asesoría, NEO El Salvador

“El Infotep identifica instituciones operadoras de formación para desarrollar cursos de formación en los que se incluye el desarrollo de habilidades socioemocionales, con las que buscan que los estudiantes tengan un proyecto de vida y un plan de inserción laboral. Comparamos el PTS con el programa nuestro y encontramos muchas similitudes. Decidimos trabajar con los Politécnicos por la estabilidad de los docentes y porque contaban con nuevos diseños curriculares por competencias, emitidos por el Ministerio de Educación.”

Samir Santos, Director General de Empleo, Ministerio del Trabajo, República Dominicana

Las entidades oferentes de formación, bien oficiales o privadas presentes en el territorio, no siempre tienen acceso a los conocimientos de punta, por ello, NEO es reconocida como una gran oportunidad para actualizarse y allegar buenas prácticas para ser incorporadas en distintos niveles, desde el diseño de política hasta las acciones de formación.

“Injuve es una estrategia de país en el eje de empleo que cuenta con un módulo de Habilidades y competencia para la vida y el trabajo, que consta de 16 unidades para un total de 74 horas. Cada jornada es de cuatro horas. No se pueden combinar los módulos del Injuve y el PTS, porque sus metodologías son diferentes. Al comparar la metodología del módulo con el PTS, se observa que esta última permite que los jóvenes no se aburran, porque cada sesión es de una hora frente a cuatro del módulo del Injuve. Más allá de una exposición conceptual, como en el módulo del Injuve, lo que busca el PTS es desarrollar las competencias. El tiempo es realmente efectivo. El PTS es muy variado y se puede aplicar a distinto tipo de poblaciones, migrante, LGTBI. Las temáticas son de interés del joven. Al comparar dos lecciones, una del PTS y una del Injuve, el tiempo pasa más rápido y los jóvenes

querían que llegara la siguiente lección. Todo esto se debe a que el PTS sigue la filosofía de aprender haciendo.”

Griselda Mata, Máster facilitadora, Injuve, El Salvador

“Es necesario que la alianza incida en la política del Insaforp, para que con flexibilidad se acepte que los centros de formación que tienen facilitadores certificadores en el PTS puedan aplicar este programa con la población que atienden.”

Óscar García, Director, Ágape, El Salvador

No obstante, que se observan posibilidades de implementación del PTS, también aparecen restricciones para su adopción por el hecho de ser un programa con “dueño” y “marca”, lo que puede limitar a algunas entidades gubernamentales en su decisión de aplicación.

“Una entidad del Estado no puede tener un programa con marca propia y licencia. Además, es difícil darle continuidad por los costos que implica su implementación en cuanto a formación y a tutoría.”

Gladys Farje, Coordinadora, NEO Perú

Otro aspecto que dificulta su adopción por parte de las autoridades gubernamentales, e incluso por los privados autónomos en la formación, es la carencia de evaluaciones que muestren los resultados e impactos de la aplicación del PTS.

“Dado que el PTS es una metodología más dentro de “un mar de metodologías”, para darle continuidad se necesita evaluar su impacto a tres niveles: 1) la efectividad en relación con la colocación del joven (empleo, autoempleo), continuidad del joven en la formación técnica; 2) percepción de los cambios de los jóvenes por parte de las empresas, y 3) costo beneficio para las entidades que aplican la metodología.”

Luis Vásquez, Asesor, Plan Internacional, El Salvador

5.6. Percepción del sector productivo

Empresarios en los tres países visitados coincidieron en afirmar que los jóvenes de NEO tienen mayor responsabilidad, sentido de pertenencia, interés por aprender y puntualidad que otros. Aunque no tienen tanta claridad de qué es y cómo funciona el PTS, sí reconocen que los jóvenes de NEO cuentan con competencias distintas que quienes no han estado en el programa.

“Las empresas enfrentan retos por la globalización del mercado y por la introducción de la tecnología, y ahora están entendiendo que la clave es la formación del talento humano, porque existen brechas entre lo que se enseña en el sector educativo y lo que deben saber los trabajadores: habilidad para resolver y plantear nuevos problemas, administrar inteligentemente la emociones (relación con otros, liderazgo, respecto a las normas y cultura de paz, construir empatía) y cuidar el ambiente.”

Enrique Darwin Caraballo, Director ejecutivo, Educa, República Dominicana

La alianza ha sensibilizado a los empleadores sobre la importancia de dar oportunidades a los jóvenes, porque algunos no encuentran fácilmente su primer empleo, lo que reconocen como un desperdicio de talento para sus países. Al mismo tiempo, NEO les reporta disminución de costos, porque se aceleran los procesos de selección.

“El sector empleador nos ha definido sus expectativas: jóvenes que tengan actitudes y valores. Frente al problema de la violencia juvenil, el sector empleador contrata referidos, aplica pruebas psicotécnicas (intereses, personalidad) y utiliza el polígrafo. El PTS es un plus para brindarle confianza, aunque no les hayamos contado directamente a los empresarios del PTS, les hemos presentando el modelo educativo.”

Oscar García, Director, Ágape, El Salvador

Los actores educativos consideran que es necesario sensibilizar a los empresarios para que haya cambios en la vida laboral de los jóvenes, como brindar oportunidades en condiciones sociolaborales adecuadas que impulsen el aprendizaje y la acumulación de experiencia.

