

Evaluación educativa para la formación integral en la Educación Superior en Mérida, Yucatán, México

Investigación
arbitrada

Educational evaluation for a comprehensive training in Higher Education in Mérida, Yucatán, Mexico.

Geovany Rodríguez Solís

rsolis@uady.mx

Jorge Narciso España Novelo

Gloria Ofelia Aguado López

aguadol@uady.mx

Rudesindo Basto Ramayo

Universidad Autónoma de Yucatán

Facultad de Educación

Mérida, Yucatán. México

Artículo recibido: 20/01/2015

Aceptado para publicación: 21/02/2015

Abstract

The purpose of this research is to evaluate the results that the comprehensive training program Impulso Universitario has achieved from the perspective of its objectives, identifying the strengths and weaknesses that presents in terms of its contributions to battle school dropout rates by granting scholarships as well as its contribution to promote values through activities developed with beneficiaries. This is an evaluative research. The importance of this study lies in the need to know if the program has been able to achieve the expected results and, if so, to what extent.

Keywords: early school leaving, education lag, scholarship, evaluation, university.



Resumen

El propósito del presente estudio fue el de evaluar los resultados que el Programa de Formación Integral Impulso Universitario ha tenido, desde la perspectiva de sus objetivos planteados, identificando las debilidades y fortalezas que presenta en cuanto a su contribución de combatir la deserción escolar mediante el otorgamiento de becas, así como en cuanto a su contribución de fomentar valores a través de diversas actividades que desarrolla con sus beneficiarios. Se trata de un estudio de tipo evaluativo. La importancia del estudio radica en la necesidad de saber si con el programa se han alcanzado los resultados que se esperaban y, de ser así, en qué medida. El objetivo de este estudio fue el de evaluar los resultados que el Programa ha obtenido, desde la perspectiva de sus objetivos planteados, identificando las debilidades y fortalezas que presenta en cuanto a su contribución de combatir la deserción escolar mediante el otorgamiento de becas, así como en cuanto a su contribución de fomentar valores a través de las diversas actividades que desarrolla con sus beneficiarios.

Palabras clave: deserción, rezago, becas, evaluación, universidad.

Introducción

Diversos estudios plantean tres líneas principales de factores que inciden en la deserción o abandono de los estudios en el nivel superior (Cabrera Pérez, Bethencourt, Benitez, González Alfonso y Álvarez Pérez, 2006). La primera línea tiene que ver con factores propios del alumnado, es decir, situaciones básicamente de naturaleza psicológica y educativa, entre los que destacan la falta de capacidades o habilidades para enfrentarse a las demandas de los estudios universitarios, actitudes negativas hacia el aprendizaje e inadaptación a la estructura y organización académica (Cabrera Pérez, et.al., 2006).

La segunda línea se relaciona con los factores propios del profesorado, entre los que destacan las diversas deficiencias pedagógicas como actitudes inapropiadas hacia el aprendizaje, escasa preparación del docente, y la falta de atención hacia los alumnos.

Por último, la tercera línea de factores se relaciona con la organización académica de la institución, en donde la ausencia de objetivos claros y bien definidos, falta de coordinación tanto horizontal como vertical en la estructura organizacional de la institución, así como el sistema de acceso y restricción a determinados estudios, inciden sobre el rezago educativo en el nivel superior (Cabrera Pérez, et. al., 2006).

Existe una cuarta línea muy poco estudiada respecto a dicha problemática, que si bien podría estar implícita en las tres anteriores, valdría la pena llevarla al plano de la investigación como un factor aparte y de igual relevancia que las tres anteriores. Estamos hablando de los factores económicos y financieros.

En un interesante estudio, Corominas Rovira (2001) aborda el problema del abandono de los estudios universitarios desde los cuatro enfoques anteriores y hace una gran aportación sobre el origen central de dicha problemática. Este autor identifica factores ligados a la situación actitudinal del estudiante, así como a su situación económica y financiera. En dicho estudio deja ver con mucha claridad la problemática del abandono de los estudios universitarios y aporta una serie de sugerencias para afrontarla desde el ámbito de la institución universitaria hasta el ámbito psicosocial del joven estudiante mediante programas de acción bien articulados.

Lo anterior nos muestra que el abandono de los estudios universitarios es una problemática de naturaleza multicausal, es decir, en donde influyen múltiples factores de diversa índole, desde los inherentes al propio estudiante pasando por los vinculados al docente, hasta los relacionados con la institución académica. Ahora bien, si se habla de tasas de deserción, el panorama no es muy distinto, el 15.4% de la matrícula de bachillerato a nivel nacional desertó en el ciclo 2005-2006, y en Yucatán este indicador fue del 17.9% (Sexto Informe de Gobierno, 2006). Lo anterior significa que muchos jóvenes que lograron incorporarse en este nivel tuvieron que abandonarlo por alguna razón.

Por otro lado, si nos vamos a las tasas de reprobación, veremos que las cifras son considerablemente altas, en Yucatán en el ciclo 2005-2006 este indicador fue del 44.1% para el nivel bachillerato y de 37.8% a nivel nacional en el mismo nivel (Sexto Informe de Gobierno, 2006).

Diversos estudios

Los estudios dejan ver que es necesaria y urgente la promoción, implementación e incluso la evaluación de programas que ayuden a aumentar el número de estudiantes que cursen estudios de nivel superior y al mismo tiempo, que menos jóvenes tengan que abandonar sus estudios.

Uno de los programas más comunes en el sector educativo para contribuir a que más jóvenes cursen una carrera profesional y logren terminarla, son los programas compensatorios, o mejor conocidos como programas de becas, implementados tanto por instituciones públicas como por organizaciones de carácter privado.

Desgraciadamente en nuestro país existen pocos programas de becas que contribuyan a una formación integral en jóvenes universitarios, y a los pocos que existen no se les da la promoción adecuada ni la importancia que realmente se merecen. Es precisamente por todo lo anterior que surge la necesidad de evaluar al Programa de Formación Integral Impulso Universitario el cual tiene como prioridad la promoción humana, académica, y profesional de jóvenes estudiantes, mediante una formación integral y el otorgamiento de becas de nivel superior, para habilitarlos como agentes de cambio y promotores del bien común. A su vez, la misión del programa es impulsar el crecimiento personal del universitario, mediante una formación integral, habilitándolos para ser agentes de cambio y promotores del bien común.

Evaluación educativa

Stufflebeam y Shinkfield (1987) mencionan que algunas definiciones identifican a la evaluación con otros conceptos tales como la investigación o las encuestas, esto no es raro ya que generalmente las encuestas son usadas como herramienta principal para la evaluación en general, llámese evaluación curricular en el ámbito educativo o para la evaluación de algún programa social en el contexto de las políticas públicas. Asimismo, Weiss (1990) nos habla de la evaluación como una vertiente de la investigación, lo que llama la investigación evaluativa, que es la utilización de la evaluación como proceso del método científico. Es decir, utilizar a la evaluación en la investigación para determinar la eficacia, eficiencia y calidad de un programa de acción.

