



REXE. Revista de Estudios y
Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima
Concepción
Chile

Monge Naveros, Yudi

Centro rural de formación en alternancia: su contribución a la formación para
el trabajo de jóvenes menos favorecidos

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 15, núm. 28, 2016, pp. 145-
163

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243146560009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Centro rural de formación en alternancia: su contribución a la formación para el trabajo de jóvenes menos favorecidos

Yudi Monge Naveros*

CONCYTEC, Cusco Perú

Recibido: 29 diciembre 2015

Aceptado: 28 marzo 2016

RESUMEN. Se reporta los resultados de una investigación empírica sobre la contribución del Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA) a la formación para el trabajo de los jóvenes menos favorecidos. Para el estudio se seleccionó un CRFA ubicado en la comunidad campesina de Occopata, de la región de Cusco, el cual imparte educación secundaria formal con un fuerte componente de formación para el trabajo. Se utilizó un enfoque metodológico mixto: cuantitativo y cualitativo, que incluyó la aplicación de encuestas, entrevistas, grupos de enfoque y observación. El estudio revela que el CRFA es una opción educativa relevante y viable para jóvenes provenientes de zonas rurales pobres. Este modelo educativo basado en la pedagogía de alternancia, promueve una formación integral y favorece el desarrollo tanto de competencias laborales, técnicas y de emprendimiento como la ampliación de capacidades y expectativas de estos jóvenes. No obstante, advierte que funciona en condiciones adversas de recursos humanos y materiales. Concluye con una reflexión sobre la pertinencia de impulsar este modelo en contextos similares en Perú y dotarlo de mayores recursos a fin de garantizar la equidad y calidad que requieren estos sectores vulnerables.

PALABRAS CLAVE. Educación Secundaria, Formación para el Trabajo, Pedagogía de Alternancia, Población Rural, Perú

Rural center training alternation: Contribution to training for disadvantaged youth work

ABSTRACT. This is a report on the results of empirical research on the contribution of Rural Training Centre Switching (RTCS) to the job training of disadvantaged youth. A RTCS, which imparts formal secondary education with an important component of training for work located in the rural community of Occopata, in the region of Cusco, was selected for the study. Quantitative and qualitative methodologies, which included the use of surveys, interviews, focus groups and observation was used and the study shows that RTCS is a relevant and viable educational option for young people from poor rural areas. This educational model based on the pedagogy of alternation, promotes a comprehensive training and therefore favors the development of job skills, techniques and entrepreneurship to expand capabilities and expectations of these young people.

* Correspondencia: **Yudi Monges Naveros**. Dirección: Urb. San Camilo A-12, Distrito de San Sebastián, Provincia Cusco, Perú. Correo electrónico: yudimonge@hotmail.com

However, this particular example is one which operates in adverse human and material resources. It concludes with a reflection on the relevance of promoting this model within similar contexts in Peru and provides more resources to ensure equity and quality required by these vulnerable sectors.

KEYWORDS. Secondary Education, Job Training, Pedagogy of Alternation, Rural Population, Peru.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La relación entre la educación y el trabajo en el Perú, ha sufrido profundas transformaciones producto de la evolución de la economía nacional y del surgimiento de nuevas realidades en el mercado de trabajo tales como el desempleo estructural y la extensión del empleo informal, que provocaron cambios significativos en las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes, así como en la configuración de la oferta de formación para el trabajo (Vera, 2009; Chacaltana, 2005). La difícil situación laboral de los jóvenes y particularmente, sus elevados niveles de desempleo y subempleo, han llevado a la aparición de numerosas iniciativas, directas o indirectas, orientadas a apoyar su inserción laboral (Abdala, 2009; Vera, 2009; Jaramillo, Valdivia y Valenzuela, 2007; MED y MTPE, 2007; GRADE, 2007; CAPLAB, 2006; Saavedra y Chacaltana, 2000).

Sin embargo, las políticas de trabajo implementadas no han logrado un impacto significativo. Persiste un serio problema de desempleo juvenil, particularmente más agudo entre los jóvenes pobres de zona rural (Vera, 2009; Chacaltana, 2005; Saavedra y Chacaltana, 2000). Del total de desocupados en el país, 51% de los desempleados son jóvenes. Ellos no sólo enfrentan problemas de inserción, sino también de precariedad en los empleos que logran conseguir (Chacaltana, 2006). Entre jóvenes de 14 a 24 años se han detectado tasas de desempleo más altas que en los adultos de 25 a 44 años, siendo el porcentaje promedio de jóvenes desocupados 13%; mientras que, en los adultos sólo 3.6%, lo que implica que los jóvenes están expuestos a situaciones de precariedad y vulnerabilidad (INEI 2010).

La tasa de participación de los jóvenes pobres en el mercado de trabajo es inferior a la de los no pobres, mientras que la tasa de subempleo es mayor y un tercio de los jóvenes pobres ni estudia ni trabaja. La mayoría (90%) de ellos no cuenta con un seguro de salud y un 85% carece de contrato (Saavedra y Chacaltana, 2000). Entre los jóvenes indígenas, esta problemática es aún más aguda (Garavito, 2010 a, 2010 b). Por otra parte, el mundo rural sigue siendo escenario de la mayor y peor pobreza. En el Perú urbano la pobreza ha disminuido del 37 al 21%; mientras que en el medio rural bajó sólo 10%, del 70 al 60% (IPEBA, 2011). Así mismo, la brecha de pobreza extrema a nivel nacional se ha reducido, pero en zonas rurales los valores aún son elevados (urbana 2,5% vs rural 23,3%). Esta brecha trae consigo otra problemática en el campo educativo: si bien el analfabetismo ha disminuido en Perú, todavía se encuentra un porcentaje importante en las áreas rurales. Incluso entre jóvenes de 15 a 24 años aún existen analfabetos en un 2.4% a nivel nacional, siendo la mayoría de ellos, jóvenes pobres y pobres extremos. Uno de cada diez pobres extremos es analfabeto (INEI, 2010).

Los datos expuestos muestran la brecha existente en el acceso a la educación y al mercado laboral entre la población urbana y rural, entre los no pobres y los pobres, donde las oportunidades educativas y laborales para los jóvenes pobres de zona rural son siempre menores que para los jóvenes no pobres del área urbana. Las dificultades que enfrentan los jóvenes pobres para insertarse en el mercado de trabajo tienen relación directa con sus problemas de acceso a una formación adecuada para el trabajo, porque la mayoría de los jóvenes pobres apenas llegan a concluir la educación secundaria. En síntesis, los jóvenes más pobres enfrentan serios problemas

y rezagos en el mundo de la educación y del trabajo.

En Perú son escasos los estudios que recogen sistemáticamente las acciones emprendidas y los resultados obtenidos de experiencias concretas de programas de formación para el trabajo, más aún en la educación básica secundaria formal, porque “este nivel actualmente no cuenta con una modalidad técnica” (Vera, 2009, p. 117). Las investigaciones sólo hacen mención de la existencia de los diversos programas, más no se encuentran estudios que den a conocer sobre su posicionamiento y logros obtenidos.

En América Latina se han ensayado diferentes alternativas educativas para atenderlos, varias han sido estudiadas para conocerlas y contribuir a fortalecerlas. Un volumen importante de estudios se orienta a caracterizar y analizar experiencias, iniciativas y programas orientadas al desarrollo de las competencias laborales para la inserción de jóvenes al mercado de trabajo (Jacinto y Millenaar, 2012; Abdala, 2009; Vera, 2009; Jacinto, 2009 y 2008; Pieck, 2011, 2009 y 2005; Messina, Pieck y Castañeda, 2008; Pieck y Messina, 2008; Gallart, 2008; Cardona, Macías y Suescún, 2008; Jacinto y Diyarian, 2007; Weller, 2006; Finnegan, 2006). Pero en Perú, ésta es una materia pendiente.