En los países participantes en el presente estudio se encontró con recurrencia la mención del sector productivo sobre las debilidades de los jóvenes cuando ingresan al trabajo, en aspectos como iniciativa, compromiso, puntualidad y relaciones interpersonales, que se requieren cada vez más. Incluso se mencionaron algunas competencias que son básicas, como la lectoescritura y el pensamiento crítico. Este panorama sigue lo encontrado por varios estudios (Busso et al., *Desconectados*).

“Faltan mandos medios calificados, equivalentes a un técnico superior, que requieren formación en el componente socioemocional. Los millenials son desapegados al trabajo.”

Evelyn Bernal, Gerente de capacitación, Ceprocal, Paraguay

“En las evaluaciones de los practicantes, los empresarios hacen observaciones positivas que se pueden atribuir al PTS en aspectos como responsabilidad, seguimiento de instrucciones, manejo de conflictos y honestidad. Se observa, además, una disminución en la deserción de los jóvenes en las pasantías y un mayor número de estudiantes que quedan con empleo, antes de tres a cuatro y ahora de 12 a 15.”

Christian Quélix, Director docente, Politécnico Bartolomé Vegh, República Dominicana

“Los jóvenes que vienen de los politécnicos son responsables y disciplinados, educados y obedientes. Son distintos a los egresados de otras instituciones.”

Juan Alberto Guzmán, Gerente de operaciones, Ferretería Fuente de Amor, República Dominicana

6. SOSTENIBILIDAD Y REPLICABILIDAD DEL COMPONENTE DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

En este apartado se recoge la reflexión planteada por los distintos actores entrevistados sobre los factores que restringen y favorecen la sostenibilidad del componente de habilidades socioemocionales en las entidades operadoras de programas de empleabilidad juvenil.

6.1. Factores que restringen la sostenibilidad

La aplicación del PTS presenta algunas limitaciones por sus características y condiciones de operación. Como se mencionó en varias partes de este documento, la metodología del PTS tiene indicaciones de duración por sesión y número de sesiones a la semana, lo que permite que el proceso se lleve a cabo en varios meses. Esto implica una restricción para ofertas de corto alcance y rápida habilitación laboral.

La duración del PTS es larga, en contraste con otros programas y módulos que aplican entidades gubernamentales e incluso algunas de las organizaciones de formación privadas, lo que genera dificultad para financiar las horas del formador dentro de un programa regular.

Por otro lado, como se señaló, la aplicación de la metodología está asociada con un tamaño ideal de grupo, que no coincide con la realidad de las entidades. En tal sentido, debería estudiarse algún tipo de ajuste metodológico para poder aplicar en grupos grandes.

La formación debe hacerse teniendo en cuenta el calendario académico de las instituciones, de manera que puedan definir el tiempo para la formación de los facilitadores y luego para la aplicación del PTS.

La adopción del modelo se hace sin mediar un proceso propio de construcción conceptual alrededor de cada tema, lo que puede hacer un tanto instrumental su aplicación. Es necesario que los facilitadores, tutores y másteres facilitadores, así como los directivos académicos de las entidades formadoras, se aproximen al cuerpo teórico que está detrás del PTS para que comprendan los objetivos, actividades y propuestas metodológicas que respaldan el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

El hecho de que el personal formado se retire de las entidades pone en riesgo la continuidad de la aplicación del programa PTS, en tanto se limita su posibilidad de uso entre quienes hayan efectuado la formación de formadores y seguido el proceso de puesta en marcha de la metodología para certificarse. Esto se complejiza si no se formó un número importante de másteres facilitadores en cada alianza.

La sostenibilidad se ve afectada por la ausencia de presupuesto para darle continuidad al proceso de formación, acompañamiento y tutoría de facilitadores en una eventual etapa de réplica, a no ser que se instale un modelo de operación autofinanciada. Sin embargo, la configuración de una instancia prestadora de servicios, alternativa de continuidad que se ha explorado en alianzas como Paraguay y República Dominicana, puede limitar el alcance de la figura que existe con la alianza, en tanto habría intereses en juego que podrían distorsionar el papel de aglutinador y mediador entre actores de distinta naturaleza y carácter que tiene en la actualidad el operador de la alianza.

Uno de los factores de riesgo de la sostenibilidad del componente de competencias socioemocionales es la barrera a la implementación curricular del PTS, dada por la ausencia de decisiones claras y oportunas sobre el material por parte de las autoridades sectoriales, lo que se une a los impactos que generan los cambios de gobierno. En los países donde existe centralidad curricular es fundamental recibir una pronta señal desde las autoridades competentes para que los operadores sigan aplicando el PTS, ya que una orientación clara sobre este aspecto determina la continuidad de la implementación en el nivel micro. Este asunto de la sostenibilidad está siendo subordinado por los miembros de las alianzas, frente al nivel macro de continuidad de la instancia coordinadora, en relación con los aspectos de incidencia en política pública sobre educación y formación profesional.