En la evaluación de resultados se hace una comparación entre lo que el programa produjo y lo que al principio se esperaba que produjera, determinando los efectos de dicha intervención sobre los sujetos directamente destinatarios de la misma (Apodaca, 1999; Tejedor, 2000). Esta vertiente es también conocida como evaluación de los efectos o del impacto de una intervención social, sin embargo, para algunos autores la evaluación del impacto de un programa denota una connotación más amplia ya que toma en cuenta no sólo a los beneficiarios directos, sino al conjunto de la población que de alguna manera estuvo involucrada indirectamente con el programa (Apodaca, 1999).

Por lo demás, evaluar constituye un proceso sistemático y metódico que hace posible el conocimiento de los efectos de un programa, relacionándolos con las metas y objetivos propuestos y los recursos utilizados (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Por tanto, podemos decir que la evaluación es un proceso que facilita la identificación, la recolección y la interpretación de informaciones útiles para los encargados de tomar decisiones y los responsables de ejecución y gestión de los programas.

Los procedimientos evaluativos han ido creciendo en complejidad metodológica y, además, han ido ganando espacios y relevancia hasta volverse indispensables en todo proyecto en donde se desee conocer el funcionamiento y los resultados del accionar de un programa en forma clara y transparente.

Bajo este contexto, se plantea un marco de referencia basado en un enfoque de evaluación orientado en los resultados o como otros autores llaman, modelo de evaluación centrado en los objetivos (Escudero, 2003).

La evaluación de los resultados: un enfoque centrado en la evaluación de los objetivos

El modelo de evaluación de los objetivos, según Stufflebeam y Shinkfield (1987), define a la evaluación como algo que determina si los objetivos propuestos han sido alcanzados. El iniciador de este modelo es Ralph W. Tyler (1977) quien también acuñó el término de evaluación educacional, concepto ampliamente utilizado en el ámbito de la evaluación educativa y en todo aquello que gira en torno a la actividad docente y formativa.

La idea original de Tyler (1977) era básicamente la evaluación curricular, entendiendo la misma desde el amplio significado que tiene en el idioma inglés que es, como lo expresan Stufflebeam y Shinkfield (1987) todo aquello que rodea la actividad pedagógica y no sólo los planes y programas de estudio.

Los comienzos del modelo de evaluación centrado en los objetivos

Este modelo de evaluación surgió como una alternativa a otras perspectivas de la evaluación en la época de 1930 (Stufflebeam y Shinkfield, 1987). El modelo de Tyler contemplaba comparaciones entre lo que pre-

tendía lograr y los resultados de un programa, es decir, entre los objetivos y los resultados. De esa manera ya no eran necesarias las comparaciones entre grupos de tratamiento y control, utilizados para probar la efectividad de un programa a través de encontrar diferencias significativas entre el grupo que recibió los beneficios de dicho programa y el otro grupo que no recibió los beneficios del mismo. El modelo de Tyler era menos complejo en comparación con otros métodos, ya que se centraba en determinar el éxito de un determinado programa mediante el logro de sus objetivos y no se basaba en situaciones o factores ajenos al mismo o que más bien tenían que ver con el proceso y no con los resultados (Stufflebeam y Shinkfield, 1987).

Por su parte, Jacinto (2001) menciona que habitualmente se distinguen dos vertientes de las evaluaciones: la que se realiza en los procesos y la que evalúa a los resultados de un programa. La evaluación de procesos según este autor, se centra en medir la cobertura de un programa, el grado en el cual se está llegando a la población objetivo y, en particular, en supervisar todos los procesos que se desarrollan en él, para conocer los factores que inciden en el éxito o fracaso del programa. El objetivo principal es detectar posibles defectos en el diseño, y obstáculos en la ejecución, así como fortalezas y debilidades en su interior, todo con el fin último de mejorar el desempeño de los programas sociales. Por otro lado, la evaluación de resultados suele ser menos sistemática que la evaluación del proceso. En la evaluación de resultados se hace una comparación entre lo que el programa produjo y lo que al principio se esperaba que produjera, determinando los efectos de dicha intervención sobre los sujetos directamente destinatarios de la misma (Apodaca, 1999; Tejedor, 2000). Esta vertiente es también conocida como evaluación de los efectos o del impacto de una intervención social, sin embargo, para algunos autores la evaluación del impacto de un programa denota una connotación más amplia ya que toma en cuenta no sólo a los beneficiarios directos, sino también al conjunto de la población que de alguna manera estuvo involucrada indirectamente con el programa (Apodaca, 1999).

Clasificación de los modelos de evaluación

Castillo y Gento, citados en Filella (2000) proponen una clasificación de los modelos de evaluación agrupados en tres tipos: el conductista-eficientista, el de corte humanístico y el holístico. Dentro del conductista-eficientista se encuentra el modelo de consecución de objetivos propuesto por Ralph Tyler (Michael y Metfessel, 1967; Tyler, 1977) y el modelo CIPP de Stufflebeam (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), como los más importantes dentro de esta categoría. Estos modelos de evaluación se distinguen por estar orientados a la mejora de la toma de decisiones (Filella, 2000). Por otro lado, dentro del enfoque humanístico se encuentran el modelo de contraposición de Owens y Wolf, el centrado en la atención al cliente de Michael Scriven (Scriven, 1991) y el de la crítica artística de Eisner. Estos modelos se caracterizan por centrarse principalmente en el sujeto evaluado, es decir, en la parte humana de los programas que se pretende evaluar (Filella, 2000). Dentro del enfoque holístico, se encuentran el modelo de evaluación respondente de Robert Stake, la evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton, y la evaluación holística de McDonald. Cada autor de este enfoque le da su aportación personal (Para una mejor exposición de estos modelos ver Filella, 2000; Scriven, 1991; Shadish et. al., 1991).

Patton (1982) es otro de los autores que basan su teoría en la evaluación centrada en los objetivos, por tanto, defiende ese enfoque, habla del énfasis que este modelo pone en las metas y objetivos de un determinado programa a evaluar. Se refería básicamente al uso de la comparación de los resultados de un determinado programa con sus objetivos iniciales para determinar su eficacia. Una de las ventajas del modelo centrado en los objetivos es su flexibilidad en cuanto al establecimiento de los objetivos que se pretenden evaluar. Stufflebeam y Shinkfield (1987) mencionan que dichos objetivos pueden ser determinados por los clientes, por personas cuyo trabajo se está evaluando, por el evaluador, o bien, fijados en forma conjunta por todos aquellos que participan en la evaluación. En el caso de este estudio, los objetivos ya han sido establecidos previamente en el programa que se evalúa.