Esta investigación pretende comenzar a llenar este vacío mediante el análisis de una de las iniciativas de formación para el trabajo en el Perú, los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA)¹, que forman a los educandos en dos espacios: en la institución educativa (internado) la parte teórica y en el contexto sociofamiliar la parte práctica. Estos centros educativos tienen como fin el desarrollo integral de los estudiantes y el desarrollo social, económico, humano y político del medio rural. El modelo educativo se inició en Perú con la implementación de tres CRFA en el año 2002 y actualmente existen 46 distribuidos en ámbitos rurales de 11 regiones. Sin embargo, esta propuesta no ha sido estudiada ni difundida. De ahí la importancia de realizar un estudio sobre el papel que juega una experiencia de formación para el trabajo dirigida a jóvenes de un contexto de pobreza, desde la perspectiva de los propios participantes.

2. OBJETIVOS

En el marco del problema planteado, el objetivo general de la investigación es valorar la contribución del Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA) Waynakunaq Yachaywasin a la formación para el trabajo de los jóvenes de la provincia de Cusco – Perú, desde la percepción de sus participantes (estudiantes, egresados, profesores, padres y madres de familia). Por lo que, el objetivo del estudio se aboca a:

- Comprender el significado que otorgan los participantes a la formación para el trabajo que ofrece el CRFA y la función que éste cumple en su contexto social.
- Analizar la calidad de la formación para el trabajo que ofrece el CRFA.
- Identificar el grado de desarrollo de las competencias laborales que poseen los estudiantes y los egresados del CRFA, desde su propia perspectiva.
- Valorar la calidad y la sostenibilidad de los proyectos productivos ejecutados por los estudiantes del CRFA.

¹ Es una institución educativa pública de nivel secundaria, que presta servicio de enseñanza gratuita a los estudiantes provenientes de zonas rurales. Tiene un Director quien es responsable y líder pedagógico de la institución; así mismo se encarga de articular y promover la participación de los padres, tutores legales y otros actores en los procesos y actividades de formación. El CRFA es de gestión privada por convenio, a cargo de la Asociación Civil del referido Centro Rural (Asociación CRFA). Dicha Asociación tiene personería jurídica y está conformada por padres, madres de familia de los estudiantes, así como por los actores locales que se adhieren a sus fines. Este modelo educativo funciona bajo el régimen de internado en un determinado periodo, combinando actividades propias de Plan de Formación, extracurriculares y de convivencia.

3. METODOLOGÍA

El proceso de esta investigación utilizó un enfoque mixto (cuantitativo y cualitativo). En lo cuantitativo se aplicó una encuesta censal a todos los estudiantes de II ciclo de secundaria de 3°, 4° y 5° grado (57 en total), quienes estaban en el proceso de ejecución de sus proyectos profesionales. En lo cualitativo se sostuvieron entrevistas semiestructuradas y a profundidad con el Director, los profesores del área de formación para el trabajo (2), egresados (10), educandos de 5° grado (8), padres y madres de familia (11); se realizaron grupos de enfoque: uno con los miembros del Consejo Directivo (6) y otro con los docentes monitores² de las demás áreas (5); Por último, se observó el nivel de desarrollo y avance de los proyectos profesionales de 5° grado en el lugar de la ejecución (ocho iniciativas de negocio: crianza de cuyes, crianza de gallinas, crianza de porcinos, crianza de truchas, tejido de chompas, apicultura, venta de combustible y taller mecánica).

El diseño metodológico fue un estudio de caso, de alcance exploratorio y descriptivo. Con el propósito de contrarrestar las posibles amenazas a la validez de la información en la investigación utilizamos la triangulación de datos; es decir, diferentes fuentes de información: los estudiantes, egresados, padres y madres de familia, profesores, y directivos; diversas técnicas de recolección de datos: encuesta, entrevista, grupo de enfoque y observación; así como distintos tipos de datos: documentos oficiales del CRFA, documentos personales de los educandos, proyectos profesionales, entre otros.

4. RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan en las cuatro categorías de análisis.

4.1 Significado de la formación para el trabajo

La formación integral que oferta el CRFA Waynakunaq Yachaywasin en los aspectos humano (formación en valores), académico (desarrollo de áreas curriculares del DCN) y profesional (formación para el trabajo) permite el desarrollo de competencias laborales en sus educandos y egresados. El testimonio de un egresado en 2009, actual estudiante universitario de Ingeniería Metalurgia, es una muestra de ello:

...lo más importante que he aprendido es en la parte técnica, me puedo considerar igual que otros técnicos de Institutos Superiores pero en lo teórico no sé a profundidad, pero en la práctica sé bien esto se hace así, entonces me considero a nivel de ellos saliendo solamente del colegio... (EGR01).

El joven desarrolló las competencias laborales y/o técnicas que es un plus más a su formación. Como él mismo indica: “tengo una carta más bajo la manga” y actualmente sigue con el desarrollo de su proyecto profesional, que le genera ingresos para amortiguar sus gastos de estudio. Estos proyectos no sólo son un medio de apoyo económico para los que continúan los estudios superiores, sino también para los jóvenes que deciden quedarse en su comunidad, tal es el caso de una egresada que en la actualidad es madre de familia:

...mucho me ha ayudado mi proyecto en la economía, también en alimentación de mi familia. Al mercado llevo en comida, en chactado de cuyes o a veces también vivo y lo vendo a 20.00 ó 25.00 soles según la calidad del cuy³ (...) ya no le pido plata a mi esposo para todo... (EGR08).

² En los CRFA se les denomina “docentes monitores” a los profesores porque aparte de cumplir con la labor docente, también realizan el monitoreo del avance de los proyectos productivos de los estudiantes.

³ Plato típico de la gastronomía peruana que consiste en cuy entero condimentado frito en abundante aceite.

La egresada, madre de familia, al generar su propio ingreso a través de su proyecto profesional, logró conseguir cierta independencia económica de su marido y esta independencia contribuye en alguna medida que tenga mayor seguridad en sí misma. Así mismo, los temas de agropecuaria que se desarrollan a través de los instrumentos de alternancia en la formación profesional han motivado a algunos egresados a continuar carreras afines a estos temas, como zootecnia, producción agraria y administración rural “...en el CRFA hemos hecho temas sobre el diagnóstico FODA⁴, proyectos y crianza de animales por eso he elegido estudiar zootecnia... (EGR09). Al igual que en los egresados, también en los educandos les ha ayudado a definir su vocación profesional, así manifiesta la mayoría (84%) de ellos.

Por otra parte, un poco más de la mitad (54%) de los estudiantes piensa continuar con sus estudios superiores y trabajar al mismo tiempo, lo que indica que desde la secundaria los jóvenes ya planifican la posibilidad de trabajar para poder continuar sus estudios superiores; mientras que una proporción próxima a la mitad (46%) sólo piensa estudiar, pero ninguno piensa sólo en trabajar. De los datos se desprende, que el programa educativo eleva las expectativas académicas, ya que todos los estudiantes piensan continuar sus estudios superiores. Esto se corrobora en el testimonio de un escolar de 5° que tiene como proyecto profesional apicultura “...cuando termine el colegio voy a seguir trabajando en mi proyecto (...) la producción y venta de miel me genera economía en cantidad ya, con eso voy a pagar mis gastos de estudio superior en Cusco... (EST02). El joven gracias a los ingresos que le genera su proyecto profesional, desea invertir ese dinero en su educación superior.

Los estudiantes también tienen expectativas altas relacionados con el trabajo, la mayoría (66%) de ellos cree que la formación profesional que está recibiendo durante la secundaria les ayudará a conseguir trabajo en el futuro y sólo 9% tiene opinión contraria. Esta expectativa se incrementa con el avance del grado de estudios: 3° (90%), 4° (95%), mientras que en 5° la totalidad (100%) de los jóvenes están convencidos de acceder a un trabajo. Así mismo, la mayoría (82%) de los educandos considera que las iniciativas de negocios que están emprendiendo les generarán ingresos y por último casi la totalidad (93%) de los alumnos piensan que la formación profesional les generará beneficios en la vida futura.