Es necesario, en donde hay unidad curricular, aclarar con las autoridades el alcance de las orientaciones, estándares, currículos o temarios que imponen a las entidades operadoras, porque en algunos casos son listados de contenidos con asignaciones de tiempo, mientras que en otros se despliegan hasta el nivel de las actividades. De manera que en los más desestructurados debe hacerse gestión para que se asuma el PTS tal y cual está concebido, pero en el caso de los programas más consolidados es preciso establecer un diálogo técnico en el que se evalúen las alternativas de incorporación curricular.

Una carencia importante es la falta de una estrategia de evaluación que permita evidenciar los impactos de la formación, contrastarlos con los de otros programas y, de este modo, sensibilizar a los

tomadores de decisiones sobre su incorporación. Este factor restringe el posicionamiento del PTS en la agenda pública cuando hay otras ofertas en sentidos similares que no pueden desconocerse.

El proceso de acompañamiento de la IYF en el tema de estándares de calidad es percibido como un proceso positivo para las instituciones que puede coadyuvar en la aplicación del PTS. Sin embargo, si el proceso de transferencia del programa no va más allá del ejercicio de formación con fines de certificación hacia uno de implementación sostenida y ampliada, es probable que no impacte significativamente y de modo sostenido el estándar de calidad que hace referencia a la incorporación de lo socioemocional.

6.2. Factores que favorecen la sostenibilidad

La sostenibilidad a corto y mediano plazo del componente de habilidades socioemocionales se sustenta principalmente en la consolidación de los grupos formados en el modelo PTS en las distintas entidades de formación y en algunas instancias de gobierno. Estos equipos recibieron una formación rigurosa y fueron acompañados en la aplicación, lo que genera condiciones para que el PTS pueda ser replicado bajo las condiciones de calidad definidas por la IYF. Este ejercicio se constituyó en una profesionalización del personal de las entidades operadoras en torno a la formación de competencias socioemocionales para la empleabilidad, lo que debe explicitarse como un resultado importante. Asimismo, muestran una nueva manera de aproximarse a la formación docente con metodologías que impactan y, a la vez, tienen efecto demostrativo para que los facilitadores transformen sus prácticas de trabajo con jóvenes.

La obtención de la certificación como un reconocimiento a la labor docente es un hecho que incide en que los equipos formados tengan interés de seguir aplicando la metodología y de ser garantes de la calidad con la que pueden hacerlo.

Por su parte, el establecimiento de la figura del acompañamiento y tutoría al formador como clave para la alineación conceptual y metodológica se convirtió en un gran aprendizaje para los funcionarios de las entidades formadoras sobre la manera de promover la adopción unificada de criterios metodológicos y de dar seguimiento a la labor docente. La observación del trabajo en aula se valoró como una herramienta de desarrollo profesional, más que como una estrategia simple de evaluación de la labor docente.

El acompañamiento es central para la transferencia sostenida del PTS, porque asegura la implementación fiel a la metodología y permite que los facilitadores desarrollen sus competencias para formar habilidades socioemocionales, lo que no se garantiza únicamente con un proceso de formación.

La implementación impacta en las prácticas de los formadores de las entidades oferentes en lo referido a planeación, preparación de materiales, facilitación en el aula, gestión del tiempo en el aula

y papel del facilitador en el aprendizaje. Estos elementos deben ser recogidos por la coordinación académica de las entidades formadoras para difundirlos y apropiarlos, y que no sean solamente ganancias de unos pocos profesionales que pueden retirarse. Así se institucionalizan los aprendizajes en materia de facilitación de procesos de formación con jóvenes.

El acompañamiento y el seguimiento a los directivos de las instituciones, desde la firma de la licencia de uso, hasta la definición e implementación de planes de mejora institucional basados en estándares de calidad, se constituye en un factor que favorece la sostenibilidad de los aprendizajes y logros. Es fundamental dar la oportunidad de que la capacidad instalada se ponga al servicio de la réplica y expansión en condiciones controladas y rigurosas de transferencia del modelo del PTS.

Aunque no fue tan claramente identificada en todos los países, la estrategia de comunicaciones como medio para vincular actores, sensibilizar al sector productivo, a las familias y a los estudiantes para que generen sentido de pertenencia frente al PTS, es un aspecto clave, como sucedió en Colombia.

En el caso de las entidades gubernamentales, además de lo anterior, otro elemento central para la sostenibilidad es el hecho de que funcionarios de carrera se hayan habilitado como facilitadores, tutores y másteres facilitadores certificados, para que puedan a su vez formar facilitadores de las entidades de formación con las que trabajan, tanto oficiales como privadas, como lo señalaron funcionarios públicos entrevistados en República Dominicana y Paraguay.

La sostenibilidad debe ser un elemento a trabajar desde el inicio del proceso de implementación de NEO, contemplando todos sus componentes de una manera articulada y no solamente ser objeto de discusión al finalizar el acompañamiento de las entidades cooperantes.

7. RETOS Y DESAFÍOS

Los siguientes son los retos del PTS como componente de las competencias socioemocionales:

- a. Dar sostenibilidad para incidir en la política pública en los temas relacionados con la empleabilidad juvenil, como son el aseguramiento de la calidad de la oferta, la incorporación sostenida de las habilidades blandas y la consolidación de los marcos nacionales de cualificaciones.
- b. Introducir el enfoque diferencial para atender a poblaciones diversas. En el caso de Paraguay, a población con discapacidad, y en el de Perú, a jóvenes de distintos contextos y, en particular, a mujeres.
- c. Lograr una mayor articulación entre los componentes de NEO, de manera que se interrelacionen y apoyen, y sobre todo que los otros tengan claro el enfoque de competencias socioemocionales que maneja.