Etapas y procedimiento del diseño evaluativo

Para Tyler (1977), el proceso de evaluación comenzaba con la definición clara de los objetivos que pretendía medirse. De igual manera, Tyler asumía el hecho de que dichos objetivos debían estar definidos con base

en el comportamiento de los alumnos, es decir, de alguna manera los objetivos deberían estar expresados de acuerdo con la conducta que se esperaba que los alumnos reflejaran.

De acuerdo con Stufflebeam y Shinkfield (1987), podemos identificar los pasos del diseño evaluativo centrado en los objetivos de la siguiente manera:

Establecer las metas y objetivos. En esta etapa, lo importante es definir los objetivos de acuerdo con el comportamiento, ordenándolos en clasificaciones amplias.

Establecer las condiciones según las cuales puede ser demostrada la consecución de los objetivos. Este paso consiste en identificar las evaluaciones que permitan expresar la conducta señalada por los objetivos descritos en el paso anterior. En otras palabras, habría que encontrar un mecanismo que nos permita medir si los objetivos fueron cumplidos, verbigracia, algún tipo de instrumento psicológico como un cuestionario o test.

Escoger o desarrollar las técnicas apropiadas. Este paso se refiere al establecimiento de las escalas y las categorías apropiadas con que se registran las conductas que se van a evaluar.

Recopilar los datos de trabajo. Una vez elaborado el instrumento y establecida la escala, el paso siguiente es la recolección de los datos que se van a analizar.

Comparar los datos obtenidos, con los objetivos y metas establecidas en el primer paso. En este último paso, la tarea es contrastar lo que los objetivos del programa señalan con los resultados encontrados.

Una vez hechas las comparaciones entre objetivos y resultados, lo que sigue según lo define el mismo Tyler, es traducir los resultados de la evaluación en términos que resulten comprensibles, tanto para los administradores del programa, padres, si es el caso, y la sociedad en general (Tyler, 1977). En otras palabras, establecer mecanismos de toma de decisiones que permitan implementar mejoras en los planes y programas educativos (Weiss, 1990). Recapitulando, todo lo anterior se refiere a las etapas más esenciales sobre las cuales descansa el modelo de evaluación centrado en los objetivos, y que han influenciado las esferas de la evaluación educativa (Expósito López, Olmedo Moreno y Fernández Cano, 2004).

Los procedimientos evaluativos han ido creciendo en complejidad metodológica y además, han ido ganando espacios y relevancia hasta volverse indispensables en todo proyecto en donde se desee conocer el funcionamiento y los resultados del accionar de un programa en forma clara y transparente.

Patton (1982) es otro de los autores que basan su teoría en la evaluación centrada en los objetivos, por tanto, defiende ese enfoque, habla de énfasis que este modelo pone en las metas y objetivos de un determinado programa a evaluar. Este autor se refería básicamente al uso de la comparación de los resultados de un determinado programa con sus objetivos iniciales para determinar su eficacia.

Para la realización de los estudios evaluativos los diseños más utilizados dentro del paradigma cuantitativo son los descriptivos o de encuesta (tipo *survey*), los experimentales y los cuasi experimentales (Apodaca, 1999; Campbell y Stanley, 2005; Expósito López et al., 2004; Lizasoain Hernández y JoaristiOlariaga, 2000; Navarro, 2005; Tejedor, 2000). Estos últimos también llamados no experimentales, o bien pre experimentales por algunos autores (Stalkind, 1997). Sin embargo, otros autores no están de acuerdo en la utilización de los diseños experimentales para la evaluación de programas puesto que se trabaja con el factor humano (Tejedor, 2000), lo que ha sido el punto de discusión dentro de la investigación social en los últimos tiempos. Lo anterior, aunado a situaciones que van desde la ética, pasando por las características de cada individuo, las implicaciones sociopolíticas, el reduccionismo de la realidad, hasta cuestiones estadísticas que se relacionan con la validez, confiabilidad y aleatorización de los datos, hacen de los diseños experimentales unos de los demás complejos, difíciles y a veces hasta carentes de precisión en cuanto a los resultados que arrojan al utilizarlos en la evaluación de programas (Tejedor, 2000).

Para la realización de los estudios evaluativos de los diseños más utilizados dentro del paradigma cuantitativo son los descriptivos o de encuesta (tipo *survey*), los experimentales y los cuasi experimentales (Apodaca, 1999; Cambell y Stanley, 2005; Expósito López et al., 2004; LizasaainHernándezy JoaristiOlariaga, 2000; Navarro, 2005; Tejedor, 2000). Estos últimos también llamados no experimentales o bien, pre experimentales

por algunos autores (Stalkind, 1997). Sin embargo, otros autores no están de acuerdo en la utilización de los diseños experimentales para la evaluación de programas puesto que se trabaja con el factor humano (Tejedor, 2000), lo que ha sido el punto de discusión dentro de la investigación social en los últimos tiempos. Lo anterior, anudado a situaciones que van desde la ética, pasando por las características de cada individuo, las implicaciones sociopolíticas, el reduccionismo de la realidad, hasta cuestiones estadísticas que se relacionan con la validez, confiabilidad y aleatorización de los datos, hacen de los diseños experimentales uno de los más complejos, difíciles y a veces hasta carentes de precisión en cuanto a los resultados que arrojan al utilizarlos en la evaluación del cual sea parte, y a su vez, una serie de elementos importantes como son, la naturaleza del programa, la finalidad del evaluador, audiencias implicadas, criterios de evaluación, utilidad o usos que se le puedan dar a los resultados de la evaluación, implicaciones políticas, etc. (De Miguel, 2000; Weiss, 1990).

Como se plasma anteriormente, el enfoque del cual se parte la evaluación del Programa de Formación Integral Universitario es de tipo objetivista orientado a la evaluación de los resultados (Apodaca, 1999; De Miguel, 2000; Expósito et al., 2004; Tyler, 1977), por lo que en función de esto y debido a que el estudio constituye un primer esfuerzo por conocer los resultados del Programa se determinó un diseño de evaluación de corte descriptivo tipo encuesta (Fraenkel y Wallen, 1996). La población objetivo estuvo constituida por todos los beneficiarios egresados del Programa hasta el 2007. La muestra con la que se trabajó fue de 47 sujetos que participaron voluntariamente en el estudio.