Los padres de familia también tienen la esperanza de que sus hijos al egresar de la secundaria continúen los estudios superiores. La voz de una madre expresa el deseo común de los demás padres: “...siempre exigimos estudiar a nuestros hijos para que en nosotros se termine trabajar la chacra, no queremos que sean como nosotros, queremos que sean mejores que nosotros, que sean algo en la vida, que sigan su estudio superior... (MF05). Sin embargo; algunos de los docentes opinan lo contrario, tienen una expectativa baja de sus alumnos. Un ejemplo de ello es el siguiente testimonio.

...los chicos sueñan con cosas grandes si hacemos encuesta nadie va optar por ser agricultor todos van a decir que quieren ser ingenieros, abogados pero la capacidad de aprendizaje que tienen ellos prácticamente no está a ese nivel entonces la expectativa de ellos es así pero nosotros notamos que esa expectativa no lo van a cumplirlo (...) tener ese sueño es algo utópico... (DOC01).

4.2 Percepción de la calidad de la formación para el trabajo impartida por el CRFA

La calidad de formación profesional que oferta el centro educativo es relevante al contexto social porque responde a la carencia de un colegio secundario, dando la oportunidad de continuar estudios a jóvenes de sectores más desfavorecidos; también la modalidad de internado favorece

⁴ Una herramienta de diagnóstico situacional que permite identificar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas del contexto donde implementan sus proyectos profesionales.

a los beneficiarios que viven en comunidades lejanas y dispersas, puesto que no sólo recibe a los educandos del lugar donde funciona, sino también de las comunidades aledañas donde la cantidad de jóvenes en edad escolar no justifica la creación de un colegio. El testimonio de un egresado evidencia el beneficio que brinda la implementación de la Institución.

El CRFA abre las puertas a los alumnos que viven en lugares más alejados para que puedan más preocuparse en el estudio y tienes el apoyo de tus profesores que están las 24 horas, tienes la posibilidad de consultar todas tus dudas, es un beneficio grande que brinda el CRFA (...) varios alumnos están continuando sus estudios superiores desde que funciona este CRFA en la comunidad, antes no se veía eso... (EGR03).

En cuanto a la pertinencia, el currículo del colegio integra los contenidos del Diseño Curricular Nacional con los Planes de Investigación (actividades productivas que se desarrollan en el medio local) y desde la dimensión de la eficacia ha desarrollado competencias laborales en los jóvenes, es así la mayoría (90%) de los estudiantes afirma que les ha permitido mejorar la producción agropecuaria familiar en cuanto a la crianza de cuyes y cultivo de la papa, que son actividades productivas de la comunidad. Esto fue corroborado por los egresados, un ejemplo de ello es el testimonio de un egresado que cuenta como criaban los cuyes antes y como crían ahora:

...criábamos según a nuestro modo en forma tradicional luego en el colegio con los planes de investigación me ha ayudado bastante; es decir, a criar en forma tecnificada (...) antes criábamos en la cocina nomas, pastos así cualquier pasto, ningún pasto mejorado y la sanidad según a nuestro modo; es decir, si tenían alguna enfermedad por ejemplo carachi, lo curábamos con limón y manteca, y no sabíamos con qué producto podíamos curar, ahora por ejemplo ya sabemos utilizar otros medicamentos, ya sabemos criar en galpones, pozas, sabemos que pasto debemos dar y la sanidad... (EGR03).

Así mismo, un porcentaje mayoritario (81%) de educandos sostiene que los instrumentos de la pedagogía de alternancia⁵ les han facilitado emprender actividades productivas por su propia cuenta. Además el mismo índice (81%) opina que la mayoría de los planes de investigación⁶ contribuyen eficazmente a lograr los aprendizajes esperados, sustentando que les ha ayudado a reflexionar sobre su aprendizaje, han recibido talleres de profesionales con experiencia en el tema que les ayudó a conocer y aprender más sobre actividades agropecuaria. No obstante, se encontró testimonios entre estudiantes y padres de familia de que no se desarrolla con frecuencia los aprendizajes prácticos sobre la sanidad (dosificación) de los animales mayores, quedando sólo en teoría por falta de recursos suficientes para la adquisición de los materiales.

Los docentes monitores a fin de que se dé la equidad entre los estudiantes del CRFA y mantener la igualdad de oportunidades en cuanto a la permanencia realizan tutorías personalizadas al inicio y al finalizar cada internado, y durante la estancia familiar del educando realizan visitas a familias orientadas a atender las dificultades particulares de los educandos; no obstante, estas actividades no se desarrollan eficazmente por la insuficiencia de los docentes, lo que no ayuda a reducir la selectividad durante el proceso y como resultado tienen alto índice de deserción escolar. La cantidad de alumnos matriculados a 1° grado en el año escolar 2008, han disminuido gradualmente según el avance del grado académico, llegando poco menos de la mitad a 5° grado en 2012, de 36 ingresantes sólo 16 terminaron la secundaria dentro del tiempo establecido.

5 Los instrumentos de la pedagogía de alternancia constituyen elementos fundamentales de esta forma de atención educativa y forman parte del plan de formación del CRFA y siguen una secuencia lógica y estructurada para el logro de aprendizajes y se organizan teniendo en cuenta los periodos de estancia de los estudiantes en el medio socioeconómico y familiar, y en el centro educativo. Los instrumentos más importantes son: plan de investigación, puesta en común, visita de estudios, tertulia profesional, aprendizaje práctico, curso técnico, visita a las familias, viaje de estudios, entre otros.

6 Es uno de los instrumentos principales de la pedagogía de alternancia dentro del plan de formación. Es un guía para la indagación e investigación directa de una realidad sobre temas como: crianza de cuyes, cultivo de papa, estudio de mercado, estudio financiero, entre otros, que se determinan al inicio del año escolar a partir de un diagnóstico situacional de la comunidad.

Por otro lado, la institución procede a la selección meritocrática de los educandos para el ingreso al CRFA. Esta selección no es por voluntad de los docentes que trabajan en el CRFA, sino las circunstancias de la infraestructura, los recursos humanos y materiales son las que les obliga. Puesto que, en el eje de la eficiencia los materiales pedagógicos como los libros no les abastecen a todos los estudiantes; la infraestructura no es apropiada para aulas ni para un internado, todos los ambientes son muy reducidos, los baños y la cocina son provisionales, tampoco hay suficiente inmueble de dormitorio ni menajería. No existe algún ambiente implementado, tampoco insumos para las prácticas profesionales. Así mismo, la cantidad de profesores (ocho) no son suficientes para las múltiples funciones que exige el modelo educativo; no obstante, la mayoría de ellos son licenciados de la Universidad y tienen un desempeño profesional entre adecuado y óptimo (en la escala de valoración de 1 a 5⁷ se ubican en 4.2) desde la percepción de los beneficiarios.

4.3 Desarrollo de las competencias laborales

En la investigación se ha considerado las competencias laborales generales y específicas⁸. Las competencias generales que se encuentran en los tres primeros lugares de desarrollo entre suficiente y mucho son: trabajar en equipo con sus compañeros (79%); la toma de decisiones (77%) y organizar y planificar su tiempo (75%). Cabe señalar, que el desarrollo de las demás competencias también se mantiene en un índice alto, por encima del 50%, con excepción del Windows office que representa la competencia menos desarrollada. Desde su propia percepción, los estudiantes han desarrollado entre suficiente y mucho la mayoría de las competencias laborales genéricas planteadas en las encuestas; no obstante, surge la pregunta ¿realmente los educandos habrán desarrollado dichas competencias tal como afirman?

Las cifras de valoración de los jóvenes que opinan haber desarrollado las competencias entre suficiente y mucho presenta una variación por el grado de estudios (3° 65%, 4° 69% y 5° 58%)⁹. En 4° grado se incrementa la proporción de quienes otorgan una valoración alta, pero en 5° disminuye; lo que nos genera las siguientes interrogantes: ¿Por qué el desarrollo de las competencias laborales desciende en 5° y no lo contrario? ¿Será que los educandos de 5° han desarrollado mayor juicio crítico y hacen una valoración más real de las competencias que poseen?