- d. Aproximarse a las empresas, particularmente a las micro y a las pequeñas, para que reconozcan la importancia de unas condiciones laborales adecuadas para los jóvenes, promoviendo así el trabajo decente.
- e. Introducir un componente de evaluación que parta del establecimiento de líneas de base y mediciones posteriores para determinar la incidencia del PTS en el nivel de desempeño de las competencias.
- f. Dar sostenibilidad a las alianzas y a los espacios interinstitucionales que se constituyeron, en los que se pueda continuar promoviendo la introducción de las competencias socioemocionales.
- g. Trabajar en la discusión del marco conceptual y metodológico de la formación de las competencias socioemocionales con los actores gubernamentales encargados del diseño curricular.
- h. Definir con claridad los alcances de los procesos de adaptación y articulación del PTS frente a programas existentes en los países.

8. RECOMENDACIONES

Para la mejora del proceso de transferencia, aplicación, replicabilidad, escalamiento y sostenibilidad del componente de habilidades socioemocionales en los países al terminar NEO, o para el desarrollo de otros programas de similar naturaleza, se sugiere:

- Efectuar análisis de favorabilidad de la implementación en cada país, incluida la valoración de capacidades de su entidad operadora, para establecer desde el principio si se cuenta con el personal, las condiciones, las disponibilidades de tiempo y la competencia para incidir o modificar el currículo de los programas.
- Efectuar un mapeo de actores y programas orientados a la formación de las competencias socioemocionales, determinando su enfoque y alcance.
- Dar continuidad a los ejercicios de autoevaluación y definición de planes de mejora con base en estándares de calidad, a nivel tanto institucional como de la oferta de programas.
- Promover, en el caso de que no existan en los países, la consolidación de sistemas de aseguramiento de la calidad, sobre todo para los procesos de formación delegada en particulares.

- Definir orientaciones para la implementación, incluido con particular desglose el tema de la alineación con los currículos existentes, que permitan la incorporación sostenida del componente de competencias socioemocionales.
- Desarrollar procesos de formación situada de facilitadores, de manera que pudieran participar todos los docentes o instructores de la entidad operadora de formación y así dejar capacidad instalada para que se pueda replicar. Esta sería una manera de evitar el impacto del retiro y la rotación.
- Crear comunidades de aprendizaje entre los facilitadores, tutores y másteres facilitadores formados, de modo que una vez terminado el acompañamiento de la IYF puedan seguir con procesos horizontales de formación, compartir buenas prácticas y sistematizar experiencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra Alzina, Rafael, y Nuria Pérez Escoda. "Las competencias emocionales." *Educación XX1*, no. 10, 2007, pp. 61-82. Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barrick, Murray R., and Michael K. Mount. "The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: a Meta-Analysis." *Personnel Psychology*, vol. 44, no. 1, 1991: pp. 23.
- Bos et al. *PISA: América Latina y el Caribe, Nota 3. ¿Cuántos tienen bajo desempeño?* Centro de Información para la Mejora de los Aprendizajes y el Banco Interamericano de Desarrollo, 2016. <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7993/America-Latina-en-PISA-2015-Cuantos-estudiantes-tienen-bajo-desempeno.pdf?sequence=1>.
- Busso, M., et al. *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Washington, DC: BID, 2017.
- Busso, M., et al. *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, DC: BID, 2012.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo*. Santiago: Naciones Unidas, 2017.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Segundo informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas, 2018. p. 15.
- "Core SEL Competencies." *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, www.casel.org/core-competencies/.
- "Educación 2030." UNESCO, Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura, www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/.
- Hoyos, Rafael de, et al. "Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades." Washington, DC: Banco Mundial, 2016.
- Heckman, James J., et al. "The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior." *Journal of Labor Economics*, vol. 24, no. 3, 2006: pp. 411-482.
- International Youth Foundation. *Guía de estándares de calidad. Herramienta para evaluar procesos de formación para el trabajo e intermediación laboral de jóvenes*. BID, 2016.
- International Youth Foundation. *Passport to Success®: Cómo preparar a los jóvenes para el mundo laboral*. 2014.
- International Youth Foundation. "Passport to Success: Promoting Youth Development through Life Skills." UNESCO Regional Expert Meeting for the Follow-Up of CONFINTEA IV, noviembre 2012, Africa Praia, Cabo Verde. Ponencia. <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/InternationalYouthFoundationPassporttoSuccessPromotingYouthDevelopmentthroughLifeSkills.pdf>
- John, Oliver P., et al., eds. *Handbook of Personality: Theory and Research*. Tercera edición, The Guildford Press, 2008. p. 114.