Se utilizó un cuestionario de actitudes para evaluar los cuatro niveles del Programa de Formación desde la perspectiva de los beneficiarios. Este cuestionario consistió en una escala tipo Likert diseñada ex profesor para medir las actitudes del individuo en cuatro dimensiones correspondientes a los niveles del programa (ver Anexo). Dichas dimensiones evaluaron cada nivel del programa listados a continuación:

- Nivel 1. El conocimiento de la realidad actual.
- Nivel 2. La realidad en su expresión ideal.
- Nivel 3. Caminos para influir en la realidad actual.
- Nivel 4. El compromiso social del profesional.

Con el fin de recabar datos demográficos y socioeconómicos de los sujetos beneficiarios se utilizó otro cuestionario que se incluye en el anexo 2 del Manual para la Evaluación del Impacto en Programas de Formación para Jóvenes, del Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (CINTERFOR) de la Organización Internacional del Trabajo (Abdala, 2004). Los datos fueron procesados en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales versión 15.0 (SPSS por sus siglas en inglés).

Para el análisis de los datos demográficos y socioeconómicos se utilizaron tablas de frecuencia así como estadísticos descriptivos de tendencia central y de dispersión. En el caso de la escala de actitudes se determinó un puntaje o calificación global así como de cada una de sus dimensiones, esto con el fin de establecer categorías o niveles de actitud.

Asimismo, se hizo un análisis de frecuencias y porcentajes de cada uno de los reactivos de las cuatro dimensiones del instrumento con el fin de determinar aquellos aspectos de las dimensiones en las que los jóvenes encuestados manifiestan una actitud negativa. Este análisis contemplo considerar como aspectos problemáticos aquellos en los que más de un 20% de sujetos encuestados manifiestan indicaran estar de acuerdo o muy de acuerdo en los reactivos redactados en términos negativos y para los reactivos redactar en términos positivos, aquellos en los que al menos un 20% indicaran estar en desacuerdo o muy desacuerdo.

Finalmente, se realizó un proceso comparativo del puntaje global de la escala de actitudes en relación con las diferentes variables sociodemográficas (género, edad y estado civil) de mayor interés en el estudio mediante la prueba t para muestras independientes. Para este estudio, el proceso de validación del cuestionario utilizado consistió en buscar evidencia principalmente de la validez de contenido del mismo, para esto, se empleó la técnica Delphi (Apodaca, 1999). Dicha técnica es muy útil por dos razones importantes: la primera, con ella se puede alcanzar consenso en relación con el contenido de una determinada temática, la segunda, por la

flexibilidad de utilizarla, ya que no requiere que los expertos participantes se reúnan en grupo para discutir un determinado contenido, sino que al ser un proceso en eprial se conserva el anonimato de dichos participantes, lo que eleva la objetividad del consenso buscado según lo describe Apodaca (1999). Como resultado de la técnica Delphi llevada a cabo con expertos del área de la psicología y la evaluación, el inventario original de reactivos pasó de 255 a 88.

Para determinar la confiabilidad de la escala empleada en esta evaluación, se contempló una prueba piloto. Como resultado de dicha prueba, el cuestionario final quedó integrado de 44 reactivos, procurando un balance entre reactivos positivos y negativos en cada dimensión. El índice de confiabilidad del alfa de Cronbach, que es el más utilizado para el análisis de confiabilidad en instrumentos con escalas tipo Lickert (Cohen y Swerdlick, 2001; VisautaVinacya y Martori Cañas, 2003) fue de .91 lo cual indica una consistencia interna considerablemente alta. Se determinó un índice de confiabilidad para cada uno de los 88 reactivos ensayados, posteriormente se ordenaron de mayor a menor, los que presentaron índices de confiabilidad más bajos fueron eliminados (Cohen y Swerdlick, 2001: 242). Asimismo, para determinar la consistencia de las respuestas de los encuestados en las diferentes dimensiones de la escala, se correlacionaron los puntajes obtenidos en cada una de ellas utilizando una correlación bivariada (coeficiente de correlación de Pearson) (Mendenhall y Reinmuth, 1981:340). La correlación entre cada dimensión del cuestionario es alta, lo que significa una consistencia fuerte.

Resultados

En este apartado se presentan los principales resultados de la evaluación. La información se presenta de la siguiente manera: primero se describe la situación sociodemográfica de los sujetos encuestados, luego su situación escolar, posteriormente se describen las variables respecto a su situación laboral y económica y por último, se exponen los resultados globales de la escala de actitudes, así como en cada una de sus dimensiones correspondientes a los niveles del programa.

Situación sociodemográfica

De los 47 sujetos que participaron en el estudio, 36 (76.6%) fueron mujeres y 11 (23.4%) fueron varones, la edad promedio de dichos sujetos fue de 23 años 10 años, con una variación de dos años un mes. En cuanto a su estado civil, 38 (80.9%) indicaron ser solteros, ocho (17%) manifestaron estar casados y sólo uno dijo estar viviendo en unión libre con su pareja (2.1%). Puede observarse que es alto el porcentaje de mujeres participantes y reducido el número de hombres, esto pudiera reflejar una falla del programa en cuanto a la selección de sus beneficiarios, es decir, o existe un mayor interés por parte de las mujeres a ingresar a él (lo que a su vez pudiera deberse a la renuencia de los hombres a participar en programas de este tipo, aún de que exista el apoyo económico para continuar con sus estudios) o bien, se están empleando métodos de selección que propician sesgos de cobertura e inequidad de género del programa.

Situación escolar

De igual forma, al interrogar a los jóvenes en cuanto a su situación escolar, 36 (76.6%) indicaron no estar asistiendo a ninguna institución educativa debido a que ya habían concluido sus estudios y 11 (23.4%) indicaron estarlo haciendo, sin embargo, estos últimos estaban a punto de concluir sus estudios en el momento en que se les aplicó la encuesta. En relación con su nivel educativo, 24 sujetos (51.1%) manifestaron haber alcanzado un nivel de licenciatura, 20 (42.6%) el nivel de técnico superior universitario (Universidad Tecnológica) y sólo tres (6.4%) dijeron haber alcanzado un nivel de licenciatura pero en una Escuela Normal. Es importante destacar que es alto (casi la mitad) el número de jóvenes beneficiarios procedentes de una Universidad Tecnológica. Esta situación es similar a la anterior (el caso del género) puesto que pudiera estar reflejando otro sesgo de cobertura e inequidad en la selección de los jóvenes en cuanto a su institución de procedencia.

Situación laboral y económica

Del total de sujetos participantes en la evaluación, 39 (83%) manifestaron contar con un trabajo al momento de la encuesta y sólo ocho de ellos (17%) dijeron no contar con uno. Sin embargo, aunque manifestaron contar con uno, muchos de éstos también contestaron estar buscando trabajo al momento de aplicarles la encuesta. El número de sujetos que dijeron estar buscando un trabajo fue de 23 (48.9%), incluidos los que dijeron no estar laborando.