Por otra parte, los educandos desde su visión han logrado desarrollar competencias laborales específicas entre suficiente y mucho en un índice alto la mayoría de ellos; siendo la competencia más desarrollada la ejecución del proyecto productivo en forma adecuada que alcanza un 84%. Esta fortaleza se debe a que todos los educandos ejecutan sus proyectos profesionales a partir de 3° grado en forma obligatoria. También otras competencias que alcanzan un porcentaje alto (77%) en su desarrollo son: la aplicación de conocimientos a la mejora de producción agrícola, dar el valor agregado a los productos que producen en su comunidad, habilidad para criar animales menores y mayores, y generar ingresos económicos.

Estas competencias específicas que han desarrollado los estudiantes en un nivel alto están relacionadas con las actividades que desarrollan en su comunidad, como es la agricultura y la ganadería. Posiblemente el conocimiento empírico que ya poseían los jóvenes sobre estas actividades les ha ayudado a desarrollar con mayor facilidad las competencias mencionadas. Al analizar por grado de estudios el porcentaje de valoración de los jóvenes que consideran que han desarrollado las competencias específicas entre suficiente y mucho presenta una variación de 3° a 5° grado, pero 3° y 4° mantienen el mismo promedio (3° 75%, 4° 75% y 5° 62%)¹⁰. Ante esta variación nos surge las mismas interrogantes que en caso de las competencias generales.

⁷ 1= nada adecuado, 2 = poco adecuado, 3 = ni adecuado, ni inadecuado, 4 = adecuado y 5 = óptimo.

⁸ Se les presentó una lista de 19 competencias entre generales y específicas, para que calificaran la opción que mejor se aproxime a su realidad en una escala de 1 a 5 (1= nada, 2= poco, 3= ni poco, ni mucho, 4= suficiente, 5= mucho). Sus respuestas para fines de análisis fueron agrupadas en una escala de tres valores (nada/poco, ni mucho/ni poco, suficiente/mucho).

⁹ Se sacó el promedio de los 9 valores entre suficiente y mucho por grado académico.

¹⁰ Se sacó el promedio de los 10 valores de suficiente y mucho por grado académico.

Algunas competencias laborales presentan diferencias importantes en su desarrollo según el género de los jóvenes, por ejemplo: curación de las enfermedades de los ganados (58% mujeres vs 82% varones); adaptación a situaciones nuevas (66% mujeres vs 50% varones); organización y planificación del tiempo (83% mujeres vs 68% varones); conocimiento suficiente del Windows office (43% varones vs 21% mujeres) y hablar con fluidez el español (68% varones vs 55% mujeres).

En los egresados se aprecia el desarrollo de las competencias laborales que combinan las generales y específicas "...compro con 50 soles así, chanchos que estén bien crecidos en su tamaño pero medio flacos y entonces tú lo engordas y lo vendes a más, por ejemplo según a su peso a 150 hasta 200 soles..." (EGR06), "...pensando en mi proyecto, por la crianza de cuyes, yo quiero hacer un proyecto de restaurante especialmente con la carne de cuye..." (EGR02). Las iniciativas de producción realizadas coadyuvan al desarrollo de competencias laborales y esto les acerca al mundo del trabajo para que puedan defenderse en la vida.

En general, la mayoría (84%) de los educandos está de acuerdo de que la formación profesional que reciben en el CRFA les está ayudando a desarrollar las competencias laborales. Así mismo, al sacar el promedio de las competencias generales y específicas, ambas se ubican en nivel muy próximo al grado de desarrollo suficiente (3.7 y 3.9, en una escala de 1 a 5). A pesar de que la valoración favorable desciende en 5° grado, el índice de desarrollo de competencias entre suficiente y mucho se mantiene alto. Es decir, la mayoría de los estudiantes desde su perspectiva ha desarrollado competencias laborales en un nivel suficiente. Los resultados y las hipótesis formuladas en este apartado se tendrán que confirmar con estudios futuros.

4.4 Proceso de ejecución de los proyectos profesionales

Con respecto a la ejecución de los proyectos profesionales, casi la totalidad (98%) de los estudiantes encuestados están en plena ejecución de sus proyectos como la crianza de cuyes, gallinas, vacunos, abejas, truchas, artesanía, entre otras actividades. La inclinación de los educandos por ejecutar un determinado proyecto profesional obedece a tres principales razones: en primer lugar a la demanda y rentabilidad de los productos (35%) que tiene que ver con temas de estudio de mercado y económico que realizan en el CRFA; mientras que un 30% decidieron emprender iniciativas de negocio a partir de los recursos con que cuenta su familia y comunidad y otra proporción similar (28%) por la facilidad en el proceso de ejecución, puesto que contaban con experiencia y conocimientos previos sobre la actividad productiva antes de entrar al centro educativo.

El nivel de avance de las iniciativas de negocio es variado, 37% de jóvenes afirman que tienen un desarrollo inicial argumentando que no tenían capital ni los insumos para empezar antes, recién están viendo donde instalar la infraestructura y cómo conseguir los materiales que requieren para el proceso de ejecución, pero ya tienen en claro que proyecto desarrollar. Cerca de la mitad (45%) tienen desarrollo medio de sus proyectos; es decir, están en el proceso de construcción de la infraestructura, ya han implementado con una parte de los materiales, pero aún requieren más recursos y afianzar sus conocimientos en el proceso de elaboración de un proyecto, tienen poca producción. Mientras que los jóvenes que tienen la ejecución avanzada (16%) sustentan que sus padres les apoyaron en la construcción e implementación de la infraestructura, están mejorando la instalación y producción, ya tienen el proyecto completo en plena producción que les genera ingresos económicos. Estas cifras de desarrollo varían según el grado escolar de los educandos, en 4° y 5° la mayoría tienen un avance medio (52% y 62%) y avanzado (24% y 13%) y les generan ingresos económicos.

Al observar en el lugar de la ejecución los proyectos profesionales de ocho estudiantes de 5º: apicultura, crianza de cuyes, venta de combustible, crianza de gallinas, crianza de porcinos, crianza de truchas, tejido de chompas y mecánica automotriz; también se apreció un nivel de desarrollo diferenciado. Los proyectos más avanzados son apicultura, crianza de cuyes y venta de combustible. Los tres jóvenes cuentan con clientes fijos; en el primer caso vende la miel al por mayor a un solo cliente, en caso de los cuyes son vendidos en la feria de Huancaro¹¹ los sábados y el combustible lo vende a las personas que a diario circulan en sus carros hacia la mina las Bambas¹² y pasan por esa carretera. La venta de sus productos les genera ingresos suficientes tanto para pagar su mensualidad de alimentación en el CRFA como para sus gastos de manutención. Sus ingresos lo comparten con su familia porque también sus papás o hermanos intervienen en el cuidado del proyecto.

Los estudiantes consideran sus avances en la ejecución de sus proyectos profesionales como los principales resultados y/o logros; por otra parte, afirman que han enfrentado una serie de dificultades en el proceso de ejecución de los proyectos, siendo la principal, la carencia de recursos económicos para adquirir los insumos y construir la infraestructura. Ante la falta de recursos los jóvenes pidieron prestado dinero de sus familiares, del CRFA y de otras instituciones, pero algunos aún continúan con el mismo problema que no les permite iniciar con la ejecución de las iniciativas de negocio.

La mayoría (96%) de los jóvenes sostiene que cuentan con el apoyo de sus padres en la ejecución de los proyectos. Los padres les dan parte de los insumos como el terreno para la instalación del proyecto y les ayudan a construir la infraestructura “... yo invertí 500.00 soles para el galpón, para la compra de cuyes y mallas. El palo me lo regaló mi abuelo (...) mis papás me prestaron el dinero...” (EST01). Así mismo, se ocupan del cuidado de las iniciativas de negocio mientras los hijos están en el internado. “...el proyecto es de la familia porque me ayuda la familia, mientras estoy en el CRFA se encarga mi mamá...” (EST04). Así mismo, la mayoría (68%) de estudiantes afirma que sus proyectos les generan ingresos. Esto fue corroborado por los padres de familia, aquí uno de los testimonios:

...a mis hijos no les damos dinero para su mensualidad, con su proyecto pueden pagar, mis tres hijos han tenido sus proyectos, la mayor crió cuyes ahorita aún tengo hartos cuyes, eso vendemos para algunos gastos, de mis otros hijos son gallinas y chancho, tienen su platita cada uno... (PF06). Expenden

Los ingresos que generan los proyectos profesionales, hace que un índice alto (93%) de los educandos creen que a futuro sus proyectos serán rentables y sostenibles porque piensan repotenciar la producción de sus proyectos tanto en cantidad y calidad. “...en 3º grado empecé con una colmena, en 4º el año pasado he cosechado más arto ya, tenía 4 colmenas ya y así voy aumentando (...) voy a incrementar más colmenas porque es rentable...” (EST02). Actualmente, 68% de jóvenes afirma que sus proyectos les generan ingresos, desde s/10.00 hasta s/800.00. Por lo que, un alto porcentaje (95%) se sienten satisfechos con el proyecto profesional que están ejecutando.