- OCDE. *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades emocionales y sociales*. París: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2016. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.
- OCDE. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. 2005.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: UNESCO, 2013.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). *Panorama Laboral 2017: América Latina y el Caribe*. Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2017.
- Proyecto DIALOGAS. “Conectar los avances técnicos y metodológicos con el diseño de las políticas públicas para el desarrollo de las Competencias Transversales y Socioemocionales a lo largo del ciclo de vida: una necesidad y un reto.” II Seminario de la Mesa Regional de Cooperación sobre Competencias Transversales y Socioemocionales (MESACTS), 18-20 de octubre de 2017, Santiago, Chile. Nota conceptual. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Social/Documento%203.pdf>
- Proyecto DIALOGAS. *Etapa 1: Recopilación de Antecedentes y Análisis FODA*. 2017.
- “¿Qué hacemos?” Jóvenes NEO, www.jovenesneo.org/neo/es-es/QuéHacemos.aspx.
- Rychen, Dominique S., y Laura H. Salganik, eds. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe Publishing, 2003.

NOTAS

¹ El Proyecto de Definición y selección de competencias (Deseco), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), definió en 2001 tres competencias clave: actuar de forma autónoma, interactuar con grupos heterogéneos y usar herramientas de manera interactiva. OCDE. *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. 2005.

² "Core SEL Competencies." *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, www.casel.org/core-competencies/.

³ Rychen, Dominique S., y Laura H. Salganik, eds. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Hogrefe Publishing, 2003.

⁴ En 2017, la UNESCO propuso la agenda E2030, en el marco del objetivo de desarrollo sostenible 4, referido a la garantía de una educación inclusiva y equitativa de calidad y al aprendizaje permanente para todos. "Educación 2030." UNESCO, Organización De Las Naciones Unidas Para La Educación, La Ciencia y La Cultura, www.unesco.org/new/es/santiago/education-2030/.

⁵ Modelo propuesto inicialmente por Norman en 1963, con posteriores desarrollos (p. e. Goldberg, 1981, 1990), siempre en la idea de complementar o definir adecuadamente factores para un acercamiento comprensivo de la personalidad. Ver Barrick, Murray R., and Michael K. Mount. "The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: a Meta-Analysis." *Personnel Psychology*, vol. 44, no. 1, 1991: pp. 23; y John, Oliver P., et al., eds. *Handbook of Personality: Theory and Research*. Tercera edición, The Guildford Press, 2008. p. 114.

⁶ Se refieren a dos de los cuatro dominios propuestos por Goleman, Boyantis y Mckee en 2002. Los otros dos dominios estarían en lo personal, asimilable aquí a lo emocional, a saber: conciencia de sí mismo y autogestión emocional. Ver Bisquerra Alzina, Rafael, y Nuria Pérez Escoda. "Las competencias emocionales." *Educación XX1*, no. 10, 2007, pp. 61-82. Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.

⁷ Tomado de Goleman, Boyantis y McKee, citado por Bisquerra Alzina, Rafael, y Nuria Pérez Escoda. "Las competencias emocionales." *Educación XX1*, no. 10, 2007, pp. 5. Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia.

⁸ "Core SEL Competencies." *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)*, www.casel.org/core-competencies/.

⁹ OCDE. *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades emocionales y sociales*. París: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2016. p. 35. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.

¹⁰ OCDE. *Habilidades para el progreso social: El poder de las habilidades emocionales y sociales*. París: Instituto de Estadística de la UNESCO, 2016. <https://doi.org/10.1787/9789264253292-es>.

¹¹ Busso, M., et al. *Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Washington, DC: BID, 2017. p. 102.

¹² Entre 2002 y 2014, la región creció a una tasa promedio simple regional del 3,32 % anual. El número de pobres disminuyó de 233 millones a 168 millones y el número de indigentes de 63 millones a 48 millones. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Segundo informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe*. Santiago: Organización de las Naciones Unidas, 2018. p. 15.

¹³ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). *Brechas, ejes y desafíos en el vínculo entre lo social y lo productivo*. Santiago: Naciones Unidas, 2017.; Busso, M., et al. *Desconectados: Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, DC: BID, 2012.

¹⁴ El informe *Panorama Laboral 2017: América Latina y el Caribe*, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), indica que “la continuidad del mayor crecimiento del trabajo por cuenta propia, junto con el moderado aumento del empleo asalariado, pone de relieve que la fase contractiva del ciclo económico de América Latina y el Caribe ha llevado a una menor calidad del empleo” (44). Asimismo, señala que “los sectores de servicios (Comercio y Otros), que concentran más de la mitad del empleo urbano regional y son más intensivos en mano de obra femenina...tienen, en términos relativos, condiciones más precarias de trabajo, y el aumento del empleo en ellos puede estar asociado a un deterioro en la calidad de los empleos, en el marco del bajo crecimiento económico regional” (48).

¹⁵ El informe *Panorama Laboral 2017: América Latina y el Caribe*, de la OIT, indica que se dio una “reducción de la demanda laboral (-0,2pp)” (41).

¹⁶ “El trabajo por cuenta propia a nivel regional ha seguido aumentando desde 21,6% en 2013 a 22,8% en 2015 y a 23,6% en 2016. Entre los años 2015 y 2016, en particular, se aprecia que la proporción del empleo por cuenta propia no profesional sigue aumentando (0,8 puntos porcentuales)” (OIT 44).

¹⁷ Se recomienda el análisis de la OCDE sobre la aparición de las competencias socioemocionales en programas y políticas públicas de educación de varios países (de los latinoamericanos solamente se mencionan a Chile, México y Brasil), en el cual se puede evidenciar el reconocimiento creciente del impacto de estas competencias en el pleno desarrollo de las personas y las sociedades, y un avance en su conceptualización y tipología con fines de intervención.