Al cuestionar a los sujetos acerca de sus ingresos, éstos indicaron ganar en promedio \$4,350 con una variación de \$1,875, la cual indica que dicho promedio no representa la realidad de los salarios de los encuestados, es decir, existe una variabilidad muy grande en los salarios de los encuestados, es decir, existe una variabilidad muy grande en los salarios de cada uno de ellos. El menor salario obtenido según las respuestas del cuestionario fue de \$1,000 y el mayor fue de \$8,000, lo que significa que el rango de salarios es muy amplio, es decir, así como hubieron sujetos con salarios muy por encima del promedio, también hubieron sujetos con salarios muy bajos, mucho menores al promedio.

Participación social

Para determinar en qué medida los beneficiarios del programa estaban participando activamente en la sociedad, se contempló la variable denominada participación social. Los resultados asociados con esta variable se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Porcentaje de sujetos de acuerdo al tipo de organización en la que participa

Tipo de organización	Si participa	No participa
Organizaciones sociales	31.9%	68.1%
Organizaciones gremiales	8.5%	91.5%
Organizaciones políticas	23.4%	76.6%
Organizaciones deportivas	19.1%	80.9%
Organizaciones juveniles	12.8%	87.2%
Organizaciones religiosas	63.8%	36.2%
Organizaciones comunitarias	29.8%	70.2%

En la tabla 1 puede observarse que son en las organizaciones religiosas donde un mayor número de sujetos manifestó estar participando al momento de la evaluación. Le siguen las organizaciones de tipo social y comunitarias respectivamente, pero con porcentajes mucho menores al de las organizaciones religiosas. Asimismo, se determinó un nivel de participación social con base en la suma de los puntajes de los reactivos que miden la participación social en los diferentes tipos de organizaciones y en donde las categorías de dicho nivel fueron: nula, baja, moderada y alta. De este análisis, se obtuvo que el 21.3% del total de los jóvenes encuestados tiene una participación nula, es decir, dicho porcentaje de sujetos manifestó no estar participando en ningún tipo de organización social al momento de la evaluación, el 63.8% tiene una participación baja y solamente el 14.9% tiene una participación moderada. Cabe destacar que no hubo sujetos con participación social alta según el análisis realizado.

Estos porcentajes reflejan la condición desfavorable en la que se encuentran los jóvenes beneficiarios en cuanto a su participación en la sociedad después de concluir el programa de formación integral. Y por lo tanto, muestran otra deficiencia del programa en cuanto a su contribución de fomentar en sus beneficiarios una participación activa dentro de la sociedad. En este contexto, se destaca el hecho de que sea en las organizaciones

religiosas donde un importante porcentaje de jóvenes participan activamente, no así en las demás organizaciones. Esto pudiera estar relacionado de alguna manera con el fuerte contenido religioso que el programa tiene, descuidando otras áreas de igual o mayor importancia para la formación integral de los jóvenes beneficiarios. De acuerdo con la metodología del análisis realizado, en el nivel uno del programa denominado: conocimiento de la realidad actual, se detectó tres aspectos de actitud negativa que se relacionan con temáticas sobre la sexualidad, la autoestima y la drogadicción. Es en estas áreas donde el programa pudiera no estar cumpliendo con sus objetivos trazados obteniendo resultados desfavorables. Es difícil identificar los factores que están provocando esas actitudes desfavorables en los jóvenes y tampoco es el objetivo de esta investigación, sin embargo, estos resultados son un buen referente para la toma de decisiones ya que muestran una perspectiva de las debilidades del programa. De igual manera, en el nivel cuatro del programa denominado: el compromiso social del profesional, se detectó tres aspectos de actitud negativa que se relacionan con temáticas del programa como son la doctrina social de la iglesia, los principios de reflexión y los valores éticos y sociales del profesional. Al igual que en el nivel uno, los jóvenes beneficiarios presentan en esta último nivel actitudes negativas en las áreas mencionadas anteriormente y en donde el programa no está obteniendo los resultados esperados. Por último, al realizar el proceso comparativo de los puntajes globales de la escala de actitudes no se encontraron diferencias significativas marcadas por la edad, género y estado civil. Sin embargo, al hacer un análisis similar de estas mismas variables con relación a los puntajes en cada una de las dimensiones que componen dicha escala, se encontró que solamente en la dimensión dos: la realidad en su expresión ideal, existen diferencias significativas debidas a la edad, siendo los grupos comparados los menores de 24 años y los 24 o más ($t = -2.21, p < .05$). El mayor puntaje fue del grupo conformado por los de 24 años o más.

Lo anterior pudiera comprobar la creencia de que a mayor edad los jóvenes tienden a actuar de forma más responsable. Por lo tanto, tomar ese resultado como un acierto para el programa sería muy arriesgado puesto que la edad juega un papel importante en el cambio actitudinal de los jóvenes y no debe atribuirse dicho cambio solamente al programa.

Conclusiones

Como primer resultado esperado era el egreso del total de sujetos beneficiados con el programa de sus respectivas carreras profesionales, sin embargo, al momento de la evaluación, únicamente el 76.6% de los sujetos encuestados dijo no estar asistiendo a alguna institución educativa, por lo que únicamente este porcentaje de sujetos ha concluido satisfactoriamente sus estudios. No obstante, hay que señalar que al momento de la evaluación al restante 23.4% que dijo estar asistiendo, se encontraba a punto de finalizarlos.

Lo anterior refleja la importancia que el programa ha tenido en cuanto a su contribución de combatir la deserción escolar en el nivel superior. Ahora bien, los siguientes cinco resultados esperados del programa, tienen que ver con cuestiones menos técnicas y son reflejo de los objetivos específicos que el programa persigue en cada uno de los cuatro niveles que lo conforman. Estos resultados esperados, se relacionan con cuestiones de tipo psicosocial y actitudinal de los jóvenes beneficiarios. En términos generales, en el nivel uno del programa los jóvenes presentaron actitudes favorables. Sólo un pequeño porcentaje (4.3%) presentó una actitud desfavorable. Sin embargo, se detectó áreas específicas en donde los sujetos presentaron actitudes negativas. Estas áreas se encuentran relacionadas con temáticas impartidas en este nivel del programa como son la autoestima, la sexualidad y la drogadicción.

Sería interesante que en posteriores investigaciones se buscara determinar los factores que pudieran estar influenciando esta actitud desfavorable. Sin embargo, se detectó áreas específicas en donde los sujetos presentaron actitudes negativas. Estas áreas se encuentran relacionadas con temáticas impartidas en este nivel del programa como son la autoestima, la sexualidad y la drogadicción.