11 Huancaro es el nombre de un lugar, una plaza, donde los productores agropecuarios expendan sus productos en forma directa al consumidor los días sábados, sin pagar alquiler ni impuestos. Es una feria de compra y venta entre el productor y el consumidor.

12 La casa del estudiante está ubicada en un lugar estratégico, al pie de carretera por donde circulan bastantes carros que van a hacia la Mina Las Bambas, por lo que el estudiante ha identificado como una iniciativa de negocio la venta de combustible.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos en el estudio ofrecen información relevante para aproximarnos a dar respuestas a estas interrogantes:

5.1 ¿Qué significado le otorgan los participantes a la formación para el trabajo que ofrece el CRFA?

Los significados hacen referencia al modo en que los actores determinan qué aspectos del mundo social son importantes para ellos. Un tipo de significado es el contexto de significado subjetivo y el otro tipo es el contexto de significado objetivo (Schutz citado en Ritzer, 1995). Por lo tanto, en la investigación se utilizó como términos equivalentes los vocablos “significado” e “importancia” para abordar la valoración que le otorgan los participantes (estudiantes, egresados, profesores, padres y madres de familia) a la formación para el trabajo que ofrece el CRFA y las expectativas que ellos tienen sobre el programa.

Una de las principales razones por la que los beneficiarios (estudiantes, egresados, docentes, padres y madres de familia) del programa consideran importante la formación para el trabajo impartida por el CRFA es el hecho de que permite desarrollar proyectos profesionales como plataforma económica que posibilita la realización de actividades que juzgan importantes en sus vidas. Aparece de manera importante la continuidad de estudios superiores, lo que corrobora que los talleres de formación para el trabajo constituyen una plataforma hacia otros estadios de escolarización como lo ha registrado Pieck (2011).

De la misma manera, para quienes permanecen en la comunidad, ha facilitado la consolidación de sus emprendimientos de negocios o en caso de las egresadas que decidieron ser amas de casa les ha ayudado a tener cierta independencia económica de sus esposos. Así como manifiesta Jacinto y Millenaar (2012) los conocimientos adquiridos en los programas de capacitación laboral les permiten a las mujeres fortalecer la autonomía en la toma de decisiones.

Podría afirmarse que el ingreso económico obtenido a través de los proyectos profesionales juega un papel importante en la ampliación de las capacidades de los jóvenes. Es decir, les permite tener una base para decidir hacer y ser lo que realmente valoran para su vida. En palabras de Sen (1999) el bien económico es un medio que les ayuda a los jóvenes a desarrollar mayores libertades o capacidades y les permite elegir la vida que quieren llevar en el futuro. Por lo que compartimos con Flores (2005) la idea de que la educación y el desarrollo tienen una relación más amplia e integral, que una persona no sólo puede “hacer” sino también “ser” como resultado de su educación, aunque ésta sea una educación técnica.

Es importante destacar que la experiencia, pese a ser un programa educativo que prioriza la formación para el trabajo eleva las expectativas académicas en los jóvenes. Lo cual es compartida por los padres y madres de familia, quienes ven la educación como única vía para mejorar su calidad de vida, por eso apuestan por la educación de sus hijos pese a no contar con el capital económico y cultural necesario. Fue común escuchar entre los padres la expresión “quiero que mi hijo sea algo en la vida”, que desde la perspectiva de Puig (2009) el enunciado hace referencia a la relación intrínseca entre la pobreza, la familia y la educación, necesidades primarias de supervivencia que, en cuanto son superadas, conducen al deseo de una mejora de calidad de vida.

Contrario a las expectativas de los jóvenes y sus padres, una parte de los profesores tienen una expectativa baja de sus alumnos lo cual podría ser una influencia negativa para los logros de los estudiantes. Un estudio experimental en una escuela de California de Rosenthal y Jacobson

(1992) ha demostrado que la expectativa alta de los docentes contribuye positivamente en el logro de resultados, pero si es baja ocurre lo contrario. Así mismo, Barber y Mourshed (2008) evidenciaron que los altos logros en el aprendizaje de los educandos finlandeses se debe a que los sistemas educativos emplean estándares más altos cuando el nivel de desempeño general del sistema es bajo y disminuyen los estándares a medida que el sistema mejora.

Por otra parte, la experiencia del CRFA tiene incidencia en la definición de la vocación profesional. Los temas agropecuarios que se desarrollan a través de los instrumentos de alternancia en el eje de la formación profesional les han ayudado a los educandos a definir su vocación profesional, quienes se mostraron motivados a continuar carreras profesionales afines a los temas agropecuarios. Nuestros hallazgos confirman lo señalado por Pieck (2005) acerca de que la secundaria técnica constituye un instrumento importante en la orientación vocacional al despertar inquietudes que son canalizadas posteriormente a los estudios superiores.

5.2 ¿Cómo es la calidad de la oferta educativa del CRFA?

La calidad educativa es un concepto multidimensional, porque incluye varios criterios o componentes: relevancia, eficacia, pertinencia, equidad y eficiencia, que son complementarios o congruentes entre sí (Muñoz 2009; OREALC-UNESCO 2008; SITEAL 2010). Es decir, “la calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia y relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad” (INEE, 2006, p.16). En tal sentido, la investigación argumentó sobre la calidad de la formación para el trabajo que ofrece el CRFA, en cuanto a las dimensiones de la relevancia, pertinencia, eficacia, equidad y eficiencia del programa.

La calidad de formación para el trabajo que oferta el CRFA parece alcanzar niveles satisfactorios. En la comunidad de Occopata, hasta el momento de la implementación del centro educativo, no existía un colegio de nivel secundario y los jóvenes se veían limitados para acceder a este beneficio. Por lo tanto, la educación que imparte la institución es relevante porque responde a una de las principales necesidades del contexto social (INEE, 2006). Por otra parte, la educación es relevante cuando los objetivos del currículo están basados y dirigidos a promover los valores que consideren deseables los diferentes sectores de la sociedad (Muñoz, 2009). En este entender, el currículo del colegio ha sido diseñado a partir de un diagnóstico situacional de la comunidad donde funciona, es así, integra los contenidos del DCN con las actividades productivas que se desarrollan en el medio local. La relevancia de este tipo de programa en contextos de pobreza fue encontrada en varias investigaciones de Pieck (2005, 2009, 2011).

Sin embargo, la pertinencia no se ha logrado alcanzar del todo. Ya que la educación es pertinente cuando sus contenidos y métodos parten de las condiciones, posibilidades y aspiraciones particulares de los educandos (Muñoz, 2009) pues a pesar de adecuar los contenidos como la metodología de enseñanza y de aprendizaje a los condiciones de los educandos, no cubre sus expectativas en cuanto a la formación académica, ya que todos los jóvenes aspiran a continuar sus estudios superiores, por lo que desean mayor énfasis en las áreas de humanidades y ciencias, mas no así en el área de formación para el trabajo.