¹⁸ Colombia, Paraguay, República Dominicana, El Salvador y Perú.

¹⁹ Joanna Ramos-Romero y Lynda Aaron de la IYF.

²⁰ International Youth Foundation. “Passport to Success: Promoting Youth Development through Life Skills.” UNESCO Regional Expert Meeting for the Follow-Up of CONFINTEA IV, noviembre 2012, Africa Praia, Cabo Verde. Ponencia. Disponible en Internet en: <http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/AdultEducation/en/InternationalYouthFoundationPassporttoSuccessPromotingYouthDevelopmentthroughLifeSkills.pdf>

²¹ Entidad gubernamental del orden territorial que oferta formación para población vulnerable.

²² Entidad privada de formación de jóvenes.

²³ Entidad del sector productivo que hace formación e intermediación laboral.

²⁴ El módulo de enseñanza efectiva es otro de los componentes de fortalecimiento institucional de las entidades operadoras de formación y empleabilidad de jóvenes del Programa NEO.

ANEXO 1. LISTADO DE ACTORES CONSULTADOS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO

País	Institución	Cargo	Nombre	Modo
Colombia	Agencia de empleo – Comfenalco Antioquia	Directora de la Agencia de Empleo	Rosmery Orozco Galeano	Entrevista presencial
Colombia	Agencia de empleo – Comfenalco Antioquia	Facilitador	Denis Henao	Entrevista presencial
Colombia	Cede Cámara	Directora	Doralba Salazar	Entrevista presencial
Colombia	Cede Cámara	Estudiante	Saray Muñoz	Grupo focal presencial
Colombia	Cede Cámara	Estudiante	Ana María Zuleta	Grupo focal presencial
Colombia	Cede Cámara	Estudiante	Edgar Padilla	Grupo focal presencial
Colombia	Cede Cámara	Estudiante	Sandra Sanmartin	Grupo focal presencial
Colombia	Cede Cámara	Estudiante	Valentina Alzate	Grupo focal presencial
Colombia	Cede Cámara	Estudiante	Kiara Bolaño	Grupo focal presencial
Colombia	Cede Cámara	Docente	José Daniel Rivera	Entrevista presencial
Colombia	Comfenalco Antioquia	Gestora	Alis Muñoz	Entrevista presencial
Colombia	Comfenalco Antioquia	Coordinador NEO	Gustavo Londoño	Entrevista presencial
Colombia	Institución Educativa Agrícola de Urabá	Coordinador	Jesús Vargas Cuesta	Entrevista presencial
Colombia	Institución Educativa Agrícola de Urabá	Rectora	Margarita María Espinosa	Entrevista presencial
Colombia	Institución Educativa Agrícola de Urabá	Docente	Luis Afranio Sánchez	Entrevista presencial
Colombia	Institución Educativa Agrícola de Urabá	Docente	Jaime Lizcano	Entrevista presencial

País	Institución	Cargo	Nombre	Modo
Colombia	Institución Educativa Agrícola de Urabá	Estudiante	Santiago Cáceres	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa Agrícola de Urabá	Estudiante	Neider Córdoba	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa Agrícola de Urabá	Estudiante	Carolina Guerra	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa Agrícola de Urabá	Estudiante	Yuris Luna	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa Agrícola de Urabá	Estudiante	Karen Buenaño	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Rector	Guillermo Moreno	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Docente	Eneida Román	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Estudiante	César William Rentería	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Estudiante	Olga Rojas	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Estudiante	Karen Ramos	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Estudiante	Andrés Villalba	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Estudiante	Mauricio Palacios	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Estudiante	Daniel Dorado	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Estudiante	Leidys Zapata	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Estudiante	Luisa Aguirre	Grupo focal presencial
Colombia	Institución Educativa José de los Santos Zúñiga	Estudiante	Daniela Contreras	Grupo focal presencial
Colombia	Sena	Estudiante	Ingris García	Entrevista presencial

País	Institución	Cargo	Nombre	Modo
Colombia	Sena	Estudiante	Luz Nelly Torres	Entrevista presencial
Colombia	Sena	Instructor	William Muñoz	Entrevista presencial
Colombia	Sena	Instructor	Luz Danny Arciniegas	Entrevista presencial
Colombia	Serempresa	Egresado	Silvia Castaño	Entrevista presencial
Colombia	Serempresa - Gerente	Gerente	Marta Lezcano	Entrevista presencial
El Salvador	Ágape	Director CFP	Oscar García	Virtual
El Salvador	Ágape	Tuora	Syeth Trujillo	Virtual
El Salvador	FEDISAL	Consultora componente 2 NEO	Jacqueline Araniva	Virtual
El Salvador	FEDISAL	Coordinadora	Claudia Agular	Virtual
El Salvador	FEDISAL	Facilitador	Beatriz Chavez	Virtual
El Salvador	INJUVE	Facilitador	Griselda Mata	Virtual
El Salvador	INJUVE	Especialista de Inteligencia del Mercado Laboral	Mario Salinas	Virtual
El Salvador	Plan Internacional	Asesor	Luis Vásquez	Virtual
Paraguay	Alianza NEO Paraguay	Coordinador	Carlos Gauto	Entrevista presencial
Paraguay	Alianza NEO Paraguay	Especialista de Monitoreo	Verónica Ojeda	Entrevista presencial
Paraguay	Casa Rica	Gerente de Recursos Humanos	Rodrigo Jara	Entrevista presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°10 - Villarrica	Directivo	Hyrna A. Galeano	Entrevista presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°10 - Villarrica	Egresado	Cinthya Primavera Paredes	Entrevista presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°10 - Villarrica	Egresado	Rafaela Barreto	Entrevista presencial

