



Religación
Press

Percepciones sobre el sistema pedagógico de alternancia en Perú

Marcos Augusto Zapata Esteves, Hugo Centurión-Cárdenas,
Claudia Gagnon, Freddy Morales Franco, Jordi González-García,
Andreu Gutiérrez-Sierra, Ricardo Ixén-Sipac,
Jesús María Sandoval Valdiviezo

Marcos Augusto Zapata Esteves, Hugo Centurión-Cárdenas, Claudia Gagnon,
Freddy Morales Franco, Jordi González-García, Andreu Gutiérrez-Sierra,
Ricardo Ixén-Sipac, Jesús María Sandoval Valdiviezo

Percepciones sobre el sistema

pedagógico de alternancia en Perú

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Perceptions of the Pedagogical System of Alternance in Peru

Percepções sobre o Sistema Pedagógico de Alternância no Peru

Religación Press

[Ideas desde el Sur Global]

Equipo Editorial

Editorial team

Ana B. Benalcázar

Editora Jefe / Editor in Chief

Felipe Carrión

Director de Comunicación / Scientific Communication Director

Melissa Díaz

Coordinadora Editorial / Editorial Coordinator

Sarahi Licango Rojas

Asistente Editorial / Editorial Assistant

Consejo Editorial

Editorial Board

Jean-Arsène Yao

Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova

Fabiana Parra

Mateus Gamba Torres

Siti Mistima Maat

Nikoleta Zampaki

Silvina Sosa

Victor Ancajima Miñán

.....

Religación Press, es parte del fondo editorial del Centro de Investigaciones CICSAL-RELIGACIÓN | Religación Press, is part of the editorial collection of the CICSAL-RELIGACIÓN Research Center |

Diseño, diagramación y portada | Design, layout and cover: Religación Press.

CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.

Correo electrónico | E-mail: press@religacion.com

www.religacion.com

Disponible para su descarga gratuita en | Available for free download at

<https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)

This title is published under an Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license.



El presente libro tienen el aval del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina - CICS HAL.



Título: Percepciones sobre el sistema pedagógico de alternancia en Perú

Derechos de autor | Copyright: Marcos Augusto Zapata Esteves, Hugo Centurión-Cárdenas, Claudia Gagnon, Freddy Morales Franco, Jordi González-García, Andreu Gutiérrez-Sierra, Ricardo Ixén-Sipac, Jesús María Sandoval Valdiviezo

Primera Edición | First Edition: 2026

Editorial | Publisher: Religación Press

Materia Dewey | Dewey Subject: 370 - Educación

Clasificación Thema | Thema Subject Categories: JN - Educación | JNA - Filosofía y teoría de la educación | JNF - Estrategias y políticas educativas | JNT - Destrezas y técnicas de enseñanza

BISAC: EDU034000

Público objetivo | Target audience: Profesional / Académico | Professional / Academic

Colección | Collection: Educación

Soporte | Format: PDF / Digital

Publicación | Publication date: 2026-07-20

ISBN: 978-9942-594-91-4

[APA 7]

Zapata Esteves, M. A., Centurión-Cárdenas, H., Gagnon, C., Morales Franco, F., González-García, J., Gutiérrez-Sierra, A., Ixen Sipac, R., & Sandoval Valdiviezo, J. M. (2026). *Percepciones sobre el sistema pedagógico de alternancia en Perú*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.463>

Revisión por pares

El presente libro constituye el resultado de un riguroso proceso de investigación académica, cuya calidad metodológica y solidez argumental han sido validadas mediante un sistema de revisión por pares externos implementado bajo el protocolo de doble ciego, bajo la supervisión del Centro de Investigaciones en Ciencias y Humanidades desde América Latina (CICSHAL). Como garantía de transparencia y rigor científico, los informes de evaluación realizados por los especialistas designados se conservan en el archivo institucional de la editorial, a disposición de las instancias que así lo requieran.

Peer Review

This book is the result of a rigorous academic research process, whose methodological quality and argumentative solidity have been validated through an external peer-review system implemented under a double-blind protocol, under the supervision of the Center for Research in Sciences and Humanities from Latin America (CICSHAL). As a guarantee of transparency and scientific rigor, the evaluation reports prepared by the designated specialists are preserved in the publisher's institutional archives, available to any party that may require them.

Sobre los autores

ABOUT THE

AUTHORS

Marcos Augusto Zapata Esteves

Universidad De Piura | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-8565-7551>

marcos.zapata@udep.edu.pe

Doctor dentro del programa de investigación de la enseñanza y aprendizaje en las ciencias experimentales en la Universidad de Extremadura &NBSP; Licenciado en educación secundaria, Magíster en Educación, Segunda especialidad en Gestión Educativa. Director de extensión de la facultad de ciencias de la educación 2020- 2025, director de postgrado y extensión 2010-2019. de la Universidad de Piura.

Hugo Centurión-Cárdenas

Asociación Civil Pro-Rural | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-7752-488X>

hugovidalcenturion@gmail.com

Aprendizaje de la acción educativa de Pro-Rural en la promoción de la educación en alternancia. Generación de iniciativas para la mejora de capacidades de nuevas familias y nuevos docentes monitores que se incorporan a la educación en alternancia. Propuesta de iniciativas para la integración de nuevos actores a la educación en alternancia.

Claudia Gagnon

Université de Sherbrooke | Sherbrooke | Canadá

<https://orcid.org/0000-0001-9623-962X>

claudia.gagnon@crchudequebec.ulaval.ca

Profesora en la Université de Sherbrooke, Canadá, con experiencia en docencia universitaria y formación de profesionales. Su labor se centra en investigación educativa y desarrollo de competencias pedagógicas en estudiantes.

Freddy Morales Franco

Université de Saint-Boniface | Winnipeg | Canadá

<https://orcid.org/0000-0002-2783-5476>

freddy.franco.morales@usherbrooke.ca

Profesor adjunto en la Université de Saint-Boniface, especializado en educación y formación docente. Su trabajo académico incluye la investigación en pedagogía y el desarrollo de competencias educativas en contextos universitarios.

Jordi González-García

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya | Barcelona | España - Universitat de Barcelona | Barcelona | España

<https://orcid.org/0000-0002-9087-7281>

jgonzalez@institutocriia.org

jgonzavic@gmail.com

Doctor en Educación (Innovación e Intervención Educativa), Secretario General de la AIMFR y Equipo de Formación del Instituto CRIIA. Docente durante 30 años en institutos de Formación Profesional, la formación por alternancia, el acompañamiento personal del alumno, el desarrollo socio-profesional y la gestión de proyectos educativos.

Andreu Gutiérrez-Sierra

Universitat Internacional de Catalunya (UIC) | Barcelona | España

<https://orcid.org/0000-0002-6494-9122>

agutierrez@institutocriia.org

agutierrez@uic.es

Profesor en la Universitat Internacional de Catalunya, especializado en docencia universitaria y desarrollo académico. Su trayectoria incluye investigación educativa y formación de estudiantes en el ámbito de la educación superior, Equipo de Formación del Instituto CRIIA.

Ricardo Ixén-Sipac

Universidad de San Carlos de Guatemala | Patzún | Chimaltenango | Guatemala

<https://orcid.org/0009-0000-7648-2833>

rixen@institutocriia.org

Profesional con experiencia en gestión y desarrollo de proyectos educativos, especializado en innovación y fortalecimiento institucional en el ámbito académico, Equipo de Formación del Instituto CRIIA.

Jesús María Sandoval Valdiviezo

Universidad Privada Antenor Orrego | Piura | Perú

<https://orcid.org/0000-0001-6020-0790>

drajesussandovalvaldiviezo@gmail.com

Licenciado en Filosofía y Religión Título profesional Educación Religiosa y Ciencias Sociales. Bachiller en Educación. Abogado y bachiller en derecho. Maestro en Ciencias de la Educación Superior. Doctor en Derecho y Doctor en Educación: en Gestión e Investigación de la Educación.

Resumen

Este libro describe los impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA) en el Perú, a partir de la percepción de sus agentes educativos en regiones como Apurímac, Cusco, Loreto, San Martín, Huánuco y Lima. Con un enfoque cuantitativo y una muestra de 74 participantes, el estudio revela que el sistema de alternancia—que combina formación teórica y práctica en el entorno socio-productivo— genera efectos positivos significativos: más del 70 % de los consultados valora su contribución al proyecto de vida, al acceso a estudios superiores y al desarrollo personal mediante atención personalizada. El modelo pedagógico alternativo facilita la inserción laboral, fortalece competencias técnicas y emocionales, y promueve cambios tangibles en las comunidades: mayor productividad, mejores condiciones sanitarias, participación femenina, conciencia ambiental y desarrollo sostenible. Los testimonios recogidos confirman que los CEFFA constituyen una alternativa educativa eficaz y transformadora para las zonas rurales del país.

Palabras clave:

Formación integral; alternancia; modelos educativos; CEFFA; desarrollo personal; espacio socio-profesional.

Abstract

This book describes the impacts of the Family Educational Centers for Alternation Training (CEFFA) in Peru, based on the perceptions of their educational agents in regions such as Apurímac, Cusco, Loreto, San Martín, Huánuco, and Lima province. Using a quantitative descriptive approach with a sample of 74 participants, the study reveals that the alternation system — which combines theoretical training with practical experience in the socio-productive environment — generates significant positive effects: over 70 % of respondents value its contribution to their life projects, access to higher education, and personal development through personalized attention. This alternative pedagogical model facilitates labor market insertion, strengthens technical and emotional skills, and promotes tangible changes in communities: increased productivity, improved sanitary conditions, greater female participation, environmental awareness, and sustainable development. The testimonies gathered confirm that CEFFA constitute an effective and transformative educational alternative for rural areas of the country.

Keywords:

Comprehensive education; alternation; educational models; CEFFA; personal development; socio-professional space.

Resumo

Este livro descreve os impactos dos Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) no Peru, a partir da percepção dos seus agentes educativos em regiões como Apurímac, Cusco, Loreto, San Martín, Huánuco e Lima província. Com uma abordagem quantitativa descritiva e uma amostra de 74 participantes, o estudo revela que o sistema de alternância — que combina formação teórica e prática no ambiente socioproductivo — gera efeitos positivos significativos: mais de 70 % dos entrevistados valorizam a sua contribuição para o projeto de vida, o acesso ao ensino superior e o desenvolvimento pessoal através de um atendimento personalizado. Esse modelo pedagógico alternativo facilita a inserção no mercado de trabalho, fortalece competências técnicas e emocionais e promove mudanças tangíveis nas comunidades: aumento da produtividade, melhores condições sanitárias, maior participação feminina, consciência ambiental e desenvolvimento sustentável. Os depoimentos recolhidos confirmam que os CEFFA constituem uma alternativa educativa eficaz e transformadora para as zonas rurais do país.

Palavras-chave:

Formação integral; Alternância; Modelos educacionais; CEFFA; Desenvolvimento pessoal; Espaço socioprofissional.

Percepciones sobre el sistema pedagógico de alternancia en Perú

Contenido	
Revisión por pares	7
Peer Review	7
Sobre los autores	8
About the authors	8
Resumen	10
Abstract	10
Resumo	11

Capítulo 1	18
La educación de alternancia	18
Justificación	19
Objetivos	20
Hipótesis	21
Capítulo 2	23
Antecedentes y teoría	23
Base teórica	24
Breve evolución histórica de los CEFFA en el Perú	24
Los CEFFA en el Sistema Educativo Peruano	27
Situación y comprensión de la alternancia en el Perú	29
Los docentes de los CEFFA en el Perú	32
La alternancia en los CEFFA	34
La alternancia	34
La aparición del primer CEFFA	36
Las modalidades de alternancia	37
Las modalidades de alternancia	42
Las legislaciones y una aproximación a las definiciones	46
Los "Cuatro Pilares" de los CEFFA	53
Evolución y desarrollo de los CEFFA en el mundo	64
Resultados	70
Las perspectivas según los exalumnos	70
Información sobre el público investigado	71
Asociación local	87
Formación integral	89
Desarrollo local y territorial	98
Apreciación general de los exalumnos sobre el CEFFA	107
Las perspectivas según el personal pedagógico de los CEFFA	108
Información sobre el Público Participante	109
Sistema Pedagógico en Alternancia	113

Asociación Local	132
Formación Integral	138
Desarrollo Local y Territorial	147
Apreciación General del Personal Pedagógico sobre el CEFFA	155
Las Perspectivas según los Colaboradores de los CEFFA	156
Información sobre el público y objeto	158
Sistema pedagógico en alternancia	161
Asociación Local	171
Formación integral	178
Desarrollo local y territorial	189
Apreciación Global de los Colaboradores sobre el CEFFA	196
Las Perspectivas según los Estudiantes de los CEFFA	197
Información sobre el Público Objetivo	197
Sistema pedagógico en alternancia	202
Asociación local	211
Formación Integral	215
Desarrollo Local y Territorial	223
Apreciación global de los estudiantes sobre el CEFFA	231
Metodología del estudio	233
Tipo y diseño de investigación	233
Población, muestra y muestreo	233
Técnica e instrumentos de recolección de datos	233
Procedimiento	234
Capítulo 3	236
Discusión de resultados	236
Con relación al sistema pedagógico en alternancia	237
Con relación a la asociación local	238
Con relación a la formación integral	238
Con relación al desarrollo local y territorial	239
Conclusiones	240
Recomendaciones	242
Para la escuela	242
Para las instancias estatales (Gobiernos y Ministerio)	243
Para el trabajo en la formación docente	243
Referencias	244

TABLAS

Tabla 1. Número de exalumnos según el CEFFA	71
Tabla 2. Número de exalumnos según sexo	72
Tabla 3. Edad de los exalumnos	73
Tabla 4. Distancia del CEFFA a la casa de los exalumnos	73
Tabla 5. Nivel de educativo de los padres de los exalumnos del CEFFA	74
Tabla 6. Nivel de educación de la madre de los exalumnos del CEFFA	75
Tabla 7. Nivel de educación de la madre de los exalumnos del CEFFA	76
Tabla 8. Actividades que realizaron los exalumnos después de culminar sus estudios en el CEFFA	77
Tabla 9. Actividades que realizan los exalumnos en la actualidad	78
Tabla 10. Motivación para estudiar la Educación Básica	79
Tabla 11. Motivación para estudiar en el CEFFA	80
Tabla 12. La formación del sistema de alternancia	81
Tabla 13. La formación del sistema de alternancia	87
Tabla 14. Percepción de los exalumnos sobre la formación en el CEFFA y en el espacio socio-profesional	90
Tabla 15. Percepción de los exalumnos sobre el desarrollo de los aspectos de su vida	96
Tabla 16. Percepción de los exalumnos sobre las condiciones de vida que se genera con el CEFFA	99
Tabla 17. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	100
Tabla 18. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la inserción del empleo	106
Tabla 19. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA sobre las innovaciones	106
Tabla 20. Personal pedagógico participante según CEFFA	109
Tabla 21. Sexo del personal pedagógico	110
Tabla 22. Nivel educativo del personal pedagógico	111
Tabla 23. Tipo de contrato del personal pedagógico del CEFFA	112
Tabla 24. Trabajos anteriores del personal pedagógico	113
Tabla 25. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia	114
Tabla 26. Percepción del personal pedagógico sobre la formación del CEFFA	126
Tabla 27. ¿Existe una asociación local, legalizada en el CEFFA?	132
Tabla 28. ¿Qué razones motivaron la creación del CEFFA?	132
Tabla 29. Percepción del personal pedagógico sobre la Asociación Local	133
Tabla 30. Percepción del Personal Pedagógico sobre la Formación en el CEFFA y en el Espacio Socio-Profesional	139
Tabla 31. Percepción del personal pedagógico sobre el desarrollo en los aspectos de la vida del estudiantado	145
Tabla 32. Percepción del personal pedagógico sobre las condiciones de vida que se genera con el CEFFA	148
Tabla 33. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	149
Tabla 34. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la inserción del empleo	154
Tabla 35. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA en las innovaciones	154
Tabla 36. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA al desarrollo territorial	155
Tabla 37. Colaboradores participantes según CEFFA	157
Nota: elaboración propia.	157
Tabla 38. Tabla cruzada B1: Sexo*B4: ¿En qué categoría participa?	158
Tabla 39. Tabla cruzada B2: Edad * B4: ¿En qué categoría participa?	158
Tabla 40. Tabla cruzada B7. ¿Cuál es su nivel más alto de educación?* B4: ¿En qué categoría participa?	159
Tabla 41. Tabla cruzada B9: ¿Cuántos años lleva colaborando en el CEFFA? *B4: ¿En qué categoría participa?	161

Tabla 42. Recibir estudiantes del CEFFA en mi casa o empresa(espacio socio-profesional) ...	162
Tabla 43. Percepción de los colaboradores sobre la formación del CEFFA	165
Tabla 44. ¿Existe una asociación local, legalizada o no, en el CEFFA?	171
Tabla 45. Recibo estudiantes como parte de las prácticas o estadias en el espacio socio-profesional	171
Tabla 46. Soy miembro/a de la asociación local	172
Tabla 47. Participo en las reuniones administrativas	172
Tabla 48. Participo en la formación en el CEFFA(por ejemplo, algunas veces hago intervenciones o presentaciones a grupos de estudiantes)	173
Tabla 49. NoD105 [Recibo grupos de estudiantes del CEFFA en mi medio laboral para compartirles mis experiencias.]	174
Tabla 50. D106[Presto, cedo o dono material o equipamiento al CEFFA.]	174
Tabla 52. D107[Participo como voluntario/a en trabajos comunitarios en el CEFFA (construcción, mejoramiento, limpieza, ...).]	175
Tabla 53. D108 [Participo en actividades de promoción del CEFFA.]	175
Tabla 54. D109 [Participo en la organización de eventos o fiestas.]	176
Tabla 55. [D1010Represento el CEFFA o la asociación en la comunidad, región u otro ámbito.]	177
Tabla 56. D1011 [Ofrezco becas para estudiantes.]	177
Tabla 57. D1012 [Doy dinero para la financiación del CEFFA.]	178
Tabla 58. Percepción de los colaboradores sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional	179
Tabla 59. Percepción de los colaboradores sobre el desarrollo en los aspectos de la vida del estudiantado	184
Tabla 60. Percepción de los colaboradores sobre el desarrollo en los aspectos de su vida	187
Tabla 61. Percepción de los colaboradores sobre las condiciones de vida que se genera con el CEFFA	189
Tabla 62. Percepción de los colaboradores sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	191
Tabla 63. Percepción de los colaboradores sobre la contribución del CEFFA a la inserción del empleo	196
Tabla 64. Estudiantes participantes por CEFFA	197
Tabla 65. Tabla cruzada B2. Edad*B1. Sexo	198
Tabla 66. B1 Sexo de los estudiantes participantes	199
Tabla 67. Distancias desde el hogar del estudiante al CEFFA	200
Tabla 68. B9. ¿Cuál es el nivel más alto de educación de su padre?	201
Tabla 69. B10. ¿Cuál es el nivel más alto de educación de su madre?	201
Tabla 70. ¿Por qué cursa este programa de estudios?	202
Tabla 71. ¿Por qué estudia en esta escuela?	203
Tabla 72. Percepción de los estudiantes sobre la formación del CEFFA	204
Tabla 73. Percepción de los estudiantes sobre la Asociación Local	211
Tabla 74. Percepción de los estudiantes sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional	215
Tabla 75. Percepción del personal pedagógico sobre el desarrollo en los aspectos de su vida	219
Tabla 76. Percepción de los estudiantes sobre las condiciones de vida que se genera con el CEFFA	223
Tabla 77. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	224
Tabla 78. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA a la inserción del empleo	230
Tabla 79. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA en las innovaciones	230