La experiencia educativa desde la perspectiva pedagógica es relativamente eficaz porque; a través, de los instrumentos de alternancia se han desarrollado competencias laborales en los jóvenes, que les han permitido mejorar la producción agropecuaria familiar. Sin embargo, existe una deficiencia en la práctica de los planes de investigación, sobre todo en lo referido a la crianza de animales mayores. Si bien es cierto que hay iniciativas de negocios (proyectos profesionales

que generan ingresos), éstos aún no han logrado impactar significativamente en el desarrollo económico familiar y comunal. La educación es eficaz cuando se alcanza los objetivos propuestos en el currículo (Muñoz, 2009) y en el colegio aún no se ha logrado alcanzar todos los objetivos propuestos en el área de formación para el trabajo.

Por otra parte, subsisten problemas de inequidad en el acceso al CRFA porque a falta de recursos para atender a mayor población estudiantil procede a la selección meritocrática de los educandos. Para que éste sea equitativo se deben compensar las circunstancias de las que no es responsable la persona y evitar que la meritocracia contribuya a la exclusión (Roemer, 1999 citado en Bolívar, 2005). La equidad considera la desigual situación de alumnos y ofrece apoyos especiales a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos sean alcanzados por el mayor número posible (INEE, 2006). Sin embargo, evidenciamos que existe un importante índice de deserción escolar, lo que implica que las acciones remediales que se realizan en la institución para asegurar la permanencia de los alumnos no logra atender sus demandas específicas. Por lo que compartimos la idea de Schmelkes (2005, 2009) de que cada estudiante posee características específicas aunque procedan de un contexto homogéneo y requieren un trato diferencial según las necesidades particulares de cada uno.

Otra de las dimensiones de la calidad educativa es la eficiencia, que comprende los recursos humanos y materiales suficientes para la acción educativa, y los aprovecha de la mejor manera, evitando despilfarros y derroches (INEE, 2006 y SITEAL, 2010). La investigación evidenció que la experiencia educativa se da en situaciones precarias, no cuenta con recursos humanos y materiales suficientes que exige el modelo educativo. No obstante, los docentes tienen desempeño profesional entre adecuado y óptimo desde la percepción de los beneficiarios. La insuficiencia de recursos y el compromiso de los docentes coinciden con los hallazgos de Pieck (2005, 2009). Es importante hacer notar que la eficiencia del CRFA depende de una distribución equitativa de recursos de parte del Sistema Educativo Peruano.

5.3 ¿Cuál es el grado de desarrollo de las competencias laborales que poseen los estudiantes y los egresados del CRFA, desde su propia percepción?

La competencia laboral es la capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad de trabajo movilizandolos conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para lograr un resultado positivo en el tiempo previsto y con la calidad esperada (Cejás, 2004; Vargas, Casanova y Montanaro, 2001; CINTERFOR y OIT, 1999). Es decir, las competencias laborales se sitúan a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas, es inseparable de la acción, pero a la vez exige conocimiento (Gallart y Jacinto citado en Silva, 2009). En el estudio se abordó el grado de desarrollo de las competencias laborales generales y específicas que poseen los estudiantes y los egresados del colegio en alternancia, desde su propia percepción.

Los educandos desde su perspectiva tienen un desarrollo suficiente de competencias laborales generales y específicas. Las competencias generales que más destacan en su nivel de desarrollo son: trabajo en equipo, toma de decisión, planificación del tiempo y solución de problemas. En el ámbito escolar las competencias genéricas son aquellas que son nucleares y comunes a todas las áreas disciplinares (Garagorri, 2007). Se relacionan con los comportamientos y actitudes laborales propios de diferentes ámbitos de producción (Mertens, 1996). Mientras que, las competencias laborales específicas se relacionan con los aspectos técnicos directamente relacionados con la ocupación. Numerosos empleos exigen determinados conocimientos técnicos, desde cultivar verduras hasta la operación de maquinaria especializada (UNESCO, 2012 y Mertens, 1996). Las competencias específicas que más resaltan en los educandos del CRFA son: emprendimientos de

iniciativas de negocios (proyectos productivos), aplicación de los conocimientos a la mejora de la producción agrícola, dar el valor agregado a los productos que producen en su comunidad, habilidad para criar animales menores y mayores.

El desarrollo de estas competencias, sobre todo las generales que son comunes a todas las áreas curriculares, no solamente se desarrollan a partir del área de formación para el trabajo, sino mediante un trabajo integrado en los tres ejes de formación: humana, académica y profesional. Los tres ejes son interdependientes entre sí para el logro de una competencia, ya que la competencia en general, moviliza en el educando habilidades, destrezas, conocimientos, capacidades y actitudes para que enfrente situaciones complejas y se desenvuelva con eficiencia en una actividad (Perronoud, 2011; Silva, 2009 y OCDE 2005).

La educación básica peruana considera dentro de sus fines y objetivos, que el educando desarrolle capacidades y habilidades que le permitan vincular su vida al mundo del trabajo; en este sentido, el colegio en alternancia estaría contribuyendo al logro de este objetivo. A diferencia de los colegios tradicionales, el CRFA da prioridad a la formación para el trabajo logrando desarrollar en los educandos como en los egresados competencias laborales, técnicas y de emprendimiento; introduciendo a los jóvenes en el mundo del trabajo mediante las iniciativas productivas de negocio.

En el centro educativo, los temas de los planes de investigación se profundizan según el incremento del grado académico; así mismo, la ejecución de los proyectos profesionales orientados al desarrollo de competencias laborales, técnicas y de emprendimiento se avanza más en grados superiores; por lo tanto, la adquisición de éstos en los jóvenes debería aumentar según el avance del grado escolar; sin embargo, las variables no mantienen una relación lineal. La valoración favorable de los estudiantes sobre las competencias que ha desarrollado desciende en 5° grado, lo que nos lleva a preguntarnos ¿Por qué el desarrollo de las competencias laborales desciende al 5°, en lugar de incrementar? ¿Será que los educandos de 5° han desarrollado mayor juicio crítico y hacen una valoración más real de las competencias que poseen?

A pesar de la declinación en 5°, el índice de desarrollo de competencias entre suficiente y mucho se mantiene alto. Los resultados y las hipótesis formuladas se tendrán que confirmar con estudios futuros. Por otra parte, los resultados arrojaron que el interés por las actividades productivas o por determinados planes de investigación según el género de los jóvenes influye en el desarrollo de las competencias; por lo tanto, como plantea Weller (2006), se debería considerar la diversidad de las preferencias entre hombres y mujeres para que el aprendizaje sea significativo.

Pieck y Messina (2008) evidenciaron que un programa de formación para el trabajo (TVC en México) que operan al igual que los CRFA con el modelo de la pedagogía de alternancia, no sólo desarrollan competencias laborales y técnicas sino también competencias sociales, los valores, la autonomía intelectual y moral, adquisición de confianza, autoestima, la capacidad de organizarse solos y establecer sus propias normas, habilidades vinculadas con la expresión oral y física. Este hallazgo, también se encontró en el programa educativo objeto de nuestro estudio.

Por lo que concordamos con Pieck (2005) que la formación para el trabajo en la secundaria adquiere suma importancia porque promueve competencias técnicas y laborales relevantes para quienes ven imposibilitados continuar sus estudios y son forzados a incursionar en el mercado de trabajo. Resulta de particular importancia en el medio rural donde los conocimientos adquiridos en la formación profesional pueden brindar competencias que estén vinculadas con sus contextos especialmente en el área agropecuaria. No obstante, es importante tener presente que la educación debe ampliar los horizontes de los educandos sin limitarles a su contexto inmediato.

5.4 ¿En qué nivel de avance se encuentran los proyectos profesionales ejecutados por los estudiantes del CRFA y qué posibilidad tienen de ser sostenibles?

Los proyectos profesionales son entendidos como iniciativas de producción o negocio, como la generación de bienes y servicios (crianza de cuyes, cultivo de papa, venta de gasolina, reparación de autos, etc.) que emprenden los estudiantes en el CRFA y lo ejecutan en el contexto sociofamiliar partiendo de las potencialidades familiares y locales (Asociación Civil ProRural, 2009). Por lo que, en la investigación utilizamos “proyectos profesionales”, “proyectos productivos”, “iniciativas de producción” e “iniciativas de negocios” como términos equivalentes.