País	Institución	Cargo	Nombre	Modo
Paraguay	Centro de Recursos N°10 - Villarrica	Egresado	María Rosalba Ramírez	Entrevista presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°10 - Villarrica	Estudiante	Sandra Maldonado	Grupo focal presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°10 - Villarrica	Estudiante	Cynthia Mabel Domínguez	Grupo focal presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°10 - Villarrica	Estudiante	Cynthia Lorena González	Grupo focal presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°10 - Villarrica	Estudiante	Martina Godoy	Grupo focal presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°10 - Villarrica	Estudiante	María Yolanda Duarte	Grupo focal presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°10 - Villarrica	Docente	Celsa Colmán de Duarte	Entrevista presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°11 - Carapeguá	Directora	Juana de la Cruz Duarte	Entrevista presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°11 - Carapeguá	Egresado	María Angélica Sosa	Entrevista presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°11 - Carapeguá	Estudiante	María Belén Samaniego	Entrevista presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°11 - Carapeguá	Estudiante	Viviana Samaniego	Entrevista presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°11 - Carapeguá	Estudiante	Ana María Medina	Grupo focal presencial
Paraguay	Centro de Recursos N°11 - Carapeguá	Docente	Norma Elizabeth Candia	Entrevista presencial
Paraguay	CEPROCAL	Gerente de capacitación	Evelyn Bernal	Entrevista presencial
Paraguay	CEPROCAL	Estudiante	Karen Gisselle Ortiz	Grupo focal presencial
Paraguay	CEPROCAL	Estudiante	Araceli Martínez	Grupo focal presencial
Paraguay	CEPROCAL	Estudiante	Jorge Dahian Sotomayor	Grupo focal presencial

País	Institución	Cargo	Nombre	Modo
Paraguay	CEPROCAL	Estudiante	Guillermo Manuel Ramírez	Grupo focal presencial
Paraguay	CEPROCAL	Estudiante	Bianca Dure	Grupo focal presencial
Paraguay	CEPROCAL	Facilitador	María Lilia Pusineri	Entrevista presencial
Paraguay	Colegio Técnico San Luis	Director	Oscar Leguizamón	Entrevista presencial
Paraguay	Colegio Técnico San Luis	Facilitador	Ruth Andrea Hahn	Entrevista presencial
Paraguay	Duson Cuadernos	Recursos humanos	Debora Jazmín Silva	Entrevista presencial
Paraguay	Duson Cuadernos	Presidente	César Cerini	Entrevista presencial
Paraguay	Fundación Kolping Paraguay	Director Ejecutivo	Olaf Von Buanclenstein	Entrevista presencial
Paraguay	Fundación Saraki	Coordinadora de intermediación laboral	Leticia Irala	Entrevista presencial
Paraguay	Fundación Saraki	Coordinadora Centro para la Vida	Crisolina Duarte	Entrevista presencial
Paraguay	Instituto Kolping Paraguay	Directora Pedagógica	Mariela Agüero Reichert	Entrevista presencial
Paraguay	Instituto Kolping Paraguay	Egresado	Miguel Antonio Olmeda	Entrevista presencial
Paraguay	Instituto Kolping Paraguay	Egresado	Emanuel Arnold Freitas	Entrevista presencial
Paraguay	Instituto Kolping Paraguay	Estudiante	Elías Iwao Tanaka	Grupo focal presencial
Paraguay	Instituto Kolping Paraguay	Estudiante	Luciano Campueano	Grupo focal presencial
Paraguay	Instituto Kolping Paraguay	Estudiante	Javier Nicolás Achar	Grupo focal presencial
Paraguay	Instituto Kolping Paraguay	Estudiante	Carlos de Jesús Osorio	Grupo focal presencial

País	Institución	Cargo	Nombre	Modo
Paraguay	Instituto Kolping Paraguay	Estudiante	Fernando Manuel Velázquez	Grupo focal presencial
Paraguay	Instituto Kolping Paraguay	Facilitador	María Alejandra Ruiz	Entrevista presencial
Paraguay	Ministerio de Educación	Directora de Formación Profesional	Martha Jiménez	Entrevista presencial
Paraguay	Sinafocal	Secretaria técnica	María Victoria Diesel	Entrevista presencial
Paraguay	Sinafocal	Gerencia técnica de la Dirección de Formación y Capacitación Laboral	Carmen Ayala	Entrevista presencial
Paraguay	SNPP	Facilitador	Antonio Rodríguez	Entrevista presencial
Paraguay	Unidad Industrial Paraguaya - TENONDETE	Miembro de la Junta Ejecutiva	Guillermina Imlach	Entrevista presencial
Perú	CAPLAB	Coordinadora General NEO Perú	Gladys Farje	Virtual
República Dominicana	Alianza NEO RD	Máster Facilitadora	Wendy Lantigua Bobadilla	Entrevista presencial
República Dominicana	Alianza NEO RD	Coordinadora	Sarah Pimentel	Entrevista presencial
República Dominicana	Alianza NEO RD	Profesional seguimiento y monitoreo	Camila Olivero	Entrevista presencial
República Dominicana	Cooperativa Factoría Arroz	Empresaria	Juandra Cabral	Entrevista presencial
República Dominicana	EDUCA	Director Ejecutivo	Enrique Darwin Caraballo	Entrevista presencial
República Dominicana	Ferretería Fuente de Amor	Gerente de operaciones	Juan Alberto Guzmán	Entrevista presencial
República Dominicana	Ferretería Fuente de Arroz	Empresario	Juan Guzmán	Entrevista presencial