FIGURAS

Figura 1. Educación en Alternancia dentro de la estructura del sistema educativo peruano	29
Figura 1. Los "Cuatro Pilares" de los CEFFA	55
Figura 2. Modelización del sistema de formación en alternancia en los CEFFA	62
Figura 3. Número de exalumnos según sexo	72
Figura 4. La formación del Sistema de Alternancia	84
Figura 5. La formación del Sistema de Alternancia	85
Figura 6. La formación del Sistema de Alternancia	86
Figura 7. Percepción de los exalumnos sobre la formación en el CEFFA y en el espacio socio-profesional	92
Figura 8. Percepción de los exalumnos sobre la formación en el CEFFA y en el espacio socio-profesional	93
Figura 9. Percepción de los exalumnos sobre la formación en el CEFFA y en el espacio socio-profesional	94
Figura 11. Percepción de los exalumnos sobre contribución del CEFFA a la comunidad	102
Figura 12. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	103
Figura 13. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	104
Figura 14. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	105
Figura 15. Sexo del personal pedagógico	111
Figura 16. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia	120
Figura 17. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia	121
Figura 18. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia	122
Figura 19. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia	123
Figura 20. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia	124
Figura 21. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia	125
Figura 22. Percepción del personal pedagógico sobre la formación del CEFFA	129
Figura 23. Percepción del personal pedagógico sobre la formación del CEFFA	130
Figura 24. Percepción del personal pedagógico sobre la formación del CEFFA	131
Figura 25. Percepción del personal pedagógico sobre la Asociación Local	136
Figura 26. Percepción del personal pedagógico sobre la Asociación Local	137
Figura 27. Percepción del personal pedagógico sobre la Asociación Local	138
Figura 28. Percepción del personal pedagógico sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional	142
Figura 29. Percepción del personal pedagógico sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional	143
Figura 30. Percepción del Personal Pedagógico sobre la Formación en el CEFFA y en el Espacio Socio-Profesional	144
Figura 31. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	151
Figura 32. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del	

CEFFA a la comunidad	152
Figura 33. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	153
Figura 34. Recibir estudiantes del CEFFA en mi casa o empresa (espacio socio-profesional) me permite...	163
Figura 35. Recibir estudiantes del CEFFA en mi casa o empresa (espacio socio-profesional) me permite...	164
Figura 36. Percepción de los colaboradores sobre la formación del CEFFA	168
Figura 37. Percepción de los colaboradores sobre la formación del CEFFA	169
Figura 38. Percepción de los colaboradores sobre la formación del CEFFA	170
Figura 39. Percepción de los colaboradores sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional	181
Figura 40. Percepción de los colaboradores sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional	182
Figura 41. Percepción de los colaboradores sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional	183
Figura 42. Percepción de los Colaboradores sobre la Contribución del CEFFA a la Comunidad	193
Figura 43. Percepción de los colaboradores sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	194
Figura 44. Percepción de los colaboradores sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	195
Figura 45. B1 Sexo de los estudiantes participantes	200
Figura 46. Percepción de los estudiantes sobre la formación del CEFFA	208
Figura 47. Percepción de los estudiantes sobre la formación del CEFFA	209
Figura 48. Percepción de los estudiantes sobre la formación del CEFFA	210
Figura 49. Percepción de los estudiantes sobre la Asociación Local	213
Figura 50. Percepción de los estudiantes sobre la Asociación Local	214
Figura 51. Percepción de los estudiantes sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional	217
Figura 52. Percepción de los estudiantes sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional	218
Figura 53. Percepción de los estudiantes sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional	219
Figura 54. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	227
Figura 55. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	228
Figura 56. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA a la comunidad	229



Capítulo 1

La educación de alternancia

Hace más de 20 años que se implantó en el Perú el Sistema de Educación en Alternancia a través de los CEFFA en las zonas rurales. Hasta el momento se han realizado estudios aislados en algunos CEFFA con la metodología estudio de casos; falta realizar un estudio más amplio tomando en cuenta los diferentes autores que forman parte de la formación de los estudiantes en estos centros de estudios.

Por esta razón se realiza las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA) respecto a las dimensiones del sistema de alternancia, formación integral, asociación y desarrollo local tal y como los perciben los agentes educativos en Perú?

¿Cuáles son las prácticas e impactos del sistema pedagógico de formación en alternancia llevado a cabo en los diferentes CEFFAs?

¿De qué manera contribuye un inventario de los modos de participación en las asociaciones de base local (familias, padres, comunidad, empresas, autoridades) de los CEFFAs y sus impactos?

¿Cuáles son las prácticas y los impactos de la formación integral de los jóvenes, diferenciando los efectos según el género?

¿Cuáles son las prácticas e impactos de las prácticas implementadas por los CEFFAs para la promoción del desarrollo local y territorial?

Justificación

Este estudio se justifica que, desde la descripción de las dimensiones del sistema en alternancia, formación integral, asociación local y desarrollo local, se genera impactos de relevancia en lo que refiere a la

formación integral de los jóvenes, inclusive enfatizado la relevancia del género en cuanto darle significancia a la mujer.

Desde los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA) tal y como los perciben los agentes educativos en Perú, se considera de necesidad de generar espacios socio-profesional desde la formación del desarrollo personal.

Se tiene en cuenta que los CEFFAs contribuyen a la promoción del desarrollo local y territorial desde el sistema pedagógico de formación en alternancia.

Mediante el desarrollo de las dimensiones del sistema en alternancia, formación integral, asociación local y desarrollo local, se facilita el fortalecimiento del proyecto de vida que genere un desarrollo sostenible en las comunidades.

Objetivos

Describir, a través de sus dimensiones del sistema en alternancia, formación integral, asociación local y desarrollo local, los impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA) tal y como los perciben los agentes educativos en Perú.

Describir las prácticas e impactos del sistema pedagógico de formación en alternancia llevado a cabo en los diferentes CEFFAs.

Hacer un inventario de los modos de participación en las asociaciones de base local (familias, padres, comunidad, empresas, autoridades) de los CEFFAs y sus impactos.

Describir las prácticas y los impactos de la formación integral de los jóvenes, diferenciando los efectos según el género.

Identificar las prácticas e impactos de las prácticas implementadas por los CEFFAs para la promoción del desarrollo local y territorial.

Hipótesis

Puede observarse a través de sus dimensiones del sistema en alternancia, formación integral, asociación local y desarrollo local, los impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA) tal y como los perciben los agentes educativos en Perú.

Las prácticas e impactos del sistema pedagógico de formación en alternancia llevado a cabo en los diferentes CEFFAs contribuyen en el proyecto de vida.

Los inventarios de los modos de participación en las asociaciones de base local (familias, padres, comunidad, empresas, autoridades) de los CEFFAs se observan que generan impactos para el desarrollo personal y profesional.

Las prácticas y los impactos de la formación integral de los jóvenes, diferenciando los efectos según el género facilita su integración a estos sistemas educativos.

Las prácticas e impactos de las prácticas implementadas por los CEFFAs para la promoción del desarrollo local y territorial generan el desarrollo personal y un espacio socioemocional.



Capítulo 2

Antecedentes y teoría

Base teórica

Evolución de los CEFFA en el Perú

Breve evolución histórica de los CEFFA en el Perú

La Metodología de la Alternancia en el Perú tiene sus orígenes en 1986. En este año, según Baumann (2020), en su entrevista sobre la Historia de la Educación en Alternancia, se tuvo la primera experiencia con esta metodología, pero dirigida a jóvenes egresados del Nivel Secundario y a técnicos agropecuarios, experiencia en el valle de Cañete (Lima), por el Instituto Rural Valle Grande (IRVG). Esta iniciativa surgió como respuesta a los desafíos y dificultades en el sector agrario, que motivaron el diseño de una estrategia para formar individuos capaces de abordar estas necesidades emergentes. Los resultados de la implementación de la estrategia fueron satisfactorios y enriquecedores, lo cual impulsó la idea de que la alternancia tenga un mayor impacto a nivel nacional.

Centurión (Lima, Perú, comunicación personal, 2024), indica que el impulso hacia la expansión de la alternancia llegó en el año 1992, con la iniciativa de la Promotora de Obras Sociales y de Instrucción Popular (PROSIP). En este año, PROSIP, estableció el Instituto Superior Técnico “Valle Grande” en Cañete, marcando así el inicio de la implementación de la alternancia en el Sistema Educativo Peruano.

En el año 2000, el ingeniero Baumann, en aquel entonces miembro del comité directivo de PROSIP, identificó la necesidad de llevar esta metodología al nivel secundario (Centurión, 2024). En respuesta a esta necesidad, Baumann fundó la asociación civil no gubernamental “ProRural”. Dos años después, en 2002, ProRural estableció los primeros tres Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA/CEFFA): dos en

Cusco, específicamente en Muñapata y San Sebastián, y uno en Piura, en el distrito de Catacaos. En ese mismo año, la Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural (OCDER) del Ministerio de Educación del Perú (Minedu), tuvo conocimiento de esta experiencia y envió una comisión de profesores a los CRFA para conocer el mecanismo a profundidad (Minedu, 2021).

A inicios del 2003, la Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible “Qullana” (ADEAS Qullana) impulsó la creación de otro CRFA en la provincia de Chumbivilcas. Sin embargo, no fue hasta mediados de este año cuando se estableció el convenio de cooperación interinstitucional entre PRORURAL, ADEAS Qullana y el MINEDU, para que se reconozca oficialmente a los CRFA y a su modelo educativo (Hugo Centurión, comunicación personal, 15 de abril, 2024). Mientras tanto, según Baumann (2020), fue un periodo de incertidumbre para las familias de los estudiantes quienes, antes de la firma del convenio con el MINEDU, decidieron confiar en este nuevo modelo educativo. En este sentido, el apoyo de las familias, la comunidad y otros profesionales de la educación, fue indispensable para darle continuidad y lograr la formalización de la Educación en Alternancia en el Perú. En Minedu (2018) se afirma que en 2004 se dio un paso significativo hacia la consolidación de la Metodología de la Alternancia como política pública en el país. En esta etapa, el Minedu, en colaboración estrecha con las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), estableció tres nuevos CRFA. Estos centros, ubicados estratégicamente, fueron Valle Arriba del Tambo en Cocachacra-Islay-Arequipa, San Antonio de Chipao en Chipao-Lucanas-Ayacucho, y Yarina Isla en Mazán-Maynas-Loreto.

La implementación de estos CRFA fue posible, en gran medida, por la participación de Cecilia del Solar, quien en ese momento ocupaba el cargo de Directora General de la Dirección de Servicios de Educación Rural (DISER) del Minedu. Ella había seleccionado las ubicaciones

de los centros en base a las solicitudes y necesidades expresadas por las comunidades locales. A medida que estos CRFA comenzaron a operar se observaron avances notables y considerables en términos de impacto educativo y social en las áreas atendidas (Hugo Centurión, comunicación personal, 2024).

En el año 2009, la gestión de los CRFA fue descentralizada y transferida a las regiones. Esto condujo a un aumento significativo en su número, llegando a contar con 57 CRFA distribuidos en 14 regiones para el año 2011 (Minedu, 2021, p. 6). De este modo, es evidente el crecimiento de los CRFA y la Educación en Alternancia en el Perú, así como la importancia del apoyo de las comunidades y del estado para su expansión. Por ello, desde 2014, el Minedu reconoció oficialmente la Alternancia como un modelo educativo integral y ha respaldado su implementación a nivel nacional.

Entre los años 2014 y 2015, se incorpora la gestión de los CRFA a la asignación presupuestal de dos programas del MINEDU: Programa de Educación de Logros de Aprendizaje (PELA) y Programa de Incremento en el acceso de la población a los servicios educativos públicos de la Educación Básica. Estos permitieron financiar mejoras en la prestación del servicio educativo (Minedu, 2018).

En el año 2021, se emitió el último lineamiento oficial, dando origen al “Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia” mediante la Resolución Ministerial 204-2021 del MINEDU. Este marco regulatorio consolida la alternancia como un modelo educativo reconocido y respaldado por el Ministerio de Educación y ha fortalecido la presencia de la alternancia en Perú, que actualmente cuenta con 86 CRFA distribuidos en 15 regiones del país (Hugo Centurión, comunicación personal, 2024).

Los CEFFA en el Sistema Educativo Peruano

La violencia es toda circunstancia de agresividad la cual está asentada por las desi.

El Sistema Educativo Peruano tiene una estructura establecida organizándose en etapas, modalidades, niveles y ciclos que abarca desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior, cuya comprensión permitirá ubicar a los CRFA e identificar su alcance.

En este sentido, el Sistema Educativo Peruano comprende dos etapas que se plasman en la Ley General de Educación N° 28044, estas son: La Educación Básica y la Educación Superior. La Educación Básica está destinada a favorecer el desarrollo integral del estudiante, el despliegue de sus potencialidades y el desarrollo de capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales que la persona debe poseer para actuar adecuada y eficazmente en los diversos ámbitos de la sociedad. Por su lado, la Educación Superior está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección de la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país (Congreso de la República del Perú, 2003).

La Educación Básica se organiza en tres modalidades: Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Especial (EBE) y Educación Básica Alternativa (EBA). La EBR está dirigida a atender a los niños, niñas y adolescentes que pasan oportunamente por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva. La EBE encargada de atender, desde un enfoque inclusivo, a las niñas, niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad, talento y superdotación. Finalmente, la EBA está dirigida a aquellos que no se insertaron oportunamente en el sistema educativo, no pudieron culminar

su Educación Básica y requieren compatibilizar el trabajo con el estudio (Minedu, 2016).

La EBR abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria los cuales se describen en la Ley General de Educación N° 28044:

- **Nivel de Educación Inicial**

La Educación Inicial se enfoca en niños menores de 6 años, ofreciendo modalidades escolarizadas y no escolarizadas. Prioriza la participación de la familia y la comunidad, fomentando el desarrollo integral de los niños en aspectos sociales, afectivos, cognitivos, artísticos y respetando sus derechos fundamentales.

- **Nivel de educación Primaria.**

La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la EBR y dura seis años. Promueve la comunicación en todas las áreas, el manejo operacional del conocimiento, el desarrollo personal, espiritual, físico, afectivo, social, vocacional, artístico, el pensamiento lógico, la creatividad y la adquisición de habilidades necesarias para el despliegue de potencialidades del estudiante.

- **Nivel de educación secundaria.**

La Educación Secundaria constituye el tercer nivel de la EBR y dura cinco años. Brinda una formación integral a través de disciplinas científicas, humanísticas y técnicas, fortaleciendo la identidad y habilidades sociales de los estudiantes. Prepara para el acceso a conocimientos en constante evolución, fomenta habilidades para la vida, el trabajo, la convivencia democrática y el ejercicio ciudadano, considerando las particularidades y derechos de los adolescentes. Además, integra la formación laboral dentro de la institución educativa o en convenio con entidades técnicas y empresas locales (Congreso de la República, 2003).

Estos niveles de la EBR abarcan procesos educativos que se organizan y desarrollan en función de logros de aprendizaje, denominados “ciclos”. En este sentido, la Educación en Alternancia en Perú es un Modelo de Servicio Educativo del ámbito rural que aborda el Nivel Secundario de la EBR y, por lo tanto, los ciclos VI y VII. La ubicación de la Educación en Alternancia dentro de la estructura del Sistema Educativo Peruano se resume e ilustra en la Figura 1.

Figura 1. Educación en Alternancia dentro de la estructura del sistema educativo peruano



Nota: elaboración propia.

Situación y comprensión de la alternancia en el Perú

Los centros de Educación en Alternancia en el Perú son escuelas públicas ubicadas en zonas rurales. Así pues, este modelo educativo es proveído por el MINEDU y es administrado por la Dirección de Servicios Educativos Rurales (DISER). Además, la educación en alternancia en el Perú se configura en un contexto marcado por la colaboración de dos grandes interlocutores: el Estado y las instituciones pioneras como PRORURAL y Adeas Qullana; aunque estas últimas han ido perdiendo relevancia en el espacio público (Hugo Centurión, comunicación personal, 2024).

El mismo autor afirma que este modelo educativo cuenta con una amplia red de actores, universidades, entidades enfocadas en la educación rural, periodistas, funcionarios públicos y expertos en educación, entre otros que lo respaldan. Es fundamental mencionar también el papel de la Unión Nacional de Centros Rurales de Educación en Alternancia del Perú (UNCRFAP) y sus representaciones regionales y provinciales, quienes juegan un papel significativo en la gestión educativa dentro de este modelo. Sin embargo, el estado y las instituciones Pioneras no siempre coinciden en los elementos básicos del modelo; por ejemplo, el Estado no reconoce a las familias (y su organización) como un ente co-gestor del modelo; por su parte, ProRural, recusa ello, promoviendo una participación activa de la familia y comunidad en la formación de los estudiantes, en la gestión del CRFA y en la definición de las normas y políticas de gestión (Hugo Centurión, comunicación personal, 2024).

El interés por mejorar el acceso y la universalización de la educación básica ha sido un gran reto para el gobierno peruano (MINEDU, 2014), quien pese a los esfuerzos no ha logrado disminuir la brecha entre el ámbito rural y el urbano en términos de acceso a la educación. Este y otros desafíos como la permanencia escolar, culminación oportuna y calidad de los aprendizajes, han sido y siguen siendo el norte de la Educación en Alternancia en el Perú. Así pues, tiene sentido el objetivo general de la Educación Secundaria en Alternancia que se plasma en MINEDU (2021):

Contribuir en el desarrollo de competencias y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes del ámbito rural, a través de una propuesta pedagógica y de gestión, con pertinencia sociocultural y atención a la diversidad, que promueva el acceso, permanencia y continuidad de la trayectoria educativa y el desarrollo territorial. (p. 16)

Algunos expertos como Molinari (2023) y Stakeholders (2017), expresan su comprensión y opinión sobre la Educación en Alternancia en el Perú manifestando que el futuro de este modelo educativo será determinante para el frágil sector rural, el cual que ha experimentado resultados educativos insatisfactorios. Entre las principales causas de esta problemática radica en que anteriormente no se reconocían las necesidades particulares de cada comunidad para adaptar la educación a estas realidades; esto se reflejaba en la falta de pertinencia con respecto a los contenidos y sistemas educativos, los cuales no se complementaban con la actividad productiva de cada comunidad.

Por otro lado, los mismos autores mencionan que el éxito o fracaso de este enfoque educativo podría tener un impacto significativo en el desarrollo del sector más vulnerable del Perú, lo que subraya la importancia crítica de comprender su situación actual. Por ello, es crucial adaptar su enfoque pedagógico al nivel sociocultural y la diversidad de las comunidades, esto convierte a la alternancia en un instrumento efectivo para fomentar un aprendizaje significativo y pertinente.

Las nuevas orientaciones para desarrollar apropiadamente el Modelo de Educación en Alternancia en el Perú ya se encuentran plasmadas en la Resolución Ministerial N° 204 -2021 MINEDU. Sin embargo, en la práctica se refleja lo contrario; al respecto, Rivero (2023), menciona que la clave para el éxito de la Educación en Alternancia radica en dos aspectos fundamentales: la cooperación entre los diversos participantes como la familia, los maestros, el director, la sociedad y el Estado, y la habilidad de ajustar esta metodología a las diversas condiciones y entornos locales; los cuales aún representan un gran desafío.

Los docentes de los CEFFA en el Perú

De acuerdo con la Ley de la Reforma Magisterial N°29944, en el Perú los profesores deben tener una formación de diez semestres académicos, siendo la práctica profesional un requisito indispensable para su graduación. El profesorado puede formarse en los Institutos Superiores Pedagógicos donde se les otorga el título de Profesor o en Universidades donde alcanzan el grado de Licenciado en Educación; siendo ambos equivalentes para el ejercicio de la docencia en el sector público. Cabe señalar, los graduados de los Institutos Superiores Pedagógicos pueden solicitar la convalidación de sus estudios en cualquier universidad del Perú (Congreso de la Republica del Perú, 2013).

Con respecto a los profesores que laboran para el estado peruano, estos pueden trabajar en condición de nombrados o contratados. En la primera situación, el docente pertenece a la Carrera Pública Magisterial (CPM), siendo un requisito general contar con título pedagógico, de esta manera tiene una plaza que le pertenece hasta su jubilación; en la segunda situación, no necesitan contar con el grado de licenciados porque los contratos se obtienen por meritocracia, y ser titulado los ubica en el primer orden de prelación teniendo una plaza por el periodo de un año (Minedu, 2024).

Particularmente, a los docentes que laboran en los CRFA se les denomina “monitores”, esto porque su trabajo no es el de un docente de escuela convencional, ya que ellos se desempeñan como profesionales de la producción y también realizan visitas a las familias de sus estudiantes, entre otras estrategias propias del modelo Educación Secundaria en Alternancia. Stakeholders (2017), recoge el testimonio de un docente monitor de un CRFA quien afirma que dentro de sus actividades “ejecutan tertulias reflexivas con estudiantes, fomentan un adecuado entorno psicológico, aconsejan y sugieren a las familias”. Como es evidente, son

muchos los requisitos que debe cumplir un monitor para ejercer esta metodología, por ello, los requisitos para laborar en un CRFA no deben ser iguales que los de una escuela común.