En el nivel dos también se presentaron actitudes favorables y muy favorables en un alto porcentaje de jóvenes beneficiarios que se encuestaron (87.3%). No se detectaron en este nivel áreas específicas en donde los jóvenes presentaron actitudes negativas. En lo referente al nivel tres del programa, los sujetos presentaron actitu-

des positivas en su mayoría. Sólo hubo un pequeño porcentaje de sujetos con actitud indiferente (10.6%). Al igual que en el nivel dos, tampoco se identificaron áreas específicas donde los jóvenes presentaran actitudes negativas. Por último, en el cuarto nivel del programa no hubo casos de jóvenes con actitudes negativas, es decir, no se registró ningún sujeto en las categorías de actitud desfavorable ni muy desfavorable. Sin embargo, en este último nivel se identificaron áreas específicas en donde los jóvenes encuestados manifestaron tener cierta actitud negativa. Al igual que en el nivel uno, en este nivel el programa tampoco ha alcanzado del todo los resultados que se esperaban.

En la figura 1, se muestran los puntajes promedio de cada nivel del programa y que fueron ponderados en una escala de cero a 100 para una mejor comparación.

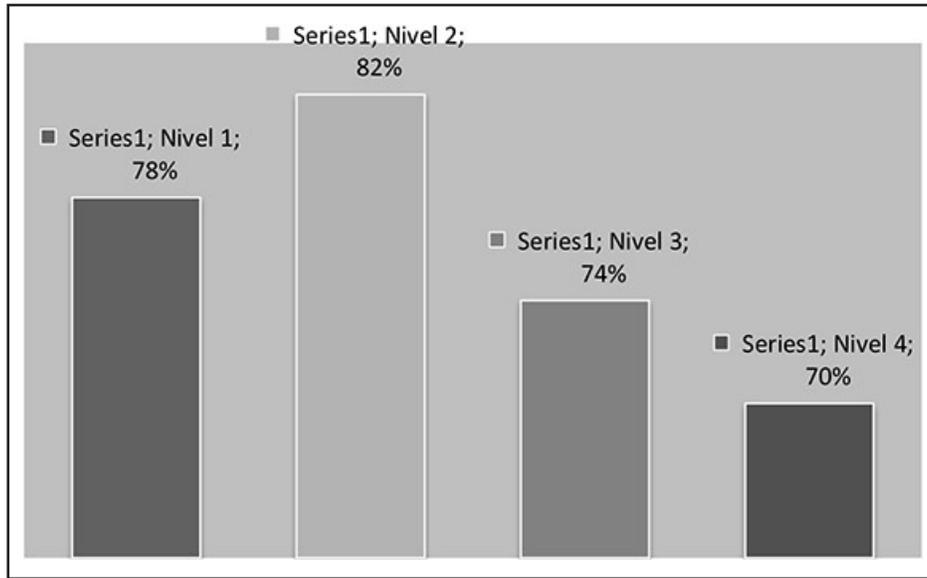


Fig. 1. Puntaje promedio por nivel del programa en escala de cero a 100 puntos.

Puede observarse que los puntajes son similares, no obstante, los promedios más bajos corresponden a los últimos dos niveles del programa (3 y 4). El tercer nivel tiene que ver con el rol del joven beneficiario de asumir actitudes que permitan influir positivamente en su entorno social. Por su parte, el nivel cuatro del programa se relaciona con el rol del joven beneficiario de asumir el compromiso de ser agente de transformación y de justicia social en el área profesional en que se desarrolle. Aún que los resultados son favorables al programa en estos últimos niveles, es aquí donde se presentan ciertas debilidades del programa. Esto concuerda con los datos obtenidos en la variable participación social, mostrados anteriormente en donde la mayoría de los beneficiarios encuestados tiene una participación social nula y baja, lo que podría indicar que el joven no esté asumiendo del todo las actitudes que le permitan influir positivamente en su entorno social desde el área profesional en el cual se ha formado. En general, el programa ha sido valorado de forma positiva por los jóvenes beneficiarios encuestados, según lo manifestaron ellos mismo en sus respuestas. Según la opinión de mucho jóvenes, el programa les proporcionó las herramientas suficientes para su formación integral a lo largo de su paso por él. En resumen, los resultados de la evaluación arrojan una condición favorable del programa en cuanto a su combinación de combatir la deserción escolar y el rezago educativo en el nivel superior gracias al incentivo económico que otorga a sus beneficiarios para la continuación de sus estudios profesionales. Ahora bien, en lo que respecta a la contribución del programa en cuanto a la formación integral de sus beneficiarios, se detectaron debilidades en dos de sus cuatro niveles, el nivel uno, relacionado con el conocimiento del joven sobre la realidad actual y el nivel cuatro, asociado al compromiso social del joven beneficiario para ser agente de transformación y de justicia en el área profesional en el que se ha desarrollado. Según el análisis de estos niveles, el joven beneficiario no está asumiendo del todo su compromiso de ser agente de transformación y de justicia social en el área en donde se ha desarrollado profesio-

nalmente. En general, el programa ha sido valorado de buena manera por los jóvenes encuestados. Según su opinión el programa les proporcionó las herramientas suficientes para su formación integral a lo largo de su paso por él. En este contexto y de acuerdo con los resultados obtenidos, existe evidencia de que los objetivos del programa se han cumplido y los resultados esperados se han alcanzado. ©

Geovany Rodríguez Solís. Médico Veterinario Zootecnista por la Universidad Autónoma de Yucatán, con especialización en Docencia por la Facultad de Educación de la UADY, con Maestría en Educación Superior. Facultad de Educación por la misma institución, y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Santander, México. Cuenta con estudios de Diplomado en Evaluación Externa por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) Universidad Santo Tomás de Aquino, Bucaramanga, Colombia y un Diplomado en Acreditación Internacional por la UDUAL, Universidad Nacional Mar de Plata, Argentina. Profesor con perfil PROMEP deseable de 2002 a la fecha SEP-SESIIC y miembro del núcleo básico del Cuerpo Académico de Política y Gestión de Organizaciones Educativas de la FEUADY desde 2004. Se desempeña en el área docente desde 1986 y se encuentran entre algunas de las principales asignaturas: Metodología de la Enseñanza, Metodología de la Investigación, Diseño de Planes, Educación Ambiental, Micropolítica, Evaluación Curricular, Evaluación de la Docencia, Evaluación y Acreditación de Instituciones Educativas y Administración del Currículo.