País	Institución	Cargo	Nombre	Modo
República Dominicana	Fundación Sur Futuro	Directora	Kathia Mejía	Entrevista presencial
República Dominicana	Fundación Sur Futuro	Representante	Elvira Arnaut	Entrevista presencial
República Dominicana	Iniciativa Empresarial por la Educación Técnica (IEET)	Directora Ejecutiva de la IEET y Representante de IMCA	Catherine Piña	Entrevista presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Director	Cristhian Quélix	Entrevista presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Estudiante	Carlos Javier Aguino	Grupo focal presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Estudiante	Randy García	Grupo focal presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Estudiante	José Sebastián Olivero	Grupo focal presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Estudiante	Joseidy Abrea	Grupo focal presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Estudiante	Melina Crmoa	Grupo focal presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Estudiante	Ivette Escoto	Grupo focal presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Estudiante	Daisy Pichardo	Grupo focal presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Estudiante	Jennifer Suero	Grupo focal presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Facilitador	Carmen Benzant	Entrevista presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Facilitador	Jorge Miguel García	Entrevista presencial
República Dominicana	Instituto Politécnico Padre Bartolomé Vegh	Tutor	Jorge Ramírez	Entrevista presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Directora	Águeda Cruz	Entrevista presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Egresado	Alanna Reyes	Entrevista presencial

País	Institución	Cargo	Nombre	Modo
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Egresado	Smanlyn Puntril	Entrevista presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Egresado	Patricia Peña	Entrevista presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Egresado	Shirley Duarte	Entrevista presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Egresado	Jayson Martínez	Entrevista presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Egresado	Luisa Ciriciaco	Entrevista presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Estudiante	José Manuel Laureano	Grupo focal presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Estudiante	Edibny Castro	Grupo focal presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Estudiante	Yalin Cuerrus	Grupo focal presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Estudiante	Rosleidy Sosa	Grupo focal presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Estudiante	Lorena Sánchez	Grupo focal presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Estudiante	Awilda de la Cruz	Grupo focal presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Estudiante	Fiordely D'Oleo	Grupo focal presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Estudiante	Danilsa Rosario	Grupo focal presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Psicóloga	Ana Maritza Contreras	Entrevista presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Docente	Raquel Denisse Vargas	Entrevista presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Psicóloga	Elisa Fanely Hidalgo	Entrevista presencial
República Dominicana	Liceo Técnico Manuel del Cabral Fe y Alegría	Tutor	Claris Vásquez	Entrevista presencial

País	Institución	Cargo	Nombre	Modo
República Dominicana	Ministerio de Educación	Directora General de Educación Técnica Profesional del MINERD	Mercedes Mathille	Entrevista presencial
República Dominicana	Ministerio de Trabajo	Director general de empleo	Samir Enrique Santos	Entrevista presencial
República Dominicana	Ministerio de Trabajo	Gerente de Capacitación Laboral	Douglas Hasbun Jose	Entrevista presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Directivo	Marhianny Peñaló	Entrevista presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Director	Jesús Baltazar Santero	Entrevista presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Egresado	Lisaydy Santos	Entrevista presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Egresado	Susan Tavarez	Entrevista presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Egresado	Darly Herrera	Entrevista presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Egresado	Iris Fiorangel Danis	Entrevista presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Egresado	Franklin Alberto Álvarez	Entrevista presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Egresado	Retrie Cabrera	Entrevista presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Estudiante	Giadys María Cojón	Grupo focal presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Estudiante	Alba Reyes	Grupo focal presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Estudiante	Ghyanny Lugo	Grupo focal presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Estudiante	María Alejandra Jiménez	Grupo focal presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Estudiante	Sabrina Gómez	Grupo focal presencial

País	Institución	Cargo	Nombre	Modo
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Estudiante	José Alberty Rodríguez	Grupo focal presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Estudiante	Mabel Bernard	Grupo focal presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Estudiante	Fadelyn del Carmen Peña	Grupo focal presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Facilitador	Vianny Rodríguez	Entrevista presencial
República Dominicana	Politécnico Sagrado Corazón de Jesús	Facilitador	Alicia Goyoda	Entrevista presencial
República Dominicana	Procuraduría Fiscal de Santo Domingo	Encargada de la División de Gestión Humana	Cindy Merette	Entrevista presencial



www.jovenesNEO.org