Sin embargo, el proceso que debe seguir un docente para trabajar en un CRFA no es muy diferente del que siguen los demás profesores. Pues, la única diferencia es la aplicación de una entrevista donde se evalúan los siguientes aspectos que se plasma en el Decreto Supremo N°015-2020: conocimiento de las funciones del puesto (50 puntos), actitud de servicio (10 puntos), comunicación asertiva (10 puntos), adaptabilidad (10 puntos), tolerancia a la frustración (10 puntos), y trabajo en equipo (10 puntos); y se aprueba con un puntaje de 70 (MINEDU, 2020).

Como es de notar, no son muchas las exigencias para que un docente labore en un CRFA, a eso se le suma la poca atracción que tiene los CRFA para los docentes, quienes en su mayoría prefieren laborar en otras escuelas cerca a sus hogares o en zonas urbanas. Según (Stakeholders, 2017), esto trae como consecuencia que lleguen a los CRFA docentes poco preparados profesionalmente que no conocen la realidad de la comunidad.

En cuanto a la formación del docente monitor, desde la creación de los primeros CRFA y, hasta el año 2012, ProRural, implementó un programa de formación para todo aquel docente monitor que cumplía su segundo año en un CRFA. El programa de formación en alternancia se desarrollaba en un período de dos años, alternando actividades de formación in situ (en el CRFA), con encuentros presenciales interregionales y nacionales.

En el año 2014, mediante una donación de MINEDU al Instituto Pedagógico Nacional Monterrico IPNM, se inició un único Programa de Segunda Especialidad de Educación Rural en Alternancia, con las menciones Docente Formador y Docente Monitor; la duración del Programa

estuvo planificado para 2 años; pero, por razones administrativas en el MINEDU, culminó recién en el año 2016. Iniciaron el Programa 164 docentes monitores, culminaron 112; algunos de los que no culminaron es por su no contratación en el segundo año de formación o por haber sido contratados en CRFA que no integraron el grupo atendido por el Programa (36 CRFA). Fue el único programa de formación de nivel superior (Hugo Centurión, comunicación personal, 2024).

La alternancia en los CEFFA

La alternancia

Aunque existen varios estudios en relación con la pedagogía de la alternancia, ya sea en la formación profesional inicial (Bélisle et al., 2020; Gagnon, 2018; Masson, 2018; Veillard, 2009; Wenger, Sauli y Berger, 2021) o en la educación superior, en particular en la formación del profesorado (Chaubet et al., 2018; Foudrignier, 2012; Gagnon y Boudjaoui, 2014; García-Marirrodriaga y Durand, 2009; García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014; Pineau et al., 2009; Portelance y Van Nieuwenhoven, 2010), pocos estudios científicos se han centrado en los CEFFA (Da Silva, 2020; Gagnon, 2008; García-Marirrodriaga, 2002; García-Marirrodriaga y De los Ríos, 2005; González-García, 2020; Gutiérrez-Sierra, 2023; Gutiérrez-Sierra y García-Marirrodriaga, 2024; Puig-Calvó, 2006; Vacca, 2001).

Conceptualmente, partimos de la didáctica de la alternancia planteada por Chartier (1982 y 1986); Cousinet (1959); Duffaure (1985); Duffaure y Robert (1955); Geay (1993, 1997, 1998, 1999); Gimonet (1979, 1984, 1998, 2008); Lerbet (1971, 1981 y 1984); Puig-Calvó (2006) y las modalidades de acompañamiento a las prácticas (Gagnon, 2016, 2018, 2019). La formación integral (González-García, 2020; González-García y Gagnon, 2019), que comprende la general, técnica, profesional, intelectual, social, hu-

mana, ética, espiritual, se contempla a través del marco de aprendizaje de la OCDE (2018), y a través del concepto de “capacidades” (Grey, 2013; Nussbaum, 1995, 2000, 2003, 2004; Robeyns, 2005; Sen, 1984, 1985, 1989, 1999). Esta noción de capacidades —así como el de “empoderamiento” (Golla et al., 2011)— también permite analizar los impactos propios de la Asociación Local, compuesta principalmente por familias, pero además por actores locales (empresarios, responsables políticos, etc.) que son a la vez gestores del proyecto y actores del desarrollo (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014). Por último, el desarrollo local y territorial se refiere en particular al concepto de desarrollo sostenible (Brundtland, 1987; García-Marirrodriaga, 2002 y 2009), en sus dimensión social, económica, ambiental y de participación ciudadana.

En expresiones de Puig-Calvó (2006), refiere que tienen relación con el sistema pedagógico de los CEFFA, y concretamente con algunos elementos de la práctica de la alternancia, ciertas metodologías consideradas hoy como innovadoras (a pesar de tener más de un siglo de antigüedad algunas de ellas). Por ejemplo, el Project Based Learning (PBL), el Cooperative Learning (CL), o el Método “Montessori”. En este sentido, se puede pensar en distintos elementos que forman parte de las llamadas “pedagogías activas” (algo que hoy en día no se expresa de esta manera porque si una pedagogía no es activa y no es “innovadora”, directamente no se le considera pedagogía). Por ejemplo: Decroly y su método de los “centros de interés” (base del PBL); Cousinet y el trabajo libre por grupos (base del CL).

Dewey y la relación entre experiencia y educación (el famoso learning by doing que, en cierto modo, inspira las Flipped Classroom que también se apoya en el Experiential Learning de Kolb, 1984); Freinet y el texto libre o la biblioteca de trabajo; Montessori y “los niños que aprenden por sí mismos” o Caplarède y la adaptación de los contenidos al niño y no de los niños a los contenidos (base de la famosa “gamificación”); las

orientaciones de Steiner en la Escuela Alsaciana... Más tarde, llegaron las contribuciones de Piaget con su constructivismo, en parte complementario al de Vigotski -base del famoso aprendizaje significativo de Ausubel-, y su *réussir et comprendre* que hace hincapié en la figura del profesor como facilitador y no como transmisor (algunas otras teorías críticas de la educación, como la pedagogía social, la educación popular o la educación holista, también podrían considerarse aquí); Rogers, que explica la diferencia entre enseñar y aprender (porque lo que importa no es lo que el profesor enseña, sino lo que el alumno aprende; esto no es tan evidente e incluso en algunos idiomas, como el francés, un mismo verbo define las dos acciones) y que deja claro que un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad, hasta que está relacionado con situaciones concretas percibidas como problemas personales.

Schwartz y “la otra escuela”; y Freire con “la educación, práctica de la libertad” y sus métodos de alfabetización (por no hablar, más recientemente de la “nueva Escuela Nueva”, de Goleman y su inteligencia emocional, de Gardner y sus inteligencias múltiples, de Weiss y Bronfenbrenner con su teoría sistémica del desarrollo, o de Flecha y las “Comunidades de Aprendizaje”...). En el fondo, todos estos autores están hablando de la importancia de partir de la realidad y de la primacía de la experiencia en la adquisición de los conocimientos. Esto está en la base de la pedagogía de la experiencia que, no en vano, ha sido definida como la gestión de la complejidad, como dice también, entre otros autores (Gimonet, 2008).

La aparición del primer CEFFA

A continuación, se presenta un amplio epígrafe que encuadra el marco teórico de la alternancia tal y como se comprende en los CEFFA.

Las modalidades de alternancia

El primer CEFFA comenzó en Sérignac-Péboudou, un pequeño municipio del suroeste de Francia, en 1935. Se conocen muchos detalles de esa primera Maison Familiale Rurale (MFR), tiene denominación original francesa de CEFFA (Centro Educativo Familiar de Formación por Alternancia). Textualmente significa: “Casa Familiar Rural”. En función de la traducción que se ha hecho de MFR (Maison Familiale Rurale) en cada lugar. En 1937 se trasladó a la localidad de Lauzun, gracias a las notas que iba tomando el párroco, el Abbé Granereau, y que se publicaron después en forma de libro (Granereau, 1969).

Podemos hablar de Escola Familiar Rural (EFR) en Mozambique; Scuola Famiglia Rurale (SFR) en Italia; Casa Escola Agrícola (CEA) en Portugal; Family Farm School (FFS) en Filipinas; Centro Familiar Educativo para el Desarrollo (CEFEDH) en Honduras; Centro de Promoción Rural-Escuela Familiar Agraria (EFA) o abreviadamente EFA en gran parte de España, Costa de Marfil (École Familiale Agricole), Uruguay, gran parte de Argentina (Escuela de la Familia Agrícola) y gran parte de Brasil (Escola Família Agrícola), en Francia y otros países (Burkina Fasso, Mali, Nueva Caledonia, Canadá, por ejemplo) se mantiene la denominación MFR, a veces como simplificación de MFREO (Maison Familiale Rurale d'Éducation et d'Orientation).

La influencia de este sacerdote de una organización agrícola —el Secretariado Central de Iniciativa Rural (SCIR), referido a Secrétariat Central d'Initiative Rurale. Instituido oficialmente en 1920 bajo el amparo de leyes sindicales, recoge el germen sembrado por el movimiento “Sillon”.

Se plantea la organización de sindicatos profesionales agrícolas “para agrupar a los demócratas rurales, colaborar con todas las Asocia-

ciones profesionales agrícolas existentes y reavivar el amor a la tierra renovando la vida socioeconómica del medio rural francés”. Para ello, prevé en sus estatutos de 1935 (art. 1), la creación de una Sección de Aprendizaje Agrícola para los jóvenes agricultores y de formación permanente de adultos. El objetivo de esta sección (art. 2), es “proporcionar a los jóvenes agricultores una formación intelectual y profesional, complementada por la formación social, moral y religiosa capaz de convertirlos en los líderes de los profesionales de su entorno”.

En el art. 3, describen los beneficios del internado con el que pretendían facilitar la formación, y del contacto permanente con las familias y con el medio social. Entre los artículos 4 y 9 se definen las características de la formación: un centro de aprendizaje agrícola creado por los padres miembros del SCIR interesados en la formación señalada en el art. 2; que durará tres años; que estará a cargo de un educador y/o un monitor de estudios agrícolas; que entre octubre y abril, una semana por mes (18 semanas durante cada uno de los tres años) los jóvenes atenderán clases presenciales en pequeños grupos para los cursos profesionales y para recibir la formación social, moral y religiosa; que en esos periodos, los padres proveerán lo necesario para la alimentación y otros gastos de funcionamiento contribuyendo para ello con 300 francos al año.

Por último, especifican que los padres, durante las tres semanas de estancia en la explotación, encargarán a sus hijos las labores prácticas normales reservando una o dos horas al día para el trabajo intelectual de los adolescentes (citado por Chartier, 1986). Por ello se acostumbraba a que unos padres de adolescentes dedicados a la agricultura y comprometidos en movimientos sindicales —capitaneados por Jean Peyrat, primer presidente de CEFFA de la historia—, fueron decisivos (García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2014). Es interesante conocer cómo comenzó todo y merece la pena resumirlo brevemente a continuación, aunque está ampliamente recogido en otras fuentes (por ejemplo, Chartier, 1978 y 1986;

García-Marirrodriaga, 2002; García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014; Granereau, 1969; Nové-Josserand, 1987).

Yves Peyrat, un hijo de Jean, obtiene su diploma de estudios en 1934, al cumplir los doce años. Su padre había alimentado para él una legítima ambición; quería que su hijo fuese más instruido, más competente de lo que él mismo había sido, pero Yves no tenía motivación por la escuela. La actitud del hijo supuso una decepción para su padre, quien busca apoyo en el párroco con el que suele discutir los asuntos importantes. Se mantiene entre los dos una interesante conversación (Granereau, 1969, p. 48; Chartier, 1986, pp. 63-64):

Y ves no quiere ir a la escuela superior (...). Quiere ser agricultor y allí no se hacen agricultores, dice él. Sin embargo, a la edad de 12 años no termina la educación. Pero para nosotros, los campesinos, es siempre lo mismo: no hay ¡nada! O enviamos a nuestros hijos a la escuela y los perdemos para el trabajo del campo; o, si queremos conservarlos en la tierra, deben permanecer ignorantes para siempre...

No todo está perdido. Hay otras escuelas -dice el párroco- como la Escuela Libre de Marmande.

Sí, todo eso está muy bien para formar a la gente de la ciudad, pero no para formar agricultores.

Están las Escuelas de Agricultura; hay una en Fazanes, a 30 km de tu casa.

Sí, pero tenemos que separarnos de nuestros hijos los dos o tres años que duran las clases. Ahora, incluso a esta edad, los necesitamos. Y es caro. Aunque podríamos hacer algunos sacrificios, si estuviéramos seguros del éxito. Pero, ¿a cuántos verdaderos campesinos ha visto sacando de una Escuela de Agricultura?

Hay también cursos por correspondencia...

Eso no es más que un paliativo que no resuelve el problema.

Pero entonces, ¿y si yo mismo le hago trabajar conmigo?

Él solo se va a aburrir; el remedio sería peor que la enfermedad.

¿Y si encontrara a otros jóvenes?

Entonces, encuentre a otros y mi hijo será el primero.

Así se daba por terminada esta conversación histórica que marcaría el nacimiento y la vida de los CEFFA. Cuatro jóvenes de las familias Peyrat, Callewaert y Clavier se confían al párroco en una modalidad educativa peculiar que después se parecería más a lo que se entiende por escuela. Todos los actores implicados en el lanzamiento de la iniciativa tienen la “marca” profunda del SCIR: un espíritu de preservación y relanzamiento de los valores rurales más allá de lo puramente técnico y material.

Este modo no separa la necesidad de la producción del hombre que produce; atiende el desarrollo de la persona a través de la adquisición de la competencia profesional en colaboración con los otros, desde una perspectiva de promoción colectiva del medio lograda desde los principios democráticos.

Tenemos así que simultáneamente al desarrollo de los primeros CEFFA, aparece en Francia el Personalismo de Emmanuel Mounier. Esta filosofía comparte con la alternancia la importancia de: a) la concepción de la persona para generar el cambio social que reclamaba la época; b) reconocer y desarrollar la dimensión espiritual de la persona humana; c) promover la dimensión comunitaria para el desarrollo de la sociedad (Antoniazzi, 2006).

Esta “marca” influirá desde el principio en todos los CEFFA del mundo (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014). Los pioneros no podían imaginar que muchos años más tarde, miles de escuelas se inspirarían sobre sus mismos objetivos y principios, y se extenderían por el mundo entero. Si en el transcurrir de esos años, la fórmula ha podido ser adaptada y mejorada es porque esas personas —los agricultores y el párroco— se basaron con naturalidad, pero con precisión, en los principios siguientes: la responsabilidad y el compromiso de las familias, una pedagogía pertinente adaptada a las expectativas de los jóvenes y sus familias y al territorio, y una formación integral capaz de contribuir al desarrollo local y de lograr la participación activa de todo el entorno (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014).

Es así como desde,

Mi segunda semana, confirma las buenas esperanzas de la primera y también la verdad de la nueva fórmula para la formación más profunda de nuestras élites campesinas por la alternancia entre el tiempo al lado del formador y el tiempo junto a la familia. (Granereau, 1969, p. 68)

Estas líneas -recuerdos personales del Padre Granereau- están escritas 34 años después. Pero la palabra alternancia describe con frescura el hallazgo pedagógico iniciado en 1935.

Las MFR han cumplido una misión en la educación y la formación rural en Francia desde los años 40 del siglo pasado y también en todo el mundo al ser los pioneros en la pedagogía de la alternancia, tal como se entiende en los CEFFA. Es justo reconocer el valor del trabajo y de la entrega de los primeros (especialmente Granereau y Peyrat), de la segunda generación (especialmente Thibon, Nové-Josserand, Duffaure, Chartier, Gimonet) y, por encima de todo, de las familias constituidas en asocia-

ciones y de los monitores. En un país con tanta tradición de formación profesional rural y con tanta oferta formativa, tanto pública como privada, es llamativo el lugar de vanguardia que siguen ocupando las MFR y su impacto sobre el desarrollo rural (García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2022).

Por último, es destacable que esa falta de pertinencia de la educación rural que está en el contexto de la aparición del primer CEFFA, haya sido también —casi 70 años después— el factor desencadenante para la puesta en marcha de los CEFFA en diversos países, por ejemplo, en Canadá en 1999 (García-Marirrodiga, 2002).

Las modalidades de alternancia

Si bien el origen de los CEFFA es rural, como se acaba de abordar, no lo es el de la formación en alternancia teniendo en cuenta una relación binaria trabajo-escuela. En una visión histórica de esta relación, en las construcciones de catedrales en la Europa medieval, se puede decir que ya estaban incluidos —y relacionados— esos dos aspectos de la alternancia (Bourgeon, 1979; García-Marirrodiga y Durand, 2009; Geay 1998).

Pero, como dice Gimonet (1998), la formación en alternancia no se puede reducir a una simple relación binaria trabajo-escuela, teoría-práctica, escuela-empresa, formación profesional escolar-formación para el empleo, conocimiento experiencial-conocimiento académico, puesto que se debe hacer hincapié en lo institucional, lo cognitivo y lo relaciona. La realidad es mucho más compleja; por lo que, si se quiere entender la profundidad de la alternancia tal y como se concibe en los CEFFA es aconsejable definir sus componentes e interacciones, con sus jerarquías y organización interna, desde una perspectiva sistémica (Rosnay, 1975). Solo entonces se comprende que un simple método pedagógico no explica la

compleja realidad de todo un sistema educativo. No sirven entonces las alternancias yuxtapuestas o administrativas (Bourgeon, 1979), sino solo la alternancia integrativa, es decir, la verdadera alternancia (Chartier, 1986), la alternancia interactiva entre medio socio-profesional y escuela (Puig-Calvó, 2006), que relaciona los dos espacios y tiempos, que da sentido a la formación por medio de esa relación y que involucra diversas actividades, competencias, saberes y personas en uno y otro tiempo y espacio. En definitiva, que más allá de una simple metodología, se convierte en todo un sistema (Gimonet, 1998). Se profundiza en este aspecto más adelante (apartado 2.3.1.).

Ese inicio rural de los CEFFA ha dado paso a otras experiencias, a alternancias diversas, en plural (Gimonet, 1998; Chaubet et al., 2018), en diversas ruralidades (García-Marirrodiga, 2002 y 2009; García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2014), que han evolucionado dando paso a prácticas también desarrolladas en espacios semiurbanos, rururbanos y urbanos. Actualmente, se puede afirmar que la alternancia de los CEFFA no es exclusiva de una profesión o de un nivel educativo, ya que existen experiencias en contextos culturales, sociales y económicos bien distintos, por ejemplo, con profesiones que abarcan desde la agricultura al turismo, pasando por la electrónica o el cuidado a las personas mayores. También el rango de los niveles educativos abarca desde el ciclo básico en secundaria con un enfoque en orientación vocacional, hasta la universidad, incluyendo la profesionalización y la formación de adultos.

Se ha pasado, pues, de entender la alternancia en los CEFFA como una modalidad educativa solo rural y dirigida a agricultores pobres a los que hay que dar cobertura, a hablar de CEFFA urbanos que forman en mecánica de automóviles a jóvenes de familias de clase media asentados en ciudades. Se han abandonado, por tanto, esos argumentos simplificados del tipo “hay que formar a la gente del campo para que se quede en el campo”; o como somos un país agrícola “hay que formar a los hijos

de los agricultores con nuevas técnicas...”. Estas visiones productivistas no tienen en cuenta a las personas. Normalmente, las propias familias y comunidades, teniendo en cuenta no solamente el derecho al acceso a la educación, sino la visión de una educación “útil”, se plantean la necesidad de dar salidas a sus hijos mediante una educación de calidad.

Como se ha visto, actualmente, hay un abanico de territorios, formaciones y niveles educativos en alternancia que responden a los desafíos del siglo XXI. Se habla de alternancia en formación de jóvenes y de adultos, en profesionalización y en formación continua, en el medio rural, semiurbano y urbano, especialmente en secundaria (low o inicial y high o superior), formación técnica y universitaria. Igualmente se considera la alternancia según criterios espacio-temporales como una modalidad de educación semipresencial, virtual, a distancia (el gobierno argentino se planteó incluso la vuelta a las clases tras la pandemia con un modelo inspirado en la alternancia de los CEFFA de aquel país).