Cerca de la totalidad de los educandos están en plena ejecución de los proyectos profesionales, siendo las iniciativas que tienen mayor acogida la crianza de cuyes, gallinas y artesanía. La principal razón que mueve a los jóvenes en la elección de un determinado proyecto son la demanda y rentabilidad del producto; los recursos con que cuenta la familia y el conocimiento empírico que poseen sobre las actividades productivas. Los motivos que tienen los alumnos para elegir un determinado proyecto cambia según el grado de escolaridad, es así que los de 5° consideran más la demanda y rentabilidad, lo que indica que el desarrollo de los planes de investigación influye en la elección de éstos porque en 5° se realizan sobre el estudio de mercado, estudio técnico y financiero.

Cabe señalar, que se encontró varios testimonios de educandos que han cambiado de proyecto según el avance del grado escolar, empezaron en 3° en función a los recursos que poseían, pero en grados superiores al hacer el diagnóstico FODA, el estudio de mercado y financiero de sus proyectos se dieron cuenta que debían emprender otra actividad productiva que les genere suficientes ingresos. Esto es una prueba objetiva del valor de la educación del CRFA.

El nivel de avance de las iniciativas de negocio varía por el grado de estudios, desde un desarrollo incipiente hasta prospero. El avance en la operación de los proyectos, cada paso que los jóvenes dan en el proceso de ejecución representa un logro importante para ellos. Los educandos que tienen un desarrollo medio y avanzado de sus proyectos generan ingresos suficientes para pagar su mensualidad de alimentación en el colegio como para sus gastos de manutención. Sin duda alguna, el logro principal de los proyectos son los ingresos, que desde la perspectiva de Sen (2000) son un medio para ampliación de libertades o capabilities.

En vista de que los proyectos generan ingresos desde s/10.00 hasta s/800.00 soles, los estudiantes están convencidos de que sus proyectos a futuro serán sostenibles y rentables; sin embargo, al observar los proyectos de los egresados, una parte de ellos tienen la misma producción a la fecha que egresaron y la otra parte han disminuido su productividad, pero en ningún caso han incrementado. Por lo tanto, los proyectos profesionales son sostenibles pero no son rentables, porque los ingresos que generan son sólo un apoyo para solventar parte de los gastos, más no cubre todas las necesidades económicas.

Así como hay logros de los proyectos también se presentan dificultades, siendo la principal, la carencia de recursos. Esta dificultad en los programas de formación para el trabajo dirigidos a sectores rurales es común; así lo evidenció Pieck (2009) en varias investigaciones. Sin embargo, es preocupante que algunos alumnos no tengan conocimiento suficiente del manejo técnico de los proyectos. Esto cuestiona a los instrumentos de alternancia que se desarrollan en el área de formación para el trabajo y del rol que cumplen los monitores del área técnica.

Los emprendimientos no han prosperado porque no se cuenta con apoyos financieros. La falta de financiamiento de las iniciativas de negocio también es latente en las TVC de Puebla, como lo

reporta un estudio realizado por Pieck y Messina (2008). Sería recomendable que el CRFA busque alianzas con otras instituciones que puedan apoyar económicamente en la potenciación de los proyectos profesionales, ya que éstos cuentan con estudios económicos habría la posibilidad de que resulten exitosos.

Por otra parte, Pieck y Messina (2008) encontraron que en las TVC, cuando los estudiantes desarrollan actividades productivas en sus familias o en la comunidad, éstas se diluyen en corto plazo, la capacidad de los talleres para ser transferidos a otros espacios es frágil. Sin embargo, en nuestro estudio hallamos que los padres son un agente importante en el proceso de ejecución de los proyectos profesionales porque ellos dan a los hijos parte de los recursos materiales y apoyan en la construcción de la infraestructura; se ocupan del cuidado de las iniciativas de negocio (sobre todo las madres) mientras los hijos están en el internado; así mismo, se encargan del proyecto de los egresados que continúan estudios superiores.

Finalmente, Vera (2009) afirma que algunos de los programas de capacitación para el trabajo en Perú no han tenido éxito por operar con escasa infraestructura y débil organización institucional. Por ende, si bien es cierto que los proyectos profesionales emprendidos en el CRFA están resultando bien a la fecha, no se debe perder de vista que cuando se desarrollan en pésimas condiciones corre el riesgo de fracasar.

6. CONCLUSIÓN

El CRFA Waynakunaq Yachaywasin a través del modelo educativo pedagogía de alternancia no sólo contribuye significativamente a la formación para el trabajo de los jóvenes en sectores de pobreza; sino que incide en su formación integral gracias a que el modelo articula las dimensiones humana, académica y profesional. Es decir, va mucho más allá del desarrollo de competencias laborales, técnicas y de emprendimiento, les forma a los jóvenes en la vida y para la vida. A través de los tres ejes de formación desarrolla en los educandos los cuatro pilares educativos de la UNESCO: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprender a convivir (Delors, 1996).

Pese a la situación adversa en que funciona, carente de una infraestructura adecuada y la insuficiencia de recursos materiales y humanos, el centro educativo ha permitido a los estudiantes adquirir competencias laborales mediante el desarrollo de los instrumentos de alternancia y el emprendimiento de sus iniciativas de negocio estrechamente relacionadas con las actividades de su entorno inmediato. La mejora en la producción agropecuaria de las familias, como en la crianza de cuyes y cultivo de papa; el desarrollo de diversos micro-emprendimientos; los ingresos que generan los proyectos profesionales como una plataforma económica que posibilita la ampliación de capacidades y el incremento de las expectativas académicas; el ingreso de los egresados a las universidades e institutos superiores son logros visibles del trabajo que realiza el CRFA.

Se hace urgente la atención a las diversas dificultades que se presentan en el colegio y limitan el logro de mejores resultados; por lo tanto, se requiere un pronto abastecimiento de más docentes, para que realicen con eficacia las múltiples funciones que exige el sistema de alternancia; la provisión de recursos y materiales para la realización de los aprendizajes prácticos; también es una necesidad vital la provisión de una biblioteca y centro de cómputo implementado, así como los mobiliarios de dormitorio, cocina y comedor. Una educación bien distribuida implica equidad en la distribución de recursos materiales y humanos; Por lo tanto, nuestro estudio reitera por cuestión de equidad: dar más a los que menos tienen. La equidad educativa es un trato proporcional a los educandos, no es dar lo mismo a todos (eso sería igualdad), sino dar a cada

quien lo que necesita, y más a los que más lo necesitan (Schmelkes, 2009).

Por la cercanía de la comunidad de Occopata (lugar donde funciona el CRFA) a la ciudad de Cusco, recomendamos hacer convenios con los dueños de los servicios como: taller de mecánica, carpintería, centro cosmetológico, taller de corte y confección, entre otros, para que los estudiantes puedan hacer pasantías o prácticas durante las dos semanas que no están en el internado. Esto les permitiría aprender un oficio técnico y tener mayores posibilidades de inserción laboral a futuro. Por otra parte, también sugerimos buscar instituciones que puedan financiar la ejecución de los proyectos profesionales de los educandos, ya que éstos cuentan con estudio técnico, económico y de rentabilidad, habría la posibilidad de conseguir financiamiento. A través de mayor inversión generarían mayor productividad de sus iniciativas de negocio.

Finalmente, es importante destacar que la propuesta educativa desempeña funciones que no cumple un colegio convencional: genera una plataforma económica que posibilita la continuidad de estudios superiores; desarrolla competencias laborales, técnicas, de emprendimiento, sociales y humanas; amplía las expectativas y capacidades; promueve la práctica de valores, crea hábitos de estudio; ayuda en la definición de la vocación profesional; ofrece una formación integral (humano, académico y profesional). Al concluir este estudio queda claro que es fundamental garantizar el derecho a la educación básica a todos los adolescentes y jóvenes, y que su combinación con la formación para el trabajo bajo un enfoque de alternancia, es una opción relevante para sectores rurales. Un modelo de esta naturaleza permite expandir las capacidades de estos jóvenes para construir mejores condiciones de vida. Valdría la pena considerar que este modelo sea reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación como una nueva modalidad de educación básica secundaria en todos los ámbitos rurales del Perú.