Jorge Narciso España Novelo. Doctorado en Cultura y Pensamiento Latinoamericano. Por el IPECAL. Maestría en Ciencias. Por el Colegio de la Frontera Sur. Licenciatura en Economía. Por Universidad Autónoma de Yucatán. Licenciatura en Educación Media. Por Normal Superior de Yucatán. Especialización en Docencia. Por Universidad Autónoma de Yucatán. CUERPO ACADÉMICO Administración y Políticas Educativas. Docente en educación media, educación media superior, docente en educación superior (licenciatura y maestría). Sectores público y privado. Jefe del departamento de enseñanza e investigación de la secretaría de salud del estado de Quintana Roo. Jefe del departamento de regulación sanitaria y medio ambiente de la secretaría de salud del estado de Quintana Roo. Responsable de programa académico-comunitario “la comunidad como escuela” de la facultad de educación de la Universidad Autónoma de Yucatán”, de 1999 hasta estos momentos.

Gloria Ofelia Aguado López. Licenciatura en Pedagogía de la UNAM; Licenciatura en Docencia de la Universidad Autónoma de Yucatán; Especialización en Entornos Virtuales de Aprendizaje por Virtual Educa Argentina OEI; Maestría en Educación Superior por la Universidad Autónoma de Yucatán; Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación en la Universidad Anáhuac-Mayab. Diplomado en Competencias Educativas para el siglo XXI por el Tecnológico de Monterrey y Universidad de Cambridge; responsable técnico del proyecto de Conacyt “La gestión como elemento clave en la deserción en las preparatorias estatales de Yucatán, Plan de Retención, editora del libro de igual nombre. Ha publicado artículos sobre representaciones sociales a nivel internacional en la Revista Iberoamericana de Educación, sobre calidad educativa en Educere y asistido y dictado ponencias a nivel nacional e internacional. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Profesor de Carrera Titular “B” Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Yucatán en la Facultad de Educación.

Rudesindo Basto Ramayo. Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma de Yucatán. Egresado de la Maestría en Investigación Educativa de la misma universidad. Profesor de Tiempo Completo en Educación Media Superior.

Bibliografías

- Abdala, E. (2004). *Manual para la Evaluación de Impacto en Programas de Formación para Jóvenes*. Uruguay: OIT.
- Apodaca, P. M. (1999). Evaluación de los resultados y del impacto. *Revista de Investigación Educativa*, 17 (2), 363-377.
- Cabrera, Pérez, L., Bethencourt Benitez J.T., González, Alfonso M., & Álvarez Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. *Relieve*.
- Campbell, D.T. & Stanley, J. C. (2005). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu: Buenos Aires.
- Cohen, R.J., & Swerdlik, M. E. (2001). *Pruebas y evaluación psicológicas*. México: McGrawHill.
- Corominas Rovira, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 127-151.
- Expósito López J., Olmedo Moreno, E., & Fernández-Cano A.. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, 185-209.
- Jacinto, C. (2001). Contextos y actores sociales en la evaluación de los programas de capacitación de jóvenes. In E. Pieck, *Los jóvenes y el trabajo. La Educación Frente a la Exclusión Social* (pp. 251-267). México: Universidad Iberoamericana.
- Lizasoain Hernández, L., & Joaristí Olariaga, L. (2000). El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 357-379.
- Mendenhall, W., & Reinmuth, J. (1981). *Estadística para administración y economía*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Navarro, H. (2005). *Manual para la Evaluación de Impacto de proyectos y programas de lucha contra la pobreza*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Patton, M. (1982). *Practical Evaluation*. California: SAGE.
- Salkind, N. (1997). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática, Guía Teórica y Práctica*. España: Paidós.
- Tejedor, F.J. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.
- Tyler, Ralph. (1977). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel.
- Visauta Vinacya, B., & Martori Cañas, J. C. (2003). *Análisis estadístico con SPSS para Windows: volumen 2 estadística multivariada*. Madrid: McGrawHill.
- Weiss, C. (1990). *Investigación evaluativa: métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.



ANEXO

Facultad de educación



Instrucciones

Coloca una X en el cuadro que mejor defina tu punto de vista, de acuerdo a la siguiente escala:

1= muy en desacuerdo / 2= en desacuerdo / 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo

4= de acuerdo / 5= muy de acuerdo

Por ejemplo, ante la siguiente afirmación:

	1	2	3	4	5
Considero que no todos tiene el mismo carácter y los acepto como son:					

Si estás muy en desacuerdo, coloca la x en el cuadro i como apareceré en el ejemplo anterior.

No hay tiempo límite para contestar el cuestionario por lo que te pedimos que te asegures de responder cada una de las preguntas.

Reactivos	1	2	3	4	5
1. La formación del carácter es cosa de suerte					
2. La formación del carácter es cuestión de disciplina, de formación y de autoco- nocimiento					
3. Me siento tan valioso y digno como cualquier persona					
4. En ocasiones me siento menos que los demás					
5. Tengo aprecio por mi persona					
6. Trato de concentrarme más en los logros que consigo que en los errores que cometo					
7. El alcohol es esencial para divertirse y pasarla bien					
8. Si se me presentara la ocasión de drogarme la rechazaría de inmediato					
9. Me es difícil controlar mis pasiones					
10. Evito los lugres y personas que ponen en duda los valores sobre mi sexualidad					
11. El noviazgo es algo serio					
12. El noviazgo es algo que debe ser tomado a la ligera en ocasiones					
13. He aprendido a valorar más a mi familia a pesar de sus deficiencias					
14. En ocasiones le guardo rencor a mis padres por los errores que han cometido conmigo					
15. Con tal de logra lo que me propongo no me importa hacer a un lado a los demás					
16. La dignidad del ser humano no depende de lo que posea					
17. Cuando fallo en mis valores, lo analizo y me propongo que no vuelva a suceder					
18. Es difícil que los valores marquen la dirección que debe llevar mi vida					
19. Acepto las consecuencias de mis actos con madurez					
20. Acostumbro a reflexionar antes de realizar una acción importante					
21. Como ser humano soy imperfecto					
22. No necesito de la ayuda de los demás para ser mejor					
23. Un verdadero profesionalista es aquel que nunca pierde su vocación de servicio					

Reactivos	1	2	3	4	5
24. El compromiso con la sociedad se demuestra por medio de acciones					
25. Mis acciones están guiadas más por mis valores que por mis deseos					
26. Prefiero conseguir un éxito pequeño de forma honesta que un gran éxito de forma deshonesto					
27. Desconozco las necesidades de la sociedad yucateca					
28. Presto interés a la información sobre lo que le afecta a la sociedad					
29. Tengo una actitud de servicio hacia los demás					
30. El mundo es un lugar de dificultades más que de oportunidades					
31. Es difícil lograr una mejora en la sociedad a través de los grupos que promueven el desarrollo social					
32. Desde la profesión que elegí puedo promover el desarrollo de mi comunidad					
33. La planeación de proyectos es una forma de convertir el deseo de hacer algo por los demás en una realidad					
34. Cuento con el conocimiento y las capacidades suficientes para dirigir y coordinar un proyecto de desarrollo y ayuda a la comunidad					
35. Conozco los principios para defender y cuidar de los más necesitados					
36. Me es difícil explicar la doctrina social de la iglesia					
37. Me es difícil comprometerme con la causa de los más pobres y necesitados					
38. Cambiaría mis valores si las circunstancias se tornan difíciles					
39. Me es difícil entender y enfrentar los retos sociales del mundo de hoy					
40. Me es difícil identificar cuando alguien influye negativamente sobre mí					
41. Antes de tomar una decisión reflexiono las consecuencias que podría tener					
42. En ocasiones hago el bien solo por conveniencia					
43. Jamás le haría un mal a alguien con tal de conseguir un mejor puesto en el trabajo					
44. El conocimiento sobre el mundo del trabajo carece de importancia para mi formación					