También es común hablar de alternancia cuando hay pasantías, prácticas en las empresas, prácticas de fin de carrera, o bien si los aprendices y estudiantes combinan trabajo y formación. Todas estas formas tienen sentido y son alternancias, pero no todas tienen las mismas características ni resultados. La alternancia de los CEFFA es una forma de formación inclusiva que se adapta en los espacios y tiempos a las distintas realidades humanas, sociales y económicas.

No hay una exclusividad ni un monopolio de la alternancia. Es decir, no existe una definición única de alternancia, sino especificidades, aplicaciones, interpretaciones o sensibilidades distintas. El sistema dual alemán, por ejemplo, es una forma de alternancia (Crosas-Roura, 2024). Pero sí hay unos aspectos comunes —los cuatro pilares (Puig-Calvó, 2006), que se explican en el apartado 2.3.1.— presentes de alguna manera en todos los CEFFA. Y uno de ellos es, precisamente, la práctica de

la pedagogía de la alternancia (la alternancia tal y como se entiende en los CEFFA).

Partiendo de Gimonet (1984), en un rápido análisis de los diferentes estudios sobre la alternancia, se pueden discernir los diferentes aspectos que muestran su complejidad.

Así, Bourgeon (1979), muestra las diversas interpretaciones del concepto, así como sus utilizaciones erróneas: los cursos nocturnos, las pasantías, las meras prácticas... En la búsqueda de su autenticidad, lleva a cabo un estudio de los diferentes sistemas de escolaridad donde se podría pensar en algún tipo de alternancia y lo enmarca dentro de la historia educativa en diferentes países del mundo (desde la formación profesional en los países de la Europa del Este y China, hasta las escuelas del campo cubanas, el sistema en Tanzania o el modelo cooperativo americano, pasando por la formación profesional en Europa: sistema dual alemán y cursos sandwich ingleses).

Se ha escrito mucho sobre las diversas alternancias calificándolas de interna, externa (De l'Ain, 1974); falsa, aproximada, real (Malglaive, 1979); o yuxtapositiva, asociativa, copulativa (Bourgeon, 1979). La alternancia copulativa de Bourgeon (1979), es la alternancia real de Malglaive (1979) y esta es la alternancia integrativa de Chartier (1986) y la interactiva de Puig-Calvo (2006), porque existe una verdadera interacción entre los diversos actores, medios y sistemas de la formación (es decir, convivencia, colaboración, cogestión). Desde 1946, se empieza a hablar de “pedagogía de la alternancia” en Francia con naturalidad (García-Marrero, 2002), desde la experiencia de las MFR.

Las legislaciones y una aproximación a las definiciones

A partir de estas consideraciones se puede intentar la aproximación a una definición de alternancia tal y como se entiende en los CEFFA. Y se puede hacer a partir de algunos documentos que tratan de legislar sobre las MFR en Francia, siguiendo a García-Marirrodiga (2002). Así, la Ley de Enseñanza y Formación Profesional Agrícola de 1960, denomina a la alternancia “ritmo apropiado”. En 1964, el ministro Pisani la define como “tiempo completo de formación en una discontinuidad de actividades”. Y en 1970, se denomina a la alternancia “sistema educativo válido”. Pero, además de la histórica legislación educativa francesa, en la actualidad se encuentran leyes referidas a la alternancia en los CEFFA, a los propios CEFFA, o a los monitores (los formadores de los CEFFA, de los que hablaremos más adelante) en otros países, especialmente en América (Brasil, Argentina, Perú, etc.).

Por ejemplo, en Brasil el artículo 1.1. de la resolución (Conselho Nacional de Educação do Brasil, 2023), indica que “La Pedagogía de la Alternancia es una forma de organizar la educación y los procesos de formación que tienen como objetivo atender a las comunidades del campo, sabana, ríos, bosques, otros biomas y comunidades urbanas específicas”.

Así tenemos que esta Resolución supone una aprobación de la alternancia en toda regla a nivel federal. Además, hay Directrices específicas estatales para Bahia y, en elaboración, para los Estados de Espírito Santo y Minas Gerais. Respecto a la legislación que permite la transferencia de recursos, existe en los siguientes Estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Maranhão y Rondônia. La financiación por parte del Ministerio de Educación, se rige por la Ley nº 14.133, de 25 de diciembre de 2020.

Más adelante se especifica (art. 1.2. y art. 4 y ss.) los niveles educativos a los que se aplica; la organización curricular en torno a contenidos vivenciales a partir de temas generadores contextualizados y contenidos de formación general y específica las dimensiones cognitiva, afectiva, estética, ética, física, cultural, ecológica y social de la formación (es decir, la formación integral); la articulación de tiempos, espacios y procesos entre la escuela y la comunidad y la alternancia de tiempos, espacios y saberes entre la escuela, la familia y la comunidad, con vistas al desarrollo crítico de la teoría y la práctica; y, en fin, el abordaje multi, inter y transdisciplinar de los componentes formativos y de los itinerarios formativos.

De la misma forma esto es importante porque la alternancia en los CEFFA, se ha entendido desde el principio como formación general y profesional asociada, como dice, por ejemplo, Puig-Calvo (2006, p. 313): “La no separación de la formación profesional de la formación general, es decir, la formación asociada, es parte esencial del sistema educativo de los CEFFA”.

Si se toma como referencia a Argentina, cuentan con una legislación nacional (con reconocimiento de la “Modalidad de la Alternancia Educativa para el Medio Rural”) y provincial (en Corrientes, Misiones, Buenos Aires, Santa Fe). En el caso de Misiones (Gobierno de Misiones, 2019), por ejemplo, la Ley habla de “pedagogía de alternancia integrativa e interactiva (...) a fin de fomentar el desarrollo de sus territorios rurales o urbanos” (art. 2). Y más adelante (art. 5), de “discontinuidad espacial-temporal: las actividades de educadores y educandos se planifican en un periodo de tiempo denominado de alternancia funcional respetando la articulación de una continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje”; y de “sistema de alternancia que concibe la cultura del trabajo individual y cooperativo como principio fundamental de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los educandos alternan un periodo en

el ámbito escolar conocido como Sesión y otro en el hogar o medio socio-profesional conocido como Estadía”.

Por último, en el caso de Perú, al poco tiempo de comenzar los CEFFA en 2002, consiguieron reconocimiento y financiación parcial por parte del Ministerio de Educación. La clave fue que las asociaciones locales de familias mantuvieron la capacidad de seleccionar y ocuparse de la formación de los formadores. El apoyo de la cooperación internacional permitió un rápido y extenso desarrollo de las escuelas por todo el país hasta llegar a más de 50 instituciones educativas. Lamentablemente, ahora están en manos del Gobierno, con poca o ninguna capacidad de decisión de las familias y con un descuido flagrante de la formación inicial y continua de los formadores, que fue el secreto de su éxito junto con una adecuada formación de los consejos de las asociaciones.

Otros casos destacables en cuanto a reconocimiento legal y pago de salarios de los docentes, además de Francia donde los CEFFA dependen del Ministerio de Agricultura, son el de Honduras (con dependencia del Instituto Nacional de la Formación Profesional, INFOP, que depende del Ministerio de Trabajo) y el de Mozambique, único en África con reconocimiento y pago de los formadores por parte del Ministerio de Educación. Excepto en los casos señalados (Francia y Honduras, además de Portugal, donde también dependían del Ministerio de Trabajo), el organismo administrativo de tutela de los CEFFA en el mundo es el Ministerio de Educación.

Si se trata de lograr una aproximación a una definición de alternancia en los CEFFA, se puede partir de la ya mencionada por el propio Granereau (1969), cuando habla de nueva fórmula para una formación más profunda con un tiempo al lado del formador y un tiempo junto a la familia. Puig-Calvó (2006), dice que el primer aspecto específico y diferenciador en el CEFFA será su abordaje sistémico y holístico. En esa for-

mación a tiempo completo organizada con un ritmo apropiado, hay una continuidad de dicha formación en una discontinuidad no solo de espacios y tiempos, sino también de personas y actividades: no se aprende solo en el aula, ni solo con los profesores, sino que cada momento vital, experiencial, es una realidad formativa. Transitamos de manera inductiva desde lo concreto a lo abstracto, desde lo particular a lo general, desde lo local a lo global, con un enfoque transdisciplinar y dialógico, que da sentido y significado a los aprendizajes. Partimos del análisis de la realidad con una profundización teórica para una acción transformadora en la persona y en el territorio. En cuanto a sus instrumentos pedagógicos propios se debe señalar que la alternancia no es reducida, sino adaptada; no es orientada, sino orientadora; no es disociada, sino asociada (el “ir y venir” y su ritmo espacio-temporal de aprendizaje, facilitan asociar la formación general con la formación técnica), tiene objetivos de transformación y no de conformación.

Para que toda la complejidad que supone lo anterior se pueda desplegar adecuadamente, los formadores necesitan una formación específica que responda a su rol multifuncional (García-Marirrodiga y Gutiérrez Sierra, 2019; Gutiérrez-Sierra, 2023).

Si se tiene que definir CEFFA, la citada legislación argentina (Gobierno de Misiones, 2019), habla de establecimientos educativos públicos de gestión privada, de base asociativa civil y familiar o de mandato social, con pedagogía de alternancia integrativa e interactiva, con autonomía y poder de decisión, en los cuales las familias (como coeducadoras) son las responsables junto al Estado en la formación integral y la promoción del proyecto de vida de la persona, desarrollando para ello acciones de gestión y administración, a fin de fomentar el desarrollo de sus territorios rurales o urbanos; todo ello, en continua innovación como institución de vanguardia.

García-Marirrodriaga (2002), recoge diversas definiciones de CEFFA proporcionadas por mujeres y hombres de los cinco continentes que son egresados, formadores o administradores de las asociaciones de base de las escuelas; al analizar las palabras que más se repiten en estas definiciones, se encuentra lo siguiente: en las cinco aparece “familia” (incluso más de una vez en alguna de ellas); en cuatro ocasiones se habla de “formación” (con repeticiones dentro de la misma definición), “asociación”, “medio rural”; en tres definiciones se encuentran las palabras “responsabilidad”, “desarrollo”, “alternancia”, “educación” (esta última, con repeticiones). Puig-Calvó (2006), define el CEFFA como una “Asociación de familias”, personas e instituciones, que buscan solucionar una problemática común de educación y desarrollo local, a través de actividades de formación, principalmente de jóvenes sin excluir a los adultos.

Respecto a los formadores, conviene hacer, unas precisiones sobre lo que en esta investigación se denomina “personal pedagógico”.

En primer lugar, García-Marirrodriaga (2002), expresa que se puede hablar de “formadores” del CEFFA en sentido amplio y de “equipos educativos” dentro de los cuales situaríamos al “equipo de animación” compuesto —entre otros— por el “equipo pedagógico” (Gimonet, 1979). La pedagogía de la alternancia implica, pues, un “equipo educativo” compuesto por la unión de tres “co-formadores” principales (aunque no son exclusivos): los padres y/o los responsables de las prácticas, los propios alumnos y el “equipo de animación”, donde los monitores del “equipo pedagógico” serán los principales actores. Se busca crear una compleja red de personas y equipos heterogéneos e interdisciplinarios, de tal manera que se puedan sumar actitudes y aptitudes que trabajen en conjunto para lograr los objetivos de los CEFFA (Gutiérrez-Sierra, 2023). Cabe precisar que en esta investigación cuando nos referimos a “personal pedagógico” (Gimonet, 1979), estamos hablando del “equipo de animación”, que incluye al “equipo pedagógico”, y los responsables de prácticas (res-

ponsables de alternancia; muchos de ellos egresados de los CEFFA). Es decir, a los equipos educativos excluyendo a los padres y a los propios alumnos.

En segundo lugar, el término “monitor” (del latín *monitor*, -oris, persona que guía el aprendizaje), que es el que se utilizó tradicionalmente en los CEFFA de Francia, donde surgieron este tipo de escuelas en 1935, como hemos visto. Con este término se quería indicar una función más amplia que la del profesor, que supera la mera docencia, tal y como se entiende en el sentido tradicional (Gutiérrez-Sierra y González-García, 2022). Con la palabra *monitor*, se quiere definir al “animador del proceso formativo del alumno, de cada alumno -al que acompaña en su camino de aprendizaje hacia la inserción profesional- y de todo el territorio” (García-Marirrodiga, 2002, p. 21). Como dice Lerbet (1971), el *monitor* es el “mediador relacional que debe facilitar el aprendizaje de los jóvenes” (p. 68). Actualmente hay un debate en el seno de la AIMFR (Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural), sobre si es adecuado seguir utilizando el término *monitor* para definir al formador de los CEFFA.

Además de lo mencionado, en algunos países como Argentina se denomina “monitores” solo a los que imparten materias técnicas relacionadas con la dinámica de la Alternancia, que conforman el “Equipo interno”. Mientras que “profesores” serían los que imparten las materias generales (el “Equipo externo”). Sin embargo, en la legislación de Misiones, por ejemplo (Gobierno de Misiones, 2019), se encuentra que la definición de *monitor* es (art. 8):

El docente de las EFA, encargado de impartir y construir conocimientos y saberes, planificar, supervisar, evaluar, calificar, orientar o colaborar con estas tareas, animando y promocionando la formación de personas y el desarrollo territorial como tarea formativa frente al alum-

no y en los espacios temporales denominados Sesión y Estadía. El Monitor a través de su trabajo específico de educador y formador, se asocia a la responsabilidad de quienes gobiernan y animan el proyecto educativo de las EFA; cumpliendo roles fundamentales como el pedagógico, de educación y orientación, de las relaciones, de animación y un rol técnico.

Esto contradice la práctica habitual del docente monitor y del equipo interno y externo... Se ve aún más claramente en el art. 9, cuando enumera las funciones del monitor:

1) promocionar el desarrollo territorial a través del fomento integral de las personas, interactuando de manera positiva con las familias, el desarrollo de las EFA, de otras instituciones y el acompañamiento del alumno durante su estadía en el medio socio-profesional; 2) facilitar las comunicaciones y las interacciones positivas de los diferentes actores sociocomunitarios con las EFA, en igualdad de condiciones; 3) dictar clases acorde a su formación y especialidad en base al diseño curricular establecido, trabajar en equipo, formarse y capacitarse permanentemente; 4) promover y ejecutar los instrumentos y las herramientas del sistema de alternancia educativa.

En Perú, se habla de “docentes monitores” (MINEDU, 2023) y se define que el órgano pedagógico del CRFA está conformado por el equipo de docentes monitores liderado por el director, que está encargado de realizar el trabajo pedagógico de manera colegiada, reflexiva y ética. También se encomiendan al docente monitor las tareas de diversificación curricular en el marco de los enfoques transversales y del enfoque territorial, el cual exige dominio de los procesos pedagógicos, contenidos disciplinares, estrategias de enseñanza y evaluación para y del aprendizaje. Las funciones del docente monitor son de carácter formativo y de promoción social. Además de las horas destinadas a la enseñanza aprendizaje, el docente monitor realiza tareas de acompañamiento a través

de la tutoría personalizada a las y los estudiantes, visitas a las familias, trabajo en equipo y actividades propias de la convivencia en el CRFA.

Estas legislaciones realmente definen un perfil multitareas para el monitor, que queda claro que es algo más que el profesor tradicional. Pero, en general, las autoridades administrativas de Educación en cada lugar siempre hablan de profesores o personal docente y, aparte de los casos de Francia, Brasil, Argentina y Perú, los monitores no tienen un reconocimiento legal especial. En esta investigación, se denominan monitores a los profesores de los CEFFA, teniendo en cuenta que siempre nos referimos a un perfil multifuncional complejo (García-Marirrodrga y Gutiérrez-Sierra, 2019; Gutiérrez-Sierra, 2023; Gutiérrez-Sierra y García-Marirrodrga, 2024).

Los “Cuatro Pilares” de los CEFFA

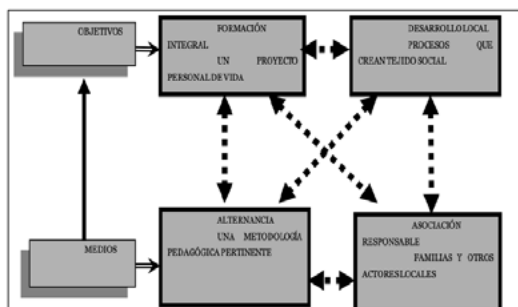
Los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA) presentes en casi 40 países de los cinco continentes, son establecimientos educativos promovidos por asociaciones de familias y otros actores locales de desarrollo. Proporcionan una formación técnico-profesional asociada a una formación general, que se dirige a públicos de diversos contextos (rurales, urbanos, periurbanos), con diferentes edades y niveles de formación (secundaria, postsecundaria, bachillerato, formación profesional en los niveles preuniversitarios), alternando períodos espaciotemporales diferentes (el medio socio-profesional y la escuela, con diversos ritmos de permanencia en cada lugar, según la formación impartida y el contexto).

Los CEFFA se caracterizan por sus cuatro pilares. Los “Cuatro Pilares de los CEFFA” (Figura 3) son una aportación de Puig-Calvó al sistema pedagógico de la Alternancia. Están bien descritos en Puig-Calvó (2006)

y, a partir de ahí, en otras publicaciones (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014 y 2022). Consisten en unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos. Los fines u objetivos son: el desarrollo de las personas en su entorno —a partir de una educación y formación integral que culmina en un proyecto personal de vida con base en lo profesional— y el desarrollo sostenible del propio territorio mediante la creación de un tejido social cualificado. Los medios, un sistema pedagógico capaz de responder adecuadamente a las necesidades de las familias y del entorno local —la Alternancia— gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación y en la que hay también otros actores locales.

Cuando se habla de formación integral, no se trata simplemente de impartir cursos de formación profesional con metodologías adecuadas. Se trata de una visión integral, holística, en donde la persona se forma en todos los ámbitos —técnico, profesional, intelectual, social, humano, ético, espiritual— como ser humano único e irrepetible (González-García, 2020; González-García y Gagnon, 2019). El desarrollo local está indisolublemente unido a la finalidad anterior, es una consecuencia y una necesidad. Si el territorio no progresa, no se desarrolla, pero los jóvenes que viven en ese medio se forman, simplemente se les está obligando a marcharse (Duffaure, 1985). Los CEFFA hacen que los jóvenes y adultos en formación, se conviertan en actores del desarrollo de sí mismos y del territorio en el que se implanta.

Figura 1. Los “Cuatro Pilares” de los CEFFA



Nota: elaboración propia a partir de Puig-Calvó (2006).

Respecto a los medios, la respuesta a un sistema escolar inadecuado es una metodología pedagógica pertinente; todo un sistema que supere las corrientes y modos de docentes existentes y que responda a la necesidad constante de adecuación a los retos de la sociedad, las familias y los jóvenes (Gimonet, 1998). Es decir, una alternancia integrativa e interactiva entre la escuela y el medio socio-profesional (Puig-Calvó, 2006), con periodos en ambos contextos, que parte de la experiencia y que incluye la implicación de todos los actores de la formación. Por lo que se refiere a la asociación local, cuyo consejo gestiona globalmente la alternancia y todo el CEFFA, está constituida principalmente por familias junto con otros actores locales, que son los responsables de su propio desarrollo. Este aspecto radicalmente participativo y democrático de los CEFFA conecta muy bien con recientes declaraciones de la UNESCO (2015, 2021) y del Secretario General de las Naciones Unidas (United Nations, 2021), que hablaron de la importancia de unas organizaciones de la sociedad civil fuertes y de la participación local como bases para la reducción de la pobreza y la democratización. El desarrollo eficaz debe ser participativo (Ackoff, 1984), pero incluso hoy en día no es fácil encontrar una participación efectiva en muchas zonas rurales con poco acceso a la educación, las herramientas políticas y la información (Ashley y Maxwe-

II, 2001). Aunque, al mismo tiempo, esta participación se ve favorecida en los entornos rurales debido al gran capital social del trabajo en grupo y la ética, que se refleja en su asociación con los valores morales y familiares, y el cultivo de la solidaridad y la hospitalidad (Kliksberg, 2004). En efecto, a mayor capital social en acción, más fuerte será el CEFFA (García-Marirrodriaga, 2024). Una intensa vida asociativa, consecuencia de la aplicación de la alternancia, ha sido un factor de desarrollo local desde que se creó el primer CEFFA (García-Marirrodriaga y De los Ríos, 2005).