REFERENCIAS

Abdala, E. (2009). La evaluación de los programas de capacitación laboral para jóvenes en Sudamérica. México: *Papeles de Población*, 15 (59)11-82. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/112/11205902.pdf>

Asociación Civil Prorural (2009). *Documentos de trabajo para la formación de monitores*. Cusco, Perú.

Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: PREAL.

Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (002) 42-69.

CAPLAB (2006). *Capacitación laboral en áreas rurales. Estudio de sistematización*. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/-media/document/arearural.pdf>

Cardona, M., Macías, J., y Suescún, P. (2008). *La educación para el trabajo de jóvenes en Colombia ¿mecanismo de inserción laboral y equidad? Avances de investigación*. Medellín: CEALCI, Fundación Carolina. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/media/document/acevedoprada.pdf>.

Cejas, E. (2004). *Un análisis de la definición de competencia laboral. Monografías. Informes para empresarios*. Recuperado de <http://www.oei.org.co/iberfop/documentos/40-ident.pdf>.

CINTERFOR y OIT (1999). *Las 40 preguntas más frecuentes sobre competencias laborales*.

Montevideo. Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/sites/default-/files/file_publicacion/papel13.pdf.

Chacaltana, J. (2006). *Empleos para los jóvenes*. Lima, Perú: Cepal, GTZ. Recuperado de http://www.cedepperu.org/apcaa/archivosaa/c55e8774db1993203b76a6afddc995dc/empleos_jovenes.pdf

Chacaltana, J. (2005). *Políticas de empleo para jóvenes en Perú. Proyecto Regional “integración de jóvenes al mercado laboral”*. Lima, Perú: CEPAL / CTZ.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. París: UNESCO.

Finnegan, F. (2006). *Tendencias en la educación media técnica*. Boletín RedEtis, 6, Buenos Aires: RedEtis – IIPE - UNESCO. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar-/media/document/acbol6redetis-finnegan.pdf>

Flores, P. (2005). *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*. México: ANUIES. UIA.

Gallart, M. A. (2008). *Competencias, productividad y crecimiento del empleo: el caso de América Latina*. Montevideo: OIT/CINTERFOR, Recuperado de http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/gallart.pdf

Garavito, C. (2010a). *Vulnerabilidad en el empleo, género y etnicidad en el Perú*. Lima: PUCP. Recuperado de <http://cies.org.pe/files/documents/investigaciones/genero-/vulnerabilidad-en-el-empleo-genero-y-empleo.pdf>.

Garavito, C. (2010b). Mercado de Trabajo. Diagnóstico y Políticas. En J. Rodríguez y M. Tello (Edit.), *Opciones de Política Económica en el Perú 2011 - 2015*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP. Recuperado de <http://departamento.pucp.edu.pe/economia/images/documentos/LDE-2010-04-03.pdf>

Garagorri, X. (2007). Currículo basado en competencias: aproximación al estado de la cuestión. *Aula de innovación educativa*, 15 (161) 47-55.

GRADE (2007). *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download /pubs/libros/InvPolitDesarr.pdf>

INEE (2006). *Plan Maestro de Desarrollo 2007-2014*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Documentos_oficiales/2006/Plan_maestro/Partes/plan_maestro_desarrollo_05.pdf.

INEI (2010). *Perú: indicadores de educación por departamentos, 2001 – 2010*. Lima. Recuperado de <http://www.inei.gob.pe/biblioineipub/bancopub/Est/Lib0993/Libro.pdf>

IPEBA (2011). *Ruralidad y escuela. Apuntes para la acreditación de instituciones educativas en áreas rurales*. Lima, Perú: MED.

Jacinto C., y Diyarian, V. (2007). ¿Qué recomiendan los trabajos recientes sobre las políticas para mejorar la inserción laboral de los jóvenes? *Tendencias en Foco N° 1*. RedEtis-IIPE, UNESCO. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/media/-document/tendenciasenfoco1.pdf>

Jacinto, C. (2008). Viejos y nuevos enfoques de aprendizaje en los programas de capacitación destinados a jóvenes desempleados. *Tendencias en foco* (5). RedEtis

Jacinto, C. (2009). Iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la educación secundaria general. *Tendencias en foco* N° 10. RedEtis-IIPE, UNESCO. Recuperado de http://www.redetis.org.ar/media/document/tendenciasenfoco_10.pdf.

Jacinto, C., y Millernaar, V. (2012). Los nuevos saberes para la inserción laboral. Formación para el trabajo con jóvenes vulnerables en Argentina. *RMIE*, 17 (52) 141-166 (ISSN: 14056666). Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v17/n052/pdf/52006.pdf>.

Jaramillo, M., Valdivia, N., y Valenzuela, J. (2007). *Políticas de Capacitación en el Perú: El Rol de los Actores Nacionales e Internacionales. Informe final*, Lima, GRADE. Recuperado de <http://www.norrag.org/wg/documents/countrystudies/Informe%20final%20FW.pdf>

MED y MTPE (2007). *Lineamientos Nacionales de Política de la Formación Profesional en el Perú*. Lima, Perú.

Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: CINTERFOR.

Messina, G.; Pieck, E., y Castañeda, E. (2008). *Educación y trabajo. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Muñoz, C. (2009). *¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*. México: Universidad Iberoamericana.

OCDE (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/05/02.parsys.-78532.dowloadList.54248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>.

OREALC-UNESCO (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Santiago: OREALC-UNESCO, Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/-0015/001528/152894s.pdf>.

Perrenoud, P. (2011). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona.

Pieck, E. (2009). *La formación para el trabajo en la telesecundaria rural. Las tele-secundarias vinculadas con la comunidad*. México.

Pieck, E., y Messina, G. (2008). *Nuestras historias. El lugar del trabajo en las telesecundarias vinculadas con la comunidad*. México, UIA, INIDE.

Pieck, E. (2005). Secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25) 481-507.

Pieck, E. (2011). Sentidos e incidencia de la capacitación técnica: visión desde los/as estudiantes. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 48 (XVI) 159-194. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/media/-document/pieckredalyc.pdf>.

Puig, P. (2009). Formación para la vida y para el trabajo: la pertinencia en educación. En R. García (Coord) *Educación, juventud y empleo. La alternancia una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina*. Guatemala: UNESCO, AIMFR.

Ritzer, G. (1995). *Teoría Sociológica*, McGraw Hill.

Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils'*

intellectual development. New York: Irvington publishers.

Saavedra, J., y Chacaltana, J. (2000). Los jóvenes pobres y la capacitación en Perú. En M.A. Gallart (Coord.) *Formación, pobreza, exclusión*. Montevideo: CINTERFOR. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/media/-document/jovenespobres.pdf>

Silva, M. (2009). Una mirada analítica a las competencias y sus aplicaciones en la educación. *Revista del centro de investigación México*, 8 (32).

SITEAL (2010). *Metas educativas 2021: Desafíos y Oportunidades. Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2010*. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_informe2010_capitulo2.pdf

Schmelkes, S. (2005). Educar en y para la Diversidad. *Revista Pensamiento Educativo*, 37, 38-51.

Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En Marchesi, Tedesco y Coll (Coords). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. España: Fundación Santillana. pp. 47-56.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Gran Bretaña, Oxford University Press.

Sen, A. (2000). *Desarrollo como libertad*. Madrid: Editorial Planeta.

UNESCO (2012). *Los jóvenes y las competencias. Trabajar con la educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002175/217509S.pdf>

Vargas, F; Casanova, E, y Montanaro, L. (2001). *El enfoque de competencia laboral. Manual de formación*. Montevideo: CINTERFOR. Recuperado de http://www.ilo.org/public/english/anniversary/90th/download/events/cinterfor/-manual_cl.pdf

Vera, A. (2009). *Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina*. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de http://www.redetis.org.ar/-media/document/cippec_vera.pdf

Weller, J. (2006). Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias. *Tendencias en foco 5*. RedEtis-IIPE, UNESCO. Recuperado de <http://www.redetis.org.ar/media/document/boletinredetiscinco.pdf>