Cuestionario socioeconómico

Instrucciones: Completa y marca la opción que corresponda a tu situación

1. Nombre completo: _____
2. Sexo: a) hombre b) mujer
3. Edad
4. ¿Cuál es tu estado civil?
 - a. Unión libre
 - b. Casado
 - c. Divorciado
 - d. Separado
 - e. Viudo
 - f. Soltero con pareja
 - g. Soltero sin pareja

5. ¿Tiene hijos?
 - a) si ¿cuántos? _____ ¿cuántos a tu cargo? _____
 - b) no
6. ¿Cuántos familiares viven contigo?
7. Mi relación con el jefe del hogar es de:
 - a. jefe
 - b. cónyugue
 - c. hijo
 - d. padre/madre
 - e. otro familiar
 - f. otro no pariente: _____
8. ¿Cuál es el ingreso familiar por mes? _____ en moneda nacional
9. La casa donde vives es:
 - a. propia
 - b. rentada
 - c. prestada solo para mi familia
 - d. prestada y compartida
 - e. de interés social en proceso de pago
10. La casa donde vives tiene:

a. Baño	¿cuántos?	b. Letrina	c. Ninguno de los anteriores		
Techos de	a. concreto	b. láminas	c. paja o cartón		
Pisos de:	a. ladrillos, madera	b. cemento	c. tierra		
Número total de piezas (sin contar cocina y baño)	a)1	b)2	c)3	d)4	e)5 o más

11. ¿con qué servicios cuentas en tu casa?
 - a. Electricidad
 - b. Teléfono
 - c. Recolección de basura
 - d. Televisión por cable o satélite
 - e. Internet
12. ¿con qué aparatos domésticos cuentan en tu casa?
 - a. Horno de microondas
 - b. Dvd
 - c. Aire acondicionado
 - d. Refrigerador
 - e. Computadora
 - f. Televisión
 - g. Modular
 - h. Ventilador
13. ¿asistes a alguna institución o establecimiento educativo?
 - a. si b. no
14. ¿cuál es el mayor nivel educativo que has alcanzado (terminado o en curso)?
 - a. Escuela técnica
 - b. Universidad
 - c. otro: _____

15. Además de la educación formal, ¿has asistido o asistes a algún otro curso?
a. Si, ¿cuál? _____ b) no
16. Antes de participar en el programa de Formación integral Impulso Universitario, ¿trabajaste alguna vez?
a. Si
b. No (pase a la pregunta 18)
17. ¿cuál era la remuneración mensual en el trabajo anterior al programa?
_____ en moneda nacional
18. Actualmente ¿estás trabajando?
a. Si b. No (pase a la pregunta 27)
19. ¿cuál es la remuneración mensual en el trabajo actual?
_____ en moneda nacional
20. ¿consideras que la remuneración es adecuada para el trabajo que realizas?
a. Si b. No
21. En el trabajo actual, ¿tienes beneficios sociales (seguro social, prestaciones laborales, seguridad laboral, etc.)
a. Si b. No
22. Tu trabajo actual es:
a. Permanente
b. Temporal
c. Ocasional/eventual
d. Otro: _____
23. ¿ cuántas horas trabajar por semana? _____
24. ¿estás conforme con el horario?
a. Si b. No
25. ¿cómo conseguiste el trabajo actual?
a. Recomendación de otra empresa
b. Contrato en la empresa o institución de servicio social o prácticas profesionales
c. Avisos en la prensa
d. Vinculación de familiares o amigos
e. Otro ¿cuál? _____
26. ¿estás satisfecho con tu trabajo actual?
a. Si, pero muy poco b. sí, moderadamente
c. si, mucho d. no, ¿por qué? _____
27. ¿actualmente estás buscando trabajo?
a. Si b. No (pasa a la pregunta 29)
28. ¿cuál es el motivo principal para buscar trabajo?
a. Para ganar más dinero
b. Para tener mejor capacitación
c. Para sentirse mejor
d. Para tener más estabilidad laboral
e. Para tener beneficios sociales
g. Para tener experiencia
h. Otro: _____

29. ¿cuál es la razón principal por la que no estás trabajando ni buscando trabajo?

- a. Busco y no encuentro
- c. Quiero seguir estudiando
- d. Por enfermedad
- e. Otra: _____

30. Señala tres condiciones principales para aceptar un trabajo (numéralas del 1 al 3 de mayor a menor importancia)

- _____ Salario
- _____ Horario
- _____ Beneficios
- _____ Estabilidad
- _____ Otros: _____

31. ¿actualmente participas en?:

31.1. Organizaciones sociales

a. no	b. muy poco	c. poco o moderado	d. mucho
-------	-------------	--------------------	----------

31.2. Organizaciones gremiales

a. no	b. muy poco	c. poco o moderado	d. mucho
-------	-------------	--------------------	----------

31.3. Organizaciones políticas

a. no	b. muy poco	c. poco o moderado	d. mucho
-------	-------------	--------------------	----------

31.4. Organizaciones deportivas

a. no	b. muy poco	c. poco o moderado	d. mucho
-------	-------------	--------------------	----------

31.5. Organizaciones juveniles

a. no	b. muy poco	c. poco o moderado	d. mucho
-------	-------------	--------------------	----------

31.6. Organizaciones religiosas

a. no	b. muy poco	c. poco o moderado	d. mucho
-------	-------------	--------------------	----------

31.7. Organizaciones comunitarias

a. no	b. muy poco	c. poco o moderado	d. mucho
-------	-------------	--------------------	----------

32. ¿En qué medida crees que el Programa Impulso Universitario logró proporcionarte las herramientas para tú formación integral?

a. no	b. muy poco	c. poco o moderado	d. mucho
-------	-------------	--------------------	----------

33. ¿Cómo valoras al programa impulso universitario?

a. no	b. muy poco	c. poco o moderado	d. mucho
-------	-------------	--------------------	----------