Ninguno de estos pilares es exclusivo del Movimiento de los CEFFA. Existen instituciones educativas que pretenden la formación integral de los jóvenes. Actualmente hay escuelas de todos los niveles que dicen aplicar la alternancia, una práctica ejecutada desde hace años, como hemos visto. Las asociaciones y/o cooperativas para crear escuelas no son tampoco ninguna novedad; además, el desarrollo local es un fin compartido por instituciones públicas o privadas. Sin embargo, la interacción entre los pilares mencionados anteriormente —todos indispensables e interrelacionados— es lo que permitirá que tengan sentido e identidad propia. Tampoco es que se hayan “descubierto” ahora, pues la novedad consiste en haber profundizado en estos conceptos y su interrelación y en haber sistematizado su presentación.

Actualmente, hay muchas instituciones educativas, sistemas pedagógicos y leyes de educación que incorporan ciertos componentes de la alternancia en sus planteamientos. Por ejemplo, una experiencia que ha alcanzado cierto renombre en América Latina es la “Escuela de Alternancia del Café El Paraíso” (en Honduras). En ella, se alternan efectivamente períodos teóricos y prácticos, pero solo eso no es la alternancia de tipo integrativo de la que estamos hablando cuando nos referimos a los CEFFA, que se definen por unas características específicas, fines y medios, como aparecen en la Figura 3. Tampoco lo son las Escuelas de Campo de Agricultores, ECA (FAO, 2002; Pumisacho y Sherwood, 2005),

una iniciativa impulsada por la FAO que utiliza las parcelas agrícolas en el aprendizaje, es flexible y participativa y parte de la experiencia de los agricultores, pero no terminan de integrar los periodos campo-escuela. Estas iniciativas y otras (como la formación profesional dual alemana, replicada con más o menos éxito también en algunos países de América Latina, por ejemplo, en Chile) son exitosas, probablemente replicables y desde luego interesantes, pero no se ajustan a los medios y fines de los CEFFA.

Para poder hablar de una verdadera escuela de alternancia es necesario que se intenten lograr esos fines con esos medios. Es decir, si falta alguno de los cuatro elementos, se tendrán, por ejemplo, escuelas que se preocupan de la formación integral de sus alumnos, pero no del desarrollo del territorio; o que promueven el desarrollo sin una base asociativa local; o que practican cierta alternancia entendida como la combinación de talleres presenciales en centros de entrenamiento específicos, con la aplicación práctica en unidades productivas (como es el caso de la “Escuela de Alternancia de Café El Paraíso”), pero no se estaría hablando con propiedad de los CEFFA, sino de otro tipo de instituciones.

Se puede afirmar que estas son las características propias e irrenunciables de los CEFFA, aquello que una institución educativa debe tener necesariamente para poder ser considerada como tal, la especificidad propia de este movimiento internacional educativo y de desarrollo representado por la AIMFR (Asociación Internacional de los Movimientos de Formación Rural), como se puede comprobar en García-Marirrodriaga y Puig-Calvó (2022).

En otras palabras, poner en marcha con éxito la alternancia —que implica entrelazar continuamente el currículo con el medio (Puig-Calvó, 2006; UNESCO, 1972)—, supone “gestionar la complejidad”. Las dobles flechas que relacionan los “cuatro pilares” de la Figura 3, intentan mostrar su necesaria interdependencia.

Estas características —comunes a este tipo de escuelas en todo el mundo desde su nacimiento en 1935— sustentan algunos de los principios sobre el desarrollo que hoy nadie discute:

- a. La necesidad de vincular a los jóvenes con su entorno a través de emprendimientos sostenibles (FAO, 2022), para convertirlos en verdaderos actores del desarrollo, porque el entorno territorial es factor clave del desarrollo (UNESCO, 2015).
- b. La importancia concedida a las innovaciones (Banco Mundial, 2011) y a los proyectos surgidos de la valorización de los recursos locales (en coincidencia con las líneas maestras de algunos instrumentos de desarrollo muy exitosos en el ámbito rural europeo en los últimos años; por ejemplo, la Iniciativa Comunitaria Leader Plus y otras similares).
- c. La conveniencia de sacar partido a las observaciones y experiencias propias y ajenas (observación-acción), junto a la conceptualización teórica de los conocimientos científicos y técnicos adquiridos en la escuela (reflexión) que permita mejoras y progresos en los ámbitos personal, familiar y territorial; es decir, desarrollo (nueva acción).
- d. La necesidad de una formación integral para asumir responsabilidades en todos los campos de la vida, especialmente en el de la promoción del propio territorio, pero no solos, sino “con” los otros (dimensión social).

Aunque los cuatro pilares favorecen algunos principios del desarrollo es importante el funcionamiento armónico de todos ellos: el dispositivo pedagógico en alternancia y la dimensión asociativa, para lograr el desarrollo en su doble vertiente personal y colectiva. La AMIFR, por medio de sus servicios comunes de formación e investigación, debe velar

por la consecución de los fines de desarrollo propuestos a partir de la utilización de los medios. En otro caso, se pueden producir distorsiones.

La alternancia parte de la realidad, la analiza y la transforma. En el proceso intervienen personas muy diversas: los propios alumnos en formación —actores de su propia formación (Gimonet, 1998; UNESCO, 1999; Pineau et al., 2009) —, los profesores, los profesionales, las familias y los expertos. En los CEFFA, la alternancia permite a cada joven vivir sucesivamente periodos en el mundo de los adultos, del trabajo, y periodos en el centro educativo. La educación, la formación, parte de la experiencia y está centrada en la vida, en la realidad cotidiana —familiar, social, profesional— vivida por los jóvenes en contacto con los otros adultos intervinientes que acaban de enumerarse. Y ese aprendizaje experiencial, a menudo es más significativo que el escolar (Dewey, 1993). Por eso, la alternancia no puede reducirse a una relación escuela-empresa, como hemos visto, porque es algo mucho más complejo, como lo es la propia realidad. Y, si queremos verdaderamente comprender de forma profunda la alternancia, conviene definir los componentes y sus interacciones, jerarquizarlos y organizarlos dentro de una perspectiva sistémica; de este modo, superando el esquema de simple método pedagógico, podemos hablar de todo un sistema (Gimonet, 1988).

Un dispositivo de formación (Albéro, 2010) alternada (Geay, 1998) constituye una oferta de profesionalización (Wittorski, 2007); es decir, un sistema de desarrollo de habilidades y socialización diseñado a partir de diferentes tipos de situaciones (de trabajo, de estudio, de experiencia) que se articulan en diversos lugares, tiempos y métodos de aprendizaje. Para responder al doble desafío del desarrollo personal y del desarrollo local (los objetivos o fines en la Figura 3), la alternancia invita a un cambio de enfoque en las perspectivas de la educación tradicional. Por un lado, el alumno pasa de ser persona en formación a autor de su propia formación (Gimonet, 1998; Pineau et al., 2009); por otro lado, el

entorno territorial y social no son solo los lugares de aplicación de los saberes, sino principalmente las fuentes de motivación y de adquisición de estos. De este modo, el medio socio profesional y la asociación de los actores locales se colocan en el corazón mismo del proceso de formación por alternancia (Chartier, 1997).

Esta concepción “integradora” de la alternancia, no consiste en dispensar una enseñanza en la escuela para que los alumnos después la apliquen en la práctica. Por el contrario, el proceso de aprendizaje del joven pasa primero por descubrir situaciones en su medio de vida que son origen de interrogantes. Después, en el centro educativo se le ayuda a encontrar respuestas. Primero hay una toma de conciencia; después se resuelven los problemas. Cuando no existe nexo explícito entre la formación y las actividades prácticas, o cuando la enseñanza que se imparte en el aula no tiene en cuenta las actividades que el alumno realiza en su medio, lo que se está haciendo es una “falsa alternancia” (Bourgeon, 1979; Malglaive, 1979). Los sistemas de enseñanza troceada pero no alternante, tienen en común que el establecimiento educativo es el que organiza y se responsabiliza de todo el conjunto didáctico; es el único manantial de saber. Así, el puesto de trabajo es un mero receptor de lo aprendido en la escuela (Martinell, 1974).

En la verdadera alternancia, por el contrario, el centro del proyecto educativo es el alumno inmerso en una realidad concreta. La transmisión de conocimientos no es vertical, sino interactiva y enmarcada en el ámbito global de la persona. El objetivo del proyecto educativo es la revalorización de las potencialidades de la persona a través de todos los elementos activos (actores) que intervienen en su formación. Por eso, no se puede confundir esta alternancia con algunos sistemas educativos que solo utilizan algunos de sus rasgos más superficiales, y que están muy lejos de identificarse con la visión que supone la verdadera alternancia. En la alternancia interactiva tal y como se aplica en los CEFFA, hay una con-

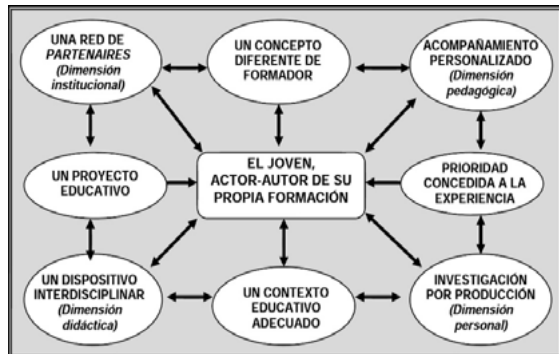
tinuidad en el proyecto formativo global a través de una discontinuidad de espacios, tiempos, personas y actividades entre el medio socio profesional y la escuela. La pedagogía que defiende la alternancia es compleja porque hace referencia a la propia existencia, al trabajo, a los saberes y al tiempo (Maubant y Roger, 2014). La acción (práctica profesional real, no simulada) es fuente de reflexión y de motivación. La auténtica alternancia supone la interacción reflexiva de la escuela y del trabajo, de tal manera que los dos ámbitos se enriquecen mutuamente. Por eso, Geay (1998), dice que la alternancia necesita una ingeniería pedagógica multidimensional en la interfase entre trabajo y escuela.

Lesne (1987), se refiere a la alternancia en relación con la clasificación de los diversos sistemas pedagógicos franceses y la encuadra en los de tipo “apropiativo” (ni “incitativo” ni “transmisivo”). Indicando que es centrado en la situación social de las personas en formación porque la alternancia falsa y la aproximativa no pueden más que servir de paliativo o de pretexto a los sistemas transmisivos e incitativos. Por su parte, Lerbet (1981), explica que la alternancia comporta cuatro dimensiones esenciales: institucional (de corresponsabilidad y partenariado), didáctica (de estrategia de enseñanza interdisciplinar), pedagógica (de acompañamiento personalizado y saber compartido) y personal (de aprendizaje por producción de saber). Partiendo de estos dos autores, junto con Gimonet (1988) y Puig-Calvó (2006), se pueden definir los componentes de un sistema de alternancia (en concreto, el de los CEFFA) —representados en la Figura siguiente (Figura 4)—, que están en continua interacción, como pretenden mostrar las flechas que los unen.

La Pedagogía de la Alternancia pretende vivir y gestionar la complejidad como espacio educativo, lugar de formación y desarrollo, fuente de saber y conocimiento (Gimonet, 2008). Cada pedagogía es única, teniendo en cuenta el sistema educativo en el que se practica. La pedagogía de los CEFFA es específica y no un modelo universal, con validez permanente. Como dice Morin (2008), la esencia de la complejidad es la

imposibilidad de homogeneizar o reducir. Y como dice Gimonet (2008), este movimiento educativo, al desarrollarse en el tiempo y en el espacio, cuantitativa y cualitativamente, se volvió un sistema complejo. Complejo incluso en su relación con el territorio, bien resuelta gracias a las asociaciones que inspiran los CEFFA y al espíritu asociativo, que es un buen caldo de cultivo para general redes de capital social, como así ocurre (García-Marirrodriaga, 2024; García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2022). Definitivamente, la búsqueda del desarrollo a partir de una formación peculiar (en alternancia y sustentada en una asociación local cuyos actores se comprometen con el territorio), convierte a este sistema pedagógico en un verdadero movimiento donde el capital social en acción se pone al servicio de la creación de capital humano (García-Marirrodriaga y De los Ríos, 2005).

Figura 2. Modelización del sistema de formación en alternancia en los CEFFA



Nota: García-Marirrodriaga & Durand (2009) a partir de Gimonet (1998 y 2008), Lerbet (1981), Lesne (1987) y Puig-Calvó (2006).

Una explicación detallada de la Figura 2 puede encontrarse, por ejemplo, en García-Marirrodriaga y Durand (2009). Pero se destaca algún aspecto de cada uno de ellos a continuación partiendo de la persona en formación, el joven —el “alternante” (Gimonet, 1998)— que es el actor

principal, eje del debate y del proyecto pedagógico, autor de su propia formación (Pineau et al., 2009).

En primer lugar, la experiencia vital integral es punto de partida y de llegada del proceso de aprendizaje, porque un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad hasta que no está relacionado con situaciones concretas percibidas como problemas personales (Rogers, 1972). Apoyado en esa experiencia, el peculiar proyecto educativo del CE-FFA está protagonizado por una asociación local —con una concertación social de un proyecto sobre el territorio (Schejtman y Berdegué, 2003)—, que sostiene las actividades de formación. La alternancia es un componente de un sistema de formación, para contribuir al desarrollo en un contexto geográfico, cultural y socio-profesional concreto y para lograr la formación de jóvenes y adultos (inserción y calificación profesional). Esa formación se favorece por un contexto educativo favorable (en el entorno escolar y en el profesional) que permita las adecuadas condiciones de vida del grupo y de cada persona de este, así como el adecuado logro de los aprendizajes.

Las cuatro dimensiones de Lerbet (1981), corresponden con la red de colaboradores (*partenaires*), que son co-formadores (García-Marrirrodriaga, 2002) que intervienen en los diferentes espacios y tiempos de la formación, porque la alternancia significa complementariedad de situaciones y reparto del poder educativo entre formadores y gestores (Puig-Calvó, 2006). Esta dimensión institucional, se relaciona con la dimensión pedagógica: el acompañamiento personalizado a través de la tutoría (González-García, 2020) para el logro de la formación integral del alumno. El dispositivo pedagógico adecuado (Albéro, 2010; Geay, 1998; Masson, 2018), entra en la dimensión didáctica particular (compleja) de la inter y transdisciplinariedad (Pineau et al., 2009). Para ello, se sirve de unos específicos instrumentos pedagógicos y de la articulación de

espacios y tiempos para lograr sinergias y optimizar el aprendizaje (García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2014; Gimonet, 1998; Puig-Calvó, 2006).

Por último, el aprendizaje en alternancia no puede desligarse del propio proyecto personal de investigación en un momento y un contexto determinado, ni de la responsabilidad de contribuir a los procesos de desarrollo local. El proyecto de cada alumno es una muestra del aprendizaje por “producción de saber” y no por “consumo de saber” que supone la alternancia. Esta es la dimensión más personal (Lerbet, 1981), de todo el sistema porque pone de manifiesto que el alumno es autor y actor de su propia formación. Ese proyecto terminará siendo un proyecto de vida que, con base en lo profesional, integrará de manera holística los aspectos técnicos, intelectuales, familiares, sociales, humanos, espirituales.

La clave para lograr lo anterior, es un concepto de formador diferente, el monitor que, por su responsabilidad de animación del conjunto de componentes y personas que intervienen en el proceso, deben ser capaces de llevar a cabo unas funciones distintas de las del profesor “tradicional” (García-Marirrodiga y Durand, 2009; Gimonet, 1984; Gutiérrez-Sierra, 2023; Gutiérrez-Sierra y García-Marirrodiga, 2019).

Evolución y desarrollo de los CEFFA en el mundo

Ya se ha visto que el primer CEFFA aparece en los años 30 del siglo pasado en Francia. Los orígenes y primera expansión de los CEFFA están en Europa y van ligados a procesos de desarrollo y solidaridad de personas e instituciones que, buscando alternativas, descubren y promueven esa peculiar alternancia que se inicia en Francia y después funciona en Italia, España y Portugal. Estos países no tenían tradición de métodos de formación específicos para la formación profesional, cosa que sí ocurría en el centro y norte del continente; no obstante, hoy existen en Europa

más de 500 asociaciones CEFFA, encabezadas por las Maisons Familiales Rurales de Francia con más de 450 centros. Otros países del centro y norte de Europa como Alemania, Suiza, Austria, Bélgica (donde todos los institutos técnicos de formación profesional se denominan CEFA, “Centros de Formación en Alternancia”) o Dinamarca, ya tenían experiencias de formación donde la relación trabajo-estudio estaba implantada; cabe indicar que el sistema dual alemán, con sus resultados reconocidos y valorados mundialmente, es el mejor ejemplo (Crosas-Roura, 2024). La alternancia en Europa, en sus distintas formas no es algo nuevo, sino más bien una realidad integrada en los sistemas educativos de prácticamente todos los países (donde no lo estaba, como en España, que hasta ahora solo tenía la experiencia de los CEFFA, se va a implantar por ley la alternancia —bajo la denominación de “dual”— a toda la formación profesional a partir del curso 2024-2025). Si se observan las distintas aplicaciones de la alternancia en los diferentes países, se puede apreciar que desde hace mucho tiempo existe el Sistema Dual en Alemania, el método Sándwich en Inglaterra, los Centros de Formación por Alternancia en Bélgica o las Escuelas Populares en Dinamarca; lo que indica que no hay “una alternancia” sino “distintas alternancias” en la formación profesional. Pero, en los CEFFA la alternancia es uno de los “pilares” —como hemos visto— uno de los medios que forma parte de un conjunto de elementos que definen el sistema. Dicho de otro modo: hacer algún tipo de trabajo o de estadía práctica en una empresa no implica la comprensión completa ni la utilización de todas las posibilidades que ofrece la alternancia de los CEFFA como sistema.

Respecto al número de CEFFA en cada país, la AIMFR no cuenta con datos actualizados y sería importante que los tuviera. A pesar de la salida de Francia de dicha Asociación y el desafío que le supone (García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2022), sigue siendo la red más potente y representativa de la realidad de los CEFFA. La alternancia de la que se habla en estas páginas es, precisamente, la de los CEFFA integrados en la AIMFR

(unos 1.300 en unos 30 países, según los datos disponibles más recientes en García-Marirrodriga y Puig-Calvó, 2014, que detallan muy bien el origen y evolución de los CEFFA en los distintos continentes).

Y, claramente, el futuro de esos CEFFA está en América Latina. En efecto, es el continente del crecimiento, aplicación e investigación de los CEFFA con una vitalidad que muestra el valor, la adecuación y la pertinencia del sistema. Si se hace un recorrido de norte a sur, encontramos la experiencia de Canadá, donde puede sorprender que solo haya una escuela tipo CEFFA —aunque hubo algunos más en el pasado— dado que toda la formación profesional técnica en ese gran país es por alternancia. Guatemala cuenta con cerca de un centenar de CEFFA (NUFED); estos son núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo. Es la denominación de la mayoría de CEFFA de la red pública en Guatemala. Hay otra red, de iniciativa privada y con otra figura jurídica, los ICEFAT (Institutos por Cooperativa de Enseñanza Familiar por Alternancia), que cuenta con una veintena de centros en el suroccidente del país; asociados a la AIM-FR, y con otros más de 500 donde una mayoría de ellos desean aplicar el sistema de los CEFFA. A continuación, Honduras y Nicaragua con más de una docena de centros y las experiencias en Panamá, El Salvador y República Dominicana o México, también son evidencias del dinamismo y desarrollo. Asimismo, en América del Sur, destacan Brasil y Argentina, con más de 400 CEFFA entre los dos países, que son reconocidos y financiados por las autoridades, con legislaciones específicas sobre el sistema pedagógico y reconocimiento de la peculiar figura de los formadores (los monitores), como se ha visto. Por su parte Perú, que inició los CEFFA en 2002, tiene cerca de 70 escuelas con reconocimiento del gobierno y una perspectiva de crecimiento grande. El problema es que, por diversas circunstancias y por una apropiación del producto por parte del Ministerio de Educación, están atravesando un período de prueba. Además, las experiencias de Chile, Paraguay, Colombia y Uruguay muestran el dinamismo del sistema en la región.

En África, la descolonización en los años 60 del siglo pasado, especialmente de los países francófonos, fue el punto de partida a partir de la experiencia francesa. Los resultados que se ofrecen en dichos países no son muy alentadores, habiendo desaparecido los CEFFA en algunos países de este continente donde se implantaron, pero en otras naciones es difícil conocer realmente lo que pasa, existen algunas experiencias aisladas y el número de escuelas que funcionan no se conoce con certeza. Sin embargo, algunos funcionan razonablemente bien, como Mozambique (con reconocimiento oficial desde el principio y los monitores pagados por el Estado, que le permiten mantener una red de 18 CEFFA a pesar de las penalidades del país), o Camerún (donde, sin embargo, no hay ni reconocimiento ni pago por parte del gobierno) que es una excepción en el panorama mundial porque sin reconocimiento oficial de los títulos que otorgan las escuelas y sin financiación pública, la sostenibilidad es prácticamente imposible o es solo posible mientras dura la financiación externa a través de proyectos de cooperación al desarrollo o de personas y entidades privadas que hacen donaciones.

En Asia, el primer caso se dio en Filipinas que llegó a tener 12 CEFFA; aunque, actualmente tiene seis, en parte por las dificultades de obtención de financiación pública, cosa que no han conseguido (excepto en algunas regiones y de manera puntual, no continua) desde que empezaron en 1988. Allí se está produciendo una adaptación curricular que les permita dirigirse a jóvenes que han terminado la secundaria con formaciones técnicas en modalidad dual que sí podrían ser financiadas. Hay algunas otras iniciativas aisladas en Vietnam, Camboya y Armenia.

En cuanto a los orígenes del movimiento en los diferentes países, siempre según García-Marirrodiga y Puig-Calvo (2014), las redes de CEFFA que actualmente son operativas han surgido por la movilización y el trabajo de agricultores, responsables profesionales, organizaciones agrícolas, personas o instituciones procedentes de movimientos sociales

cristianos u ONGD. Una primera conclusión, pues, es que hay una diversidad de promotores con un mismo objetivo. En algunos casos, esas personas o instituciones han estado en relación directa con la Iglesia Católica, pero en ninguno de los casos han sido escuelas oficiales de la Iglesia o escuelas católicas. Para Gustave Thibon, Presidente de la Unión Nacional de las MFR, pronunció un discurso en la tercera Asamblea General (1945) citado por Nové-Josserand (1987), en el que, entre otras cosas, dice: “Aunque el movimiento puede estar apoyado por el Estado, puede y debe también ser respaldado e inspirado por la religión. Pero no debe ser absorbido ni por el Estado ni por la Iglesia. Es la familia quién en última instancia debe asumir el protagonismo. Tenemos que seguir unidos fuertemente a esta fórmula familiar y profesional, si no perderíamos todo nuestro carácter específico original”. Esta filosofía se ha mantenido en todos los CEFFA del mundo desde el principio.

En muchas ocasiones han sido considerados como vanguardistas, progresistas o disidentes con el esquema clásico de enseñanza oficial. Y una constante que se repite en la mayoría de los países es la dificultad en conocer y reconocer las cualidades y la validez de esta alternativa de educación inclusiva y de desarrollo. Está claro que los CEFFA son una aventura de los padres donde las familias se comprometen verdaderamente para construir el futuro de sus hijos. Pero igualmente, como dice Métivier (1999), desde los orígenes, las colaboraciones necesarias con los poderes públicos y religiosos han vivido momentos de buenas relaciones, pero también de grandes disputas.

Para concluir, aún a riesgo de reiterar algunas cosas que ya se han señalado, podemos remarcar después de este breve pasaje por los CEFFA del mundo, que las modalidades de alternancia en los CEFFA:

- a. Son tan diversas como las legislaciones educativas, las realidades sociales, culturales y económicas de los países en donde existen.

- b. Atienden una amplia diversidad de niveles educativos, que van desde la educación básica secundaria (12-15 años) con una base de orientación profesional, hasta las formaciones universitarias de todos los niveles, pasando por la secundaria, bachillerato y formación profesional técnica. Se dirigen, pues, a jóvenes y adultos.
- c. Cubren una diversidad de currícula tan amplia como la vida misma en función de la zona donde se encuentre el CEFFA (urbana, periurbana, rural). Y cuando se trata de zonas rurales, no son exclusivamente orientadas a profesiones del sector primario porque las ruralidades diversas obligan a responder con formaciones diferentes a las necesidades del territorio y a las expectativas actuales de los jóvenes y sus familias.

La cobertura de las necesidades educativas del medio rural de una forma adecuada ha sido en muchos casos lo que ha permitido la expansión de los CEFFA. En algunos, se ha considerado como una alternativa provisional hasta llegar a tener un sistema normalizado. Este error no ha tenido en cuenta la necesaria calidad y complejidad del mismo. Para poder alcanzar la calidad y la inclusión social que el sistema de alternancia de los CEFFA permite son necesarias una base asociativa local adecuada donde las familias, los profesionales y la sociedad civil asumen su responsabilidad en la formación de los jóvenes y en el desarrollo del territorio. Y también que los monitores sean verdaderamente los dinamizadores del sistema, lo que requiere su adecuada formación inicial y continua específica en, por y para la alternancia (García-Marirrodiga y Cutiérrez-Sierra, 2019; Puig-Calvó, 2006) que les permita formarse y no conformarse en la constante evolución del mundo de la formación y del desarrollo. Esto se favorece por la existencia de un Equipo o Centro Pe-

dagógico Institucional de los CEFFA en cada país, bien relacionado con el mundo profesional y universitario.

Resultados

Los han sido sistematizados en tablas de frecuencias en función a datos traducidos en porcentajes, medias y desviaciones estándar. Cada una de las tablas ha sido interpretada en función de los resultados más relevantes de cada uno de los agentes educativos involucrados en el CEFFA y para una mejor visualización de estos resultados se complementa con la presentación de gráficos estadísticos.

Las perspectivas según los exalumnos

La Educación en Alternancia ofrece una combinación única de teoría y práctica que prepara a los estudiantes para el mundo laboral de manera integral. En este apartado, se explorarán las perspectivas de los exalumnos, desglosando sus experiencias en relación con los cuatro pilares fundamentales de esta metodología: el sistema pedagógico en alternancia, la asociación local, la formación integral y el desarrollo local y territorial. Esta información proporcionará una visión profunda de cómo estos elementos han influido en su desarrollo profesional y personal, y en la contribución al crecimiento de sus comunidades.

Información sobre el público investigado

a. Clasificación de los exalumnos participantes por departamento

Los exalumnos que participaron en la investigación provienen de 6 departamentos del Perú y se distribuyen tal como se muestra en la tabla 5.

Tabla 1. Número de exalumnos según el CEFFA

Nombre del CEFFA	Departamento	F	%
Inka Yawar	Cusco	1	2,6
Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq	Cusco	8	20,5
Nuestra Señora de Cocharcas	Apurímac	1	2,6
Las Tangaranas	Huánuco	3	7,7
La Orquidea	San Martín	2	5,1
Soritor	San Martín	1	2,6
Huayllampi	Lima Provincias	6	15,4
Antioquia	Loreto	2	5,1
Nueva Esperanza	Loreto	5	12,8
Pucalpilllo	Loreto	3	7,7
Puerto Porvenir	Loreto	6	15,4
Pucacuro	Loreto	1	2,6
Total de Ex – alumnos		39	100,0

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (A1).

De acuerdo con los datos presentados en la tabla 1 el mayor porcentaje de exalumnos participantes provienen de los departamentos de Loreto con un 43,6 % y Cusco con un 23,1 %.

b. Clasificación de los exalumnos participantes por sexo

A continuación, se presenta la cantidad de exalumnos participantes en la investigación clasificándolos por su sexo.

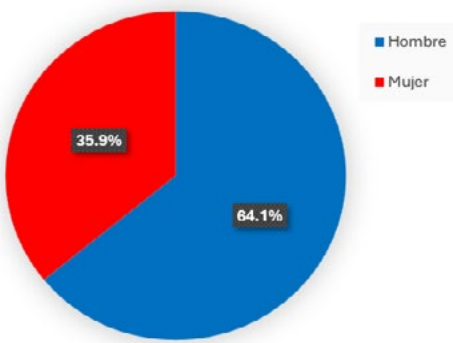
Tabla 2. Número de exalumnos según sexo

Sexo	F	%
Hombre	25	64,1
Mujer	14	35,9
Total	39	100,0

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B1)

De acuerdo con la Tabla 2 y la Figura 3, la mayor cantidad de exalumnos participantes provienen del sexo masculino con el 64,1 %.

Figura 3. Número de exalumnos según sexo



Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B1)

c. Clasificación de los exalumnos participantes por edad

A continuación, se presenta la cantidad de exalumnos participantes en la investigación clasificándolos por su edad.

Tabla 3. Edad de los exalumnos

Edad	F	%
17 hasta 20 años	25	64,1
de 21 hasta 25 años	11	28,2
de 26 hasta 30 años	3	7,7
Total	39	100,0

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B2)

Así pues, se evidencia que el mayor porcentaje de exalumnos participantes oscila entre los 17 y 25 años con el 92,3 %.

d. Clasificación de los exalumnos participantes por distancia al CEFFA

A continuación, se presenta la cantidad de exalumnos participantes en la investigación clasificándolos de acuerdo con la distancia al CEFFA.

Tabla 4. Distancia del CEFFA a la casa de los exalumnos

Distancia en Kilómetros (Km)	F	%
Desde 0 hasta 5 km	26	66,7
Más de 5 hasta 10 km	4	10,3
Más de 10 hasta 20 km	2	5,1
Más de 20	7	17,9
Total	39	100,0

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B9)

De acuerdo con la Tabla 4, existe un 33,3 % de exalumnos que deben recorrer más de 5 Km para llegar a la Institución Educativa.

e. Clasificación de los exalumnos participantes según el Nivel Educativo del padre

A continuación, se presenta la cantidad de exalumnos participantes en la investigación clasificándolos por el nivel educativo del padre.

Tabla 5. Nivel de educativo de los padres de los exalumnos del CEFFA

Nivel de educación	F	%
Sin estudios	3	7,7
Estudios primarios no terminados	7	17,9
Estudios primarios terminados	7	17,9
Estudios secundarios básicos no terminados (12-15 años aproximadamente)	3	7,7
Estudios secundarios básicos terminados (12-15 años aproximadamente)	6	15,4
Estudios secundarios medios no terminados (15-18 años aproximadamente)	3	7,7
Estudios secundarios medios terminados (15-18 años aproximadamente)	3	7,7
Estudios terciarios técnicos o profesorado técnico terminados (a partir de 18 años)	2	5,1
Estudios universitarios (licenciatura) no terminados.	3	7,7
Estudios universitarios (licenciatura) terminados.	2	5,1
Total	39	100,0

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B10)

De acuerdo con la Tabla 5 solo el 17,9 % de los padres de los exalumnos tienen estudios superiores. Podemos identificar que un 35,8 % tienen estudios primarios y un 7,7 % son personas analfabetas.

f. Clasificación de los exalumnos participantes según el Nivel Educativo de la madre

A continuación, se presenta la cantidad de exalumnos participantes en la investigación clasificándolos por el nivel educativo de la madre.

Tabla 6. Nivel de educación de la madre de los exalumnos del CEFFA

Nivel de educación	F	%
Sin estudios	8	20,5
Estudios primarios no terminados	14	35,9
Estudios primarios terminados	10	25,6
Estudios secundarios básicos no terminados (12-15 años aproximadamente)	1	2,6
Estudios secundarios básicos terminados (12-15 años aproximadamente)	4	10,3
Estudios secundarios medios no terminados (15-18 años aproximadamente)	1	2,6
Estudios terciarios técnicos o profesorado técnico no terminados (a partir de 18 años)	1	2,6
Total	39	100,0

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B11)

De acuerdo con la tabla 6, solo una madre tiene estudios superiores, 15.5% tiene estudios secundarios, el 61.4% tiene estudios primarios, y el 20.5% son analfabetas.

g. Clasificación de los exalumnos participantes según el año que egresa

A continuación, se presenta la cantidad de ex – alumnos participantes en la investigación clasificándolos por su año de egreso.

Tabla 7. Nivel de educación de la madre de los exalumnos del CEFFA

Año de egreso	F	%
2007	1	2,6
2010	2	5,1
2011	1	2,6
2013	1	2,6
2014	1	2,6
2016	2	5,1
2017	3	7,7
2018	2	5,1
2019	8	20,5
2020	18	46,2
Total	39	100,0

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B12)

De acuerdo con la tabla 7, el 66,7% de los ex – alumnos egresaron en el 2019 o en el 2020, y el 33,3% egresó entre 2007 y 2018.

h. Clasificación de los exalumnos participantes según actividad que realiza después de culminar sus estudios en el CEFFA

A continuación, se presenta la cantidad de ex – alumnos participantes en la investigación clasificándolos por la actividad que realizaron al término de sus estudios en el CEFFA.

Tabla 8. Actividades que realizaron los exalumnos después de culminar sus estudios en el CEFFA

¿Qué hizo después de culminar sus estudios en el CEFFA?	No		Si	
	F	%	F	%
B14-1: [Busqué trabajo (¿durante cuánto tiempo?)]	24	61,54	15	38,46
B14-2: [Continué mis estudios (por favor, precise en qué nivel de formación, programa de estudios y escuela)]	11	28,21	28	71,79
B14-3: [Trabajé por mi cuenta o dentro de mi propia empresa (por favor, precise en qué sector de la economía, tipo de empresa y si hizo o ha hecho mejoras)]	27	69,23	12	30,77
B14-4: [Trabajé en la empresa de mis padres (por favor, precise en qué sector de la economía, tipo de empresa y si hizo o ha hecho mejoras)]	30	76,92	9	23,08
B14-5: [Trabajé en la empresa de familiares (por favor, precise en qué sector de la economía, tipo de empresa y si hizo o ha hecho mejoras)]	31	79,49	8	20,51
B14-6: [Trabajé como empleado en una organización o empresa (por favor, precise en qué sector de la economía, tipo de empresa y si hizo o ha hecho mejoras)]	29	74,36	10	25,64

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B14)

Los resultados de la Tabla 8 muestran que 71,79 % de los exalumnos continuaron con estudios superiores; también se identifica que existe un buen porcentaje (38,46 %) de exalumnos que buscaron trabajo para poder mantenerse. Asimismo, el 25,64 % trabajó en una empresa como empleado. Por otro lado, solo el 20,51% indicó que trabajó en la empresa de familiares.

i. Clasificación de los exalumnos participantes según actividad que realizan en la actualidad

A continuación, se presenta la cantidad de exalumnos de los CEFFA participantes en la investigación clasificándolos por la actividad que realizan actualmente.

Tabla 9. Actividades que realizan los exalumnos en la actualidad

En este momento ¿Qué hace?	No		Si	
	F	%	F	%
B15-1: [Busco trabajo (¿durante cuánto tiempo?)]	27	69,23	12	30,77
B15-2: [Continuo mis estudios (por favor, precise en qué nivel de formación, programa de estudios y escuela)]	19	48,72	20	51,28
B15-3: [Trabajo por mi cuenta o dentro de mi propia empresa (por favor, precise en qué sector de la economía, tipo de empresa y si ha hecho mejoras)]	28	71,79	11	28,21
B15-4: [Trabajo en la empresa de mis padres (por favor, precise en qué sector de la economía, tipo de empresa y si ha hecho mejoras)]	30	76,92	9	23,08
B15-5: [Trabajo en la empresa de familiares (por favor, precise en qué sector de la economía, tipo de empresa y si ha hecho mejoras)]	34	87,18	5	12,82
B15-6: [Trabajo como empleado en una organización o empresa (por favor, precise en qué sector de la economía, tipo de empresa y si ha hecho mejoras)]	29	74,36	10	25,64

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B15).

Los resultados de la Tabla 9 muestran que 51,28 % de los exalumnos continuaron con estudios superiores; también se identifica que existe un

buen porcentaje (30,77%) de exalumnos que buscan trabajo para poder mantenerse. Asimismo, el 25,64 % trabaja en una empresa como empleado. Por otro lado, solo el 12,82% indican que trabajan en la empresa de familiares.

Sistema pedagógico en alternancia

Con miras a conocer más información de los encuestados en cuanto a su educación en un CEFFA, los siguientes datos revelan su motivación para estudiar en estos centros educativos y sus perspectivas con respecto a la educación recibida.

Tabla 10. Motivación para estudiar la Educación Básica

¿Por qué cursó este o estos programas de estudio?	No		Si	
	F	%	F	%
C2-1: [Para satisfacer el deseo de mis padres]	33	84,62	6	15,38
C2-2: [Para aumentar mis habilidades en una disciplina]	21	53,85	18	46,15
C2-3: [Para salir de la casa]	38	97,44	1	2,56
C2-4: [Para mi satisfacción personal]	25	64,10	14	35,90
C2-5: [Para ganar más dinero más tarde]	37	94,87	2	5,13
C2-6: [Porque me gusta estudiar]	20	51,28	19	48,72
C2-7: [Porque no hay otras posibilidades de estudios en mi comunidad]	32	82,05	7	17,95
C2-8: [Para pasar el tiempo]	38	97,44	1	2,56
C2-9: [Para poder continuar estudios después]	16	41,03	23	58,97
C2-10: [Para seguir o continuar con mis amigos]	37	94,87	2	5,13
C2-11: [Para preparar mi futuro]	25	64,10	14	35,90
C2-12: [Porque no había encontrado un trabajo]	38	97,44	1	2,56

¿Por qué cursó este o estos programas de estudio?	No		Si	
	F	%	F	%
C2-13: [Para obtener un título o un diploma]	35	89,74	4	10,26
C2-14: [Porque era el oficio que quería hacer]	36	92,31	3	7,69

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (C2).

Los resultados de la tabla 10 muestran que un 58,97% de los encuestados estudió la Educación Básica con el motivo de poder continuar estudios a futuro. Además, un 48,72% indicó que lo hizo porque le gusta estudiar y un 46,15% para aumentar sus habilidades en alguna disciplina. Por otro lado, solo un encuestado, que representa el 2,56%, indicó que lo hizo porque no encontró un trabajo, el mismo porcentaje indicó que la razón era para salir de casa, y otro exalumno indicó que decidió ello para pasar el tiempo.

Tabla 11. Motivación para estudiar en el CEFFA

¿Por qué estudió en esta escuela?	No		Si	
	F	%	F	%
C3-1: [Porque era la única escuela que ofrecía este programa de estudios en el oficio que quería hacer]	33	84,62	6	15,38
C3-2: [Porque me la recomendaron]	26	66,67	13	33,33
C3-3: [Porque es un centro de formación en Alternancia (CEFFA)]	15	38,46	24	61,54
C3-4: [Porque mis padres la eligieron]	31	79,49	8	20,51
C3-5: [Porque me permitía trabajar al mismo tiempo]	26	66,67	13	33,33
C3-6: [Porque era la única escuela cerca]	26	66,67	13	33,33
C3-7: [Porque había internado]	27	69,23	12	30,77

¿Por qué estudió en esta escuela?	No		Si	
	F	%	F	%
C3-8: [Porque mis amigos iban a esta escuela]	37	94,87	2	5,13
C3-9: [Por el reconocimiento de la escuela]	31	79,49	8	20,51

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (C3)

Por su lado, la tabla 11 muestra que un 61,54% estudió en un CEFFA por la modalidad y sus características que lo diferencian de otros centros educativos. Además, un 33,33% indicó que su elección fue por recomendación, otro 33,33% indicó como motivo la facilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo, y otro tercio del total indicó que su elección fue porque era la única escuela cerca. Por otro lado, solo un 5,13% indicó como causa el hecho de que sus amigos asistían al mismo centro de estudios.

Tabla 12. La formación del sistema de alternancia

Sistema de alternancia	NSNA	TD	LD	LA	TA
	%	%	%	%	%
C4-1: [La formación en el CEFFA se apoyó en mi experiencia de vida.]	2,56	2,56	5,13	15,38	74,36
C4-2: [La organización por alternancia (escuela-espacio socio-profesional) del CEFFA favoreció el éxito de mi formación/capacitación.]	0,00	0,00	7,69	25,64	66,67
C4-3: [Creo que la división del tiempo de formación igual a 50 en la escuela y 50 en el espacio socio-profesional favoreció el éxito de mi formación/capacitación.]	0,00	0,00	12,82	23,08	64,10

Sistema de alternancia	NSNA	TD	LD	LA	TA
	%	%	%	%	%
C4-4: [Creo que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (30 escuela y 70 espacio socio-profesional) hubiera favorecido más el éxito de mi formación/capacitación.]	23,08	25,64	23,08	12,82	15,38
C4-5: [Creo que una división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (30 escuela y 70 espacio socio-profesional) hubiera favorecido más el éxito de mi formación/capacitación.]	15,38	17,95	17,95	23,08	25,64
C4-6: [La estancia en el internado durante mis estudios favoreció el éxito de mi formación/capacitación.]	0,00	2,56	0,00	23,08	74,36
C4-7: [Como el trabajo estaba relacionado con mis estudios, se promovió el éxito de mi formación/capacitación]	0,00	0,00	12,82	20,51	66,67
C4-8: [Como las materias de base (español, matemáticas, etc.) se enseñaban en vínculo con el oficio, se favoreció el éxito de mi formación/capacitación.]	2,56	0,00	10,26	17,95	69,23
C4-9: [La preparación previa en el CEFFA, antes de la práctica o estadía, favoreció el éxito de mi formación/capacitación.]	0,00	0,00	5,13	30,77	64,10
C4-10: [La práctica o estadía en el espacio socio-profesional favoreció el éxito de mi formación/capacitación.]	2,56	0,00	7,69	20,51	69,23
C4-11: [Las explicaciones del responsable de alternancia en el espacio socio-profesional favorecieron el éxito de mi formación/capacitación.]	0,00	0,00	7,69	25,64	66,67

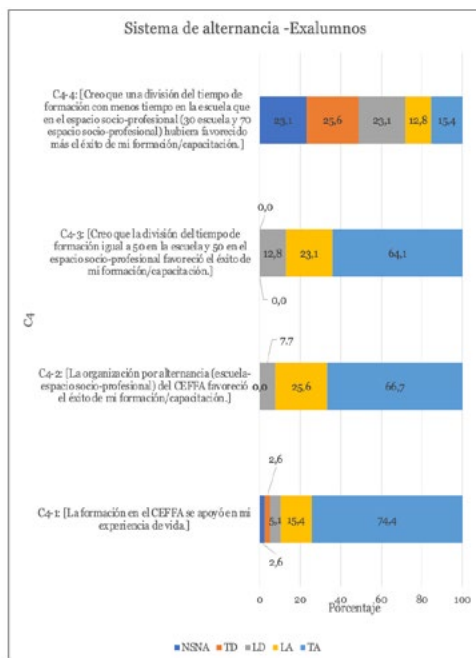
Sistema de alternancia	NSNA	TD	LD	LA	TA
	%	%	%	%	%
C4-12: [La visita de un docente o monitor en la estadía socio-profesional favoreció el éxito de mi formación/capacitación.]	0,00	0,00	5,13	20,51	74,36
C4-13: [Los documentos (documentos-planillas) que debíamos completar durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional promovieron el éxito de mi formación/capacitación.]	2,56	0,00	10,26	30,77	56,41
C4-14: [La puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socio-profesional favoreció el éxito de mi formación/capacitación.]	0,00	0,00	5,13	25,64	69,23
C4-15: [Los docentes o monitores tomaban en cuenta lo que habíamos hecho durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional para enseñar las materias.]	0,00	0,00	0,00	30,77	69,23
C4-16: [El hecho de haber podido aplicar directamente en el terreno lo que se nos enseñaba en la escuela promovió el éxito de mi formación/capacitación.]	0,00	0,00	7,69	25,64	66,67

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C4).

En la tabla 12 se resalta que el 92,31% está ligera y totalmente de acuerdo en que la organización de la modalidad en alternancia favoreció a su formación, mientras que un 97,44% indicó el hecho de que su trabajo estuviese relacionada con sus estudios como causa del éxito de su formación. Además, todos los encuestados coinciden en señalar que sus docentes adaptaban su enseñanza a la práctica en el espacio socio-profesional. Por otro lado, el 71,8% manifiesta su desacuerdo con la afirma-

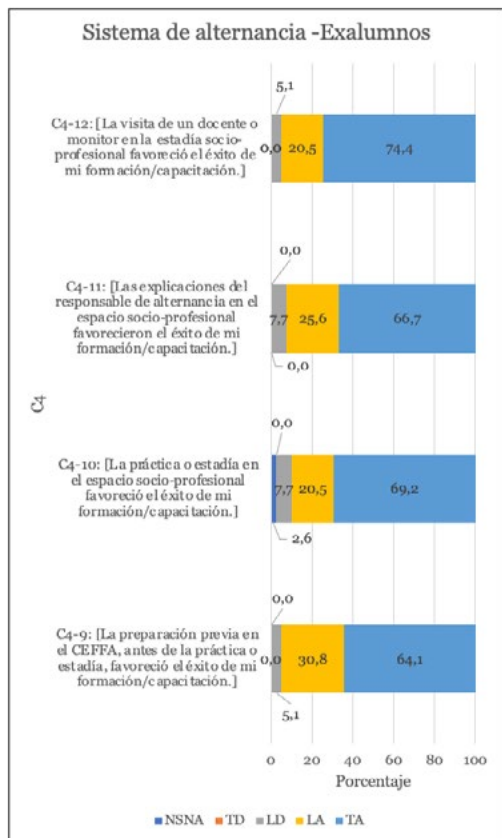
ción de que una división del tiempo con menos presencia en la escuela hubiese favorecido a su formación.

Figura 4. La formación del Sistema de Alternancia



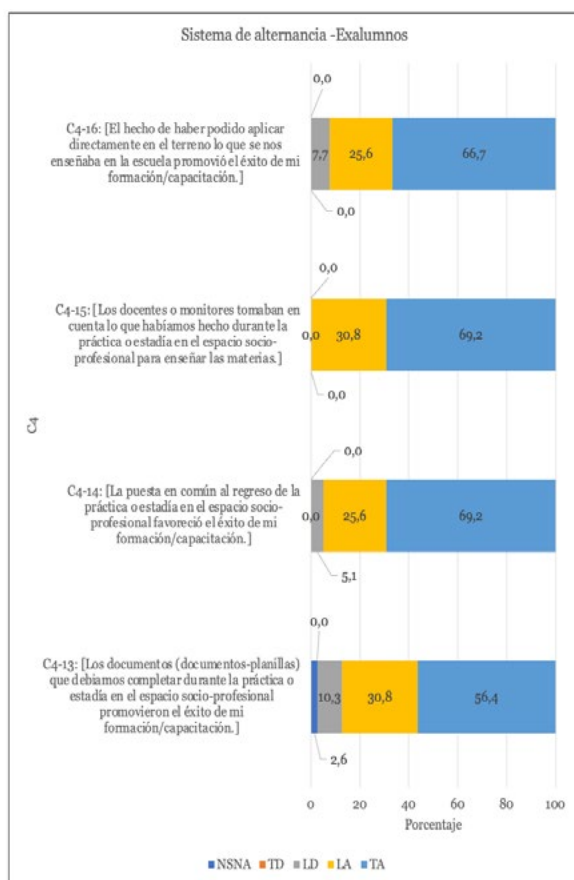
Nota: elaboración propia. No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C4).

Figura 5. La formación del Sistema de Alternancia



Nota: elaboración propia. No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C4).

Figura 6. La formación del Sistema de Alternancia



Nota: elaboración propia. No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C4).

Como se puede observar, la mayoría de los encuestados expresa estar de acuerdo con las afirmaciones sobre la formación del Sistema en Alternancia, poniendo énfasis a la relación que existe entre lo aprendido en la escuela con la puesta en práctica en el entorno socio-profesional.

Asociación local

El trabajo colaborativo entre familia, empresas, entidades, y comunidad desempeña un rol importante en el éxito de los exalumnos de un CEFFA. Se trata de reunir a un conjunto de personas que tenga como objetivo mejorar la organización y calidad de los aprendizajes en un CEFFA.

De este modo, en la tabla 17 se muestra información sobre la percepción de los exalumnos con respecto a la Asociación Local del CEFFA al que perteneció, así como su nivel de acuerdo o desacuerdo con la participación de dicha asociación para el logro de sus aprendizajes.

Tabla 13. La formación del sistema de alternancia

Asociación Local	NSNA	TD	LD	LA	TA
	%	%	%	%	%
D6-1: [La participación de los padres en la asociación local favoreció mi éxito.]	5,13	0,00	5,13	33,33	56,41
D6-2: [La participación de las empresas en la asociación local favoreció mi éxito.]	17,95	7,69	12,82	20,51	41,03
D6-3: [La participación de diferentes entidades (autoridades, asociación cultural, etc.) en la asociación local favoreció mi éxito.]	12,82	0,00	5,13	30,77	51,28
D6-4: [Según mi punto de vista, la asociación local era muy dinámica.]	10,26	5,13	12,82	35,90	35,90

Asociación Local	NSNA	TD	LD	LA	TA
	%	%	%	%	%
D6-5: [Según mi punto de vista, la asociación local permite una gestión participativa del CEFFA.]	5,13	2,56	7,69	30,77	53,85
D6-6: [Según mi punto de vista, la asociación local es un buen medio para desarrollar el CEFFA.]	0,00	0,00	10,26	35,90	53,85
D6-7: [Según mi punto de vista, es fácil encontrar personas que quieren participar en la asociación local.]	5,13	12,82	15,38	30,77	35,90
D6-8: [Según mi punto de vista, la asociación local permite la obtención de recursos económicos.]	2,56	2,56	15,38	33,33	46,15
D6-9: [Según mi punto de vista, la asociación local favorece la promoción del CEFFA.]	5,13	7,69	10,26	28,21	48,72
D6-10: [Según mi punto de vista, la asociación local permite actuar a nivel político.]	15,38	10,26	12,82	33,33	28,21
D6-11: [Según mi punto de vista, las familias están comprometidas con la gestión del CEFFA.]	0,00	2,56	2,56	35,90	58,97
D6-12: [Según mi punto de vista, el medio laboral está comprometido con la gestión del CEFFA.]	0,00	2,56	5,13	38,46	53,85
D6-13: [Según mi punto de vista, las asociaciones y organismos están comprometidos con la gestión del CEFFA.]	5,13	0,00	7,69	41,03	46,15

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (D6).

De este modo, en la tabla 13 se destaca que los encuestados están de acuerdo con el compromiso que diversos grupos han asumido con

la gestión del CEFFA. De este modo, un 94,87% coincide en aceptar el compromiso de las familias, un 92,31% concuerda con el compromiso del medio laboral, y un 87,18% acepta que las asociaciones y organismos asumen dicho compromiso.

Formación integral

Los Centros de Formación en Alternancia proporcionan a los estudiantes una formación integral que combina la educación teórica en el aula con la experiencia práctica en el mundo laboral. Este enfoque dual permite a los alumnos adquirir conocimientos técnicos y habilidades prácticas simultáneamente, preparándolos de manera efectiva para los desafíos del mercado laboral. Además, fomenta el desarrollo de competencias transversales como el trabajo en equipo, la responsabilidad y la adaptabilidad, esenciales en el entorno profesional actual. Los estudiantes de estos centros se benefician de una educación más contextualizada y relevante, lo que aumenta sus oportunidades de empleo y éxito profesional.

En este sentido, en la Tabla 18 se muestra información sobre la percepción de los exalumnos respecto a la formación recibida en el CEFFA y en el espacio socio-profesional en el que se formaron. En este sentido, se presenta en la siguiente tabla su nivel de acuerdo o desacuerdo con las oportunidades que su formación en el CEFFA les proporcionó.

Tabla 14. Percepción de los exalumnos sobre la formación en el CEFFA y en el espacio socio-profesional

Ítem	NSNA	TD	LD	LA	TA
	%	%	%	%	%
E1-1: [La formación en el CEFFA me ofreció la posibilidad de acceder a un título oficial.]	25,64	12,82	12,82	10,26	38,46
E1-2: [La formación en el CEFFA me ofreció la posibilidad de acceder a estudios superiores después.]	0,00	0,00	12,82	7,69	79,49
E1-3: [En la formación del CEFFA, aprendí de otra manera que en las otras escuelas.]	0,00	0,00	2,56	28,21	69,23
E1-4: [La formación en el CEFFA me ofreció la posibilidad de ingresar al mundo laboral.]	2,56	2,56	12,82	25,64	56,41
E1-5: [La formación en el CEFFA me permitió la adquisición de capacidades prácticas para desempeñar un trabajo.]	0,00	2,56	10,26	23,08	64,10
E1-6: [La formación en el CEFFA me permitió la adquisición de conocimientos técnicos específicos para desempeñar un trabajo.]	0,00	0,00	5,13	28,21	66,67
E1-7: [La formación en el CEFFA me permitió la adquisición de conocimientos generales (matemáticas, idiomas, ciencias humanas, etc.).]	0,00	0,00	5,13	20,51	74,36
E1-8: [La formación en el CEFFA me permitió la adquisición de actitudes específicas en mi especialidad para desempeñar un trabajo.]	0,00	2,56	2,56	25,64	69,23
E1-9: [La formación en el CEFFA promovió en el estudiantado una visión ecológica.]	0,00	0,00	7,69	41,03	51,28

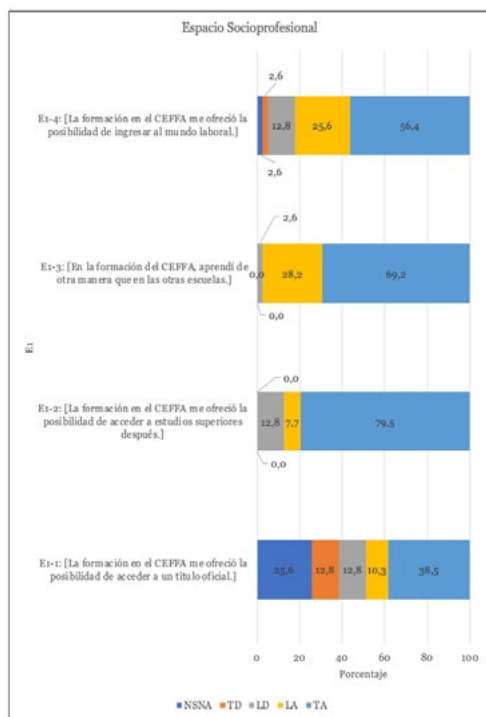
Ítem	NSNA	TD	LD	LA	TA
	%	%	%	%	%
E1-10: [Los docentes o monitores vinculaban en sus clases la formación general, profesional y actitudinal.]	0,00	0,00	5,13	17,95	76,92
E1-11: [La convivencia en el CEFFA contribuyó a mi crecimiento personal.]	0,00	0,00	2,56	23,08	74,36
E1-12: [La atención personalizada en el CEFFA fomentó mi desarrollo personal.]	0,00	0,00	2,56	23,08	74,36
E1-13: [Durante la permanencia en el CEFFA, me sentí acogido en todo momento.]	0,00	0,00	12,82	12,82	74,36
E1-14: [La vida en el CEFFA facilitó mi sentido de pertenencia.]	0,00	0,00	2,56	25,64	71,79
E1-15: [La formación en el CEFFA contribuyó a mi proyecto de vida.]	0,00	0,00	2,56	23,08	74,36
E1-16: [La formación en el CEFFA me permitió la adquisición de conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible.]	0,00	0,00	2,56	23,08	74,36

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

Acorde con la información de la tabla 14, se destaca que un 97,44% de los exalumnos indica que su formación en el CEFFA contribuyó a su crecimiento y desarrollo personal, a su proyecto de vida, a su sentido de pertenencia, y la adquisición de conocimientos y actitudes con respecto al desarrollo sostenible. Asimismo, el 94,87% de los exalumnos expresa que su formación en estos centros educativos facilitó el aprendizaje tanto de conocimientos generales como de conocimientos específicos para

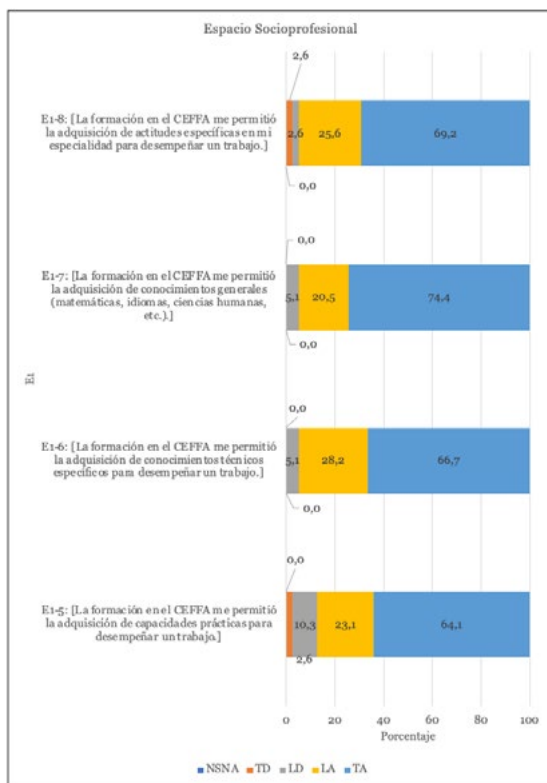
un trabajo, además de la adquisición de actitudes para desempeñarse en el mundo laboral.

Figura 7. Percepción de los exalumnos sobre la formación en el CEFFA y en el espacio socio-profesional



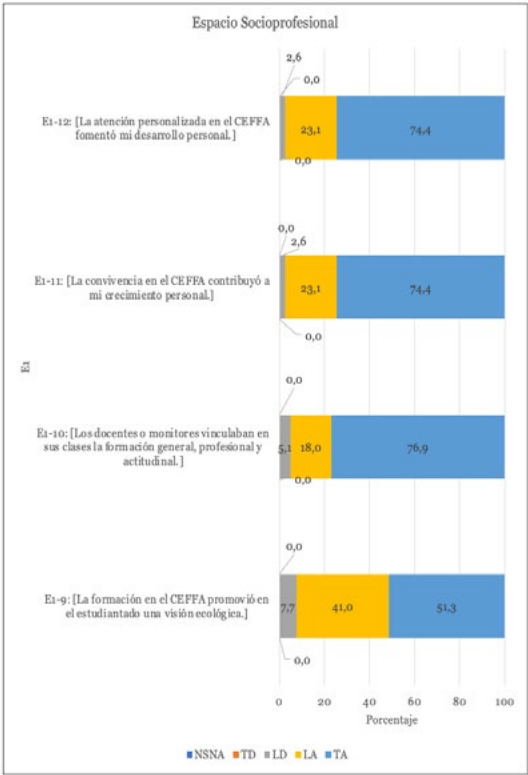
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

Figura 8. Percepción de los exalumnos sobre la formación en el CEFFA y en el espacio socio-profesional



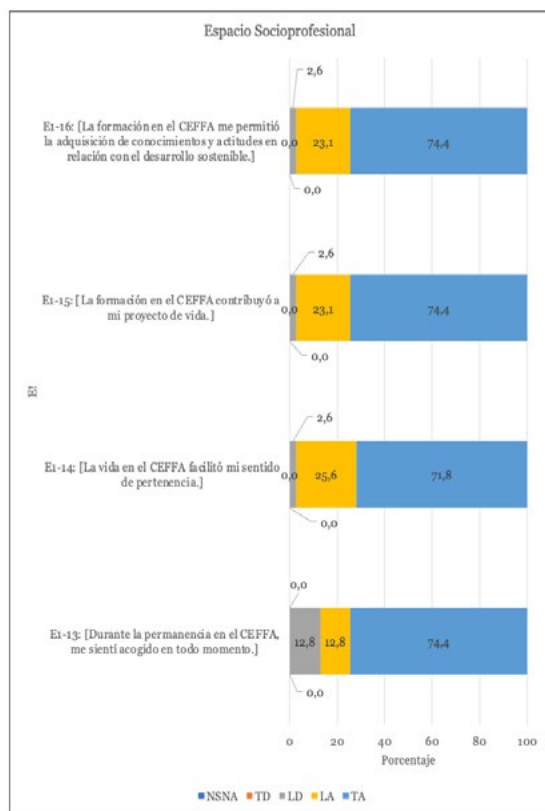
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

Figura 9. Percepción de los exalumnos sobre la formación en el CEFFA y en el espacio socio-profesional



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

Figura 10. Percepción de los exalumnos sobre la formación en el CEFFA y en el espacio socio-profesional



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

En la misma línea de su formación integral, en la tabla 15 se presenta información respecto a la percepción de los exalumnos sobre cómo influyó dicha formación recibida en el CEFFA en diferentes aspectos de su vida. Para ello, los exalumnos indicaron en una escala del 1 al 10, donde 1 es el nivel más bajo y 10 es el nivel más alto.

Tabla 15. Percepción de los exalumnos sobre el desarrollo de los aspectos de su vida

Desarrollo de los aspectos de vida	F	Media	Desv. Desviación
E3-1: [Conseguir amigos]	39	8,18	2,533
E3-2: [Mejorar mi autoestima]	39	9,31	1,030
E3-3: [Tener mejor convivencia con mis compañeros]	39	9,15	1,443
E3-4: [Relacionarme mejor con mi familia]	39	9,03	1,530
E3-5: [Realizar prácticas reales de trabajo]	39	9,00	1,277
E3-6: [Ayudarme a desarrollar mi orientación vocacional y profesional]	39	8,74	1,929
E3-7: [Relacionar la teoría con la práctica]	39	9,08	1,326
E3-8: [Relacionarme con las empresas o medio socio-profesional]	39	8,28	2,235
E3-9: [Aprender a partir de la realidad de mi entorno]	39	9,08	1,403
E3-10: [Descubrir otras realidades]	39	8,67	1,924
E3-11: [Mejorar como persona]	39	9,26	1,093
E3-12: [Ayudarme a ser más tolerante]	39	8,85	1,785
E3-13: [Ayudarme a ser más solidario]	39	9,00	1,638
E3-14: [Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres]	39	9,28	1,356
E3-15: [Contribuir a mi formación ética y espiritual]	39	8,87	1,436
E3-16: [Desarrollar mi capacidad de adaptación]	39	9,05	1,317
E3-17: [Aprender a resolver conflictos]	39	8,85	1,857
E3-18: [Desarrollar mi creatividad]	39	9,00	1,414
E3-20: [Desarrollar mi capacidad de reflexión crítica]	39	8,64	2,158
E3-21: [Desarrollar mi curiosidad]	39	8,77	1,597
E3-22: [Eleva mi compromiso]	39	9,08	1,265

Desarrollo de los aspectos de vida	F	Media	Desv. Des- viación
E3-23: [Desarrollar mis habilidades comunicativas]	39	9,23	1,038
E3-24: [Desarrollar mi capacidad para trabajar en equipo]	39	9,10	1,429
E3-25: [Perseverar]	39	9,03	1,442
E3-26: [Desarrollar mi identidad]	39	9,31	1,004
E3-27: [Desarrollar mi dignidad]	39	9,36	1,013
E3-28: [Actuar con integridad]	39	9,08	1,326
E3-29: [Desarrollar habilidades de uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)]	39	8,72	1,820
E3-30: [Desarrollar habilidades relacionadas con artesanía, música, pintura, etc.]	39	8,23	2,411
E3-31: [Realizar actividades físicas o deportivas adicionales al currículum oficial.]	39	8,90	1,410
E3-32: [Desarrollar mi capacidad para aprender a aprender]	39	9,03	1,460
E3-32: [Desarrollar mi responsabilidad social]	39	8,92	1,707
E3-33: [Desarrollar mi apertura (hacia los demás y hacia nuevas ideas y experiencias)]	39	9,03	1,328
E3-34: [Desarrollar mi capacidad para tener en cuenta otras perspectivas]	39	9,03	1,181
E3-35: [Desarrollar mi capacidad para resolver problemas]	39	8,77	1,799
E3-36: [Ayudarme a tener más confianza (en mí, en otros, en instituciones)]	39	8,92	1,612
E3-37: [Aprender a ser más proactivo]	39	9,05	1,213
E3-38: [Ayudarme a ser más respetuoso (de mí mismo y de los demás)]	39	9,23	1,202
E3-39: [Aprender a aceptar la diversidad étnica, sexual, lingüística, religiosa, ... de la humanidad]	39	8,67	1,868

Desarrollo de los aspectos de vida	F	Media	Desv. Desviación
E3-40: [Aprender a gestionar el estrés]	39	8,36	1,871
E3-41: [Aprender a ser más responsable]	39	9,13	1,281
E3-42: [Desarrollar mi capacidad para gestionar el riesgo]	39	8,85	1,548
E3-43: [Desarrollar una mejor autoconciencia, autodisciplina y autocontrol]	39	9,00	1,298
E3-44: [Desarrollar mayor eficiencia personal]	39	8,82	1,485

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (E3).

En la tabla 15 se presenta información sobre los promedios de la percepción de los ex – alumnos sobre la influencia de su formación en un CEFFA sobre el desarrollo en determinados aspectos de su vida. En este sentido, se destaca que la mayoría lo hace para desarrollar su dignidad con un promedio de 9,36, para forjar su identidad con un promedio de 9,31, y para mejorar su autoestima con un promedio de 9,31; en los tres casos con una desviación estándar no mayor a 1,030.

Desarrollo local y territorial

Respecto al desarrollo local y territorial, se presentan los promedios de la percepción de los exalumnos sobre las condiciones de vida en el CEFFA (F3), y la contribución de estos centros educativos a la comunidad (F4), a la inserción del empleo (F6) y sobre las innovaciones (F7).

Tabla 16. Percepción de los exalumnos sobre las condiciones de vida que se genera con el CEFFA

Condiciones de vida que genera el CEFFA	F	Media	Desv. Desviación
F3-1: [la condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social, ...) de las familias]	39	7,59	2,256
F3-2: [la participación de la mujer]	39	8,05	2,012
F3-3: [la incorporación de tecnología]	39	7,18	2,491
F3-4: [el acceso a la educación formal de la mujer]	39	8,38	1,600
F3-5: [el aumento del rendimiento productivo]	39	8,10	1,818
F3-6: [la comercialización]	39	8,13	1,866
F3-7: [las condiciones higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitaria]	39	8,10	1,903
F3-8: [el aumento del valor agregado de los productos]	39	7,54	2,269
F3-9: [las infraestructuras de las viviendas y comunidades (agua, electricidad, ...)]	39	7,54	1,971
F3-10: [la incorporación de nuevo oficio o profesión (empleo no agrícola)]	39	7,33	2,298
F3-11: [la introducción de nuevos servicios (salud, turismo, comercio, ...)]	39	7,13	2,375
F3-12: [la conservación y creación de empleos]	39	7,26	2,359

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (F3).

De la tabla 16 se resalta que los ex -alumnos perciben que en el CEFFA se promueve el acceso a la educación formal de la mujer con un promedio de 8,38 y una desviación estándar de 1,6. Además, indican que el CEFFA genera un aumento en el rendimiento productivo (promedio de 8,10 y desviación estándar de 1,818) y en la comercialización (promedio de 8,13 y desviación estándar de 1,866). Por otro lado, la incorporación de la tecnología a las condiciones de vida de exalumnos tuvo una acep-

tación promedio de 7,18 con una desviación estándar de 2,491, y la introducción de nuevos servicios tuvo un promedio de 7,13 y una desviación estándar de 2,375.

Tabla 17. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la comunidad

Contribución del CEFFA a la comunidad	NSNA	TD	LD	LA	TA
	%	%	%	%	%
F4-1: [El CEFFA contribuye al arraigo local.]	0,00	7,69	12,82	33,33	46,15
F4-2: [El CEFFA contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales.]	2,56	5,13	7,69	25,64	58,97
F4-3: [El CEFFA contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es).]	7,69	2,56	15,38	33,33	41,03
F4-4: [El CEFFA promueve el desarrollo local y territorial.]	2,56	2,56	5,13	35,90	53,85
F4-5: [El CEFFA favorece el compromiso social.]	0,00	0,00	12,82	33,33	53,85
F4-6: [El CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente.]	0,00	0,00	5,13	28,21	66,67
F4-7: [El CEFFA contribuye a la mejora de la nutrición familiar.]	2,56	0,00	15,38	25,64	56,41
F4-8: [El CEFFA favorece la seguridad y sanidad alimentaria.]	0,00	0,00	7,69	35,90	56,41
F4-9: [El CEFFA favorece la diversificación del empleo rural.]	2,56	0,00	12,82	33,33	51,28
F4-10: [El CEFFA crea vínculos con las empresas o medio socio-profesional e instituciones locales.]	0,00	2,56	12,82	43,59	41,03

Contribución del CEFFA a la comunidad	NSNA	TD	LD	LA	TA
	%	%	%	%	%
F4-11: [El CEFFA promueve iniciativas de desarrollo abiertas a la comunidad.]	5,13	0,00	10,26	30,77	53,85
F4-12: [El CEFFA promueve el compromiso político (en la comunidad, región o país)]	5,13	10,26	7,69	35,90	41,03
F4-13: [El CEFFA promueve las tradiciones y cultura local.]	0,00	0,00	5,13	33,33	61,54
F4-14: [El CEFFA contribuye a una adecuada cultura del ocio como forma de atracción de los jóvenes.]	5,13	2,56	2,56	33,33	56,41
F4-15: [El CEFFA contribuye con capacitación técnica abierta a las comunidades.]	7,69	2,56	2,56	30,77	56,41
F4-16: [El CEFFA contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)]	7,69	0,00	0,00	35,90	56,41

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

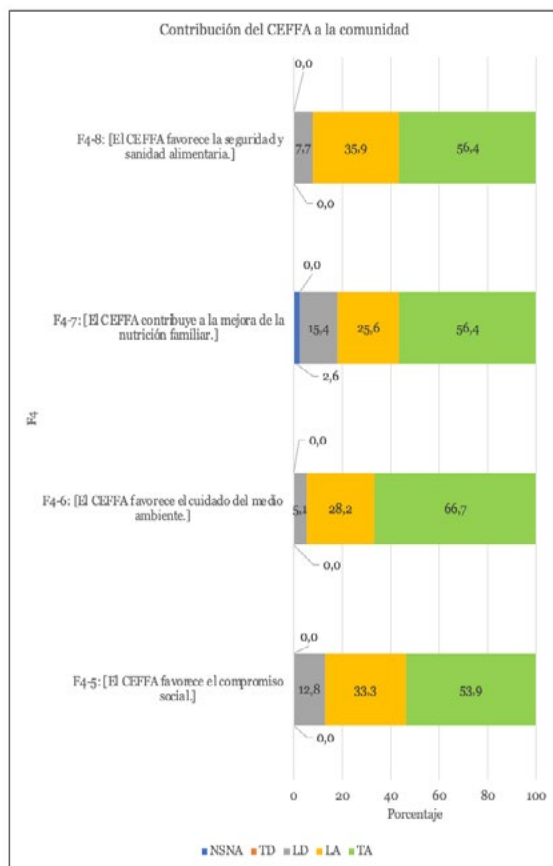
En la tabla 17 se presenta información sobre la percepción de los exalumnos expresada en un nivel de acuerdo o desacuerdo respecto a la contribución que tuvo el CEFFA a la comunidad. Se resalta que el 94,87% de los encuestados manifiestan estar de acuerdo con que el CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente y de que promueve las tradiciones y la cultura en su comunidad; además, un 92,31% expresa que el CEFFA contribuye a la seguridad y sanidad alimentaria. Por otro lado, el 25,63% no manifiesta estar de acuerdo con que el CEFFA contribuye a la transferencia de tecnologías en la comunidad, y un 20,51% no está de acuerdo con que el CEFFA contribuye al arraigo local. Todo lo mencionado se puede ver de manera gráfica en las siguientes figuras.

Figura 11. Percepción de los exalumnos sobre contribución del CEFFA a la comunidad



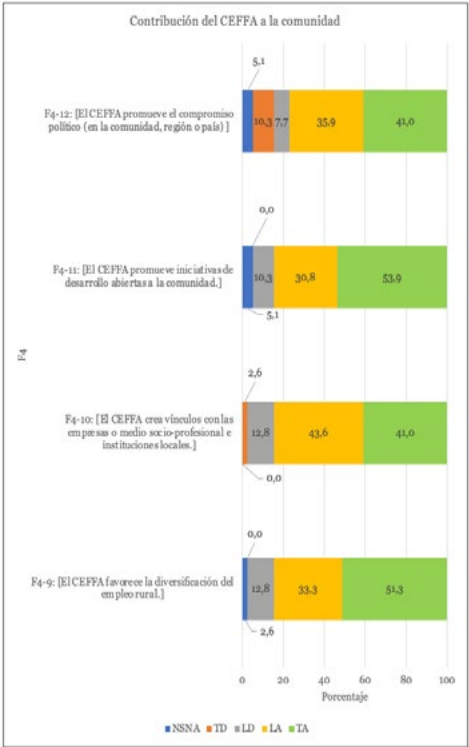
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4).

Figura 12. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



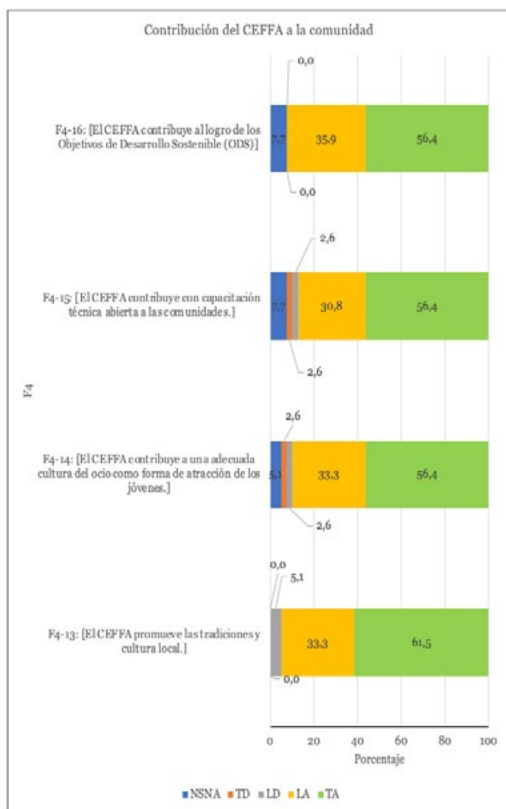
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4).

Figura 13. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4).

Figura 14. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



Nota. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4).

Tabla 18. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la inserción del empleo

Inserción al empleo	No		Si	
	F	%	F	%
F6-1: [La creación de autoempleo a través de un emprendimiento propio (proyecto profesional)]	10	25,64	29	74,36
F6-2: [El empleo por cuenta ajena (contratado por terceros).]	32	82,05	7	17,95
F6-3: [La introducción en el espacio laboral y empresarial.]	24	61,54	15	38,46
F6-4: [La generación de capacidades y competencias técnicas reales.]	12	30,77	27	69,23

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (F6).

Respecto a la percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA a la inserción del empleo, esta información se plasma en la Tabla 18 donde se destaca que el 74,36% de los encuestados afirman que dicho centro de estudios favoreció a la creación de autoempleo mediante un emprendimiento, mientras que solo un 17,95% afirma que el CEFFA contribuyó a que se inserten en un empleo como contratados por terceros.

Tabla 19. Percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA sobre las innovaciones

Innovaciones	F	Media	Desv. Desviación
F7-1: [Innovaciones pedagógicas]	39	7,51	2,459
F7-2: [Innovaciones técnicas (procedimientos)]	39	7,92	1,938

Innovaciones	F	Media	Desv. Desviación
F7-3: [Innovaciones tecnológicas (serie de técnicas y conocimientos teóricos y científicos)]	39	7,90	2,036

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (F7).

En la tabla 19 se plasma información sobre los promedios de la percepción de los exalumnos sobre la contribución del CEFFA en las innovaciones, en ella se destaca las innovaciones técnicas con un promedio de aceptación de 7,92 y una desviación estándar de 1,938.

Apreciación general de los exalumnos sobre el CEFFA

Las perspectivas de los exalumnos de los CEFFA reflejan la efectividad y los beneficios de esta metodología educativa. El sistema pedagógico en alternancia se muestra como un factor importante para la mayoría de los encuestados, quienes valoraron este sistema como una oportunidad para continuar con sus estudios y de profundizar en sus intereses y habilidades. Ellos también valoran la relación directa entre sus estudios y el trabajo real; en este sentido, esta metodología no solo facilitó su formación académica, sino que también promovió una preparación efectiva para el mercado laboral con un alto porcentaje de exalumnos reconociendo el impacto positivo de sus estudios en su desarrollo profesional.

Además, los exalumnos reconocieron el compromiso de las asociaciones locales, incluidas las familias y los medios laborales, como un elemento fundamental para el éxito de su formación. El apoyo constante de estos grupos no solo mejoró la gestión de los CEFFA, sino que también fortaleció la red de apoyo para los estudiantes permitiéndoles integrarse mejor en sus comunidades y en sus trabajos.

Finalmente, la formación integral y el desarrollo local y territorial resaltaron la contribución de los CEFFA al crecimiento personal y profesional de los exalumnos. La educación recibida no solo promovió el desarrollo de conocimientos y habilidades, sino también valores esenciales como la dignidad, la identidad y el sentido de pertenencia. Los exalumnos también reconocieron el papel de los CEFFA en la mejora de la productividad, el comercio y la incorporación de tecnologías en sus comunidades, así como en la promoción del cuidado del medio ambiente y las tradiciones culturales. Todo ello demuestra cómo la Educación en Alternancia puede ser un motor para el desarrollo sostenible y la cohesión social en diversas regiones.

Las perspectivas según el personal pedagógico de los CEFFA

El personal pedagógico de los CEFFA desempeña un papel crucial en la implementación y el éxito de esta metodología educativa, pues sus experiencias y puntos de vista ofrecen una visión valiosa sobre los desafíos y logros asociados con esta modalidad de enseñanza. En este sentido, igual que con los exalumnos, en este apartado se presenta información obtenida del personal pedagógico de los diferentes CEFFA que participan de este estudio. Inicialmente, se abordan características como el departamento donde trabaja, sexo, nivel educativo, condición laboral y experiencia laboral en un CEFFA. Posteriormente, se abordan las percepciones de los docentes sobre los cuatro pilares de los CEFFA: sistema pedagógico en alternancia, asociación local, formación integral, y desarrollo local y territorial. Finalmente, se presenta la apreciación general del personal pedagógico.

Información sobre el Público Participante

Tabla 20. Personal pedagógico participante según CEFFA

Nombre del CEFFA	Departamento	F	%
Waynakunaq Riqcharinan Wasi	Cusco	1	,4
Kuntur Kallpa	Cusco	3	1,3
Mosqwayna (Varones)	Cusco	14	6,0
Llapanchis Yachasunchis	Cusco	5	2,2
Inka Yawar	Cusco	14	6,0
Mosoq Illary Wayna (Varones)	Cusco	8	3,4
Mosoq Illary (Mujeres)	Cusco	6	2,6
Waynakunaq T'ikarinan Yachaywasin	Cusco	12	5,2
Otyarira Oneakotanaenkanirira	Cusco	1	,4
Wiñay Qoriwayna	Cusco	7	3,0
K'anakunaq T'ikarinan Yachaywasin	Cusco	9	3,9
Agoiganaera Maganiro	Cusco	2	,9
Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq	Cusco	12	5,2
Pongo de Mainique	Cusco	9	3,9
Nuestra Señora de Cocharcas	Apurímac	1	,4
Lupakas Juli	Puno	2	,9
Catac Ccaos	Piura	4	1,7
Las Capullanas	Piura	10	4,3
Chalaco	Piura	8	3,4
El Carmelo	La Libertad	5	2,2
Las Tangaranas	Huánuco	8	3,4
La Orquidea	San Martín	9	3,9
Soritor	San Martín	9	3,9
Huayllampi	Lima provincias	6	2,6
Chocco	Arequipa	1	,4
Antioquia	Loreto	11	4,7

Nombre del CEFFA	Departamento	F	%
Nueva Esperanza	Loreto	12	5,2
Pucallpillo	Loreto	11	4,7
Puerto Porvenir	Loreto	12	5,2
Pucacuro	Loreto	12	5,2
Martires de Uchuraqay	Ayacucho	7	3,0
Nuevo San Miguel	San Martín	1	,4
Total		232	100,0

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje.

Los resultados muestran que la mayoría del personal pedagógico pertenece a un CEFFA ubicado en Cuzco o Loreto, al primer departamento mencionado pertenece un 44,4% de los encuestados y; al segundo, un 25%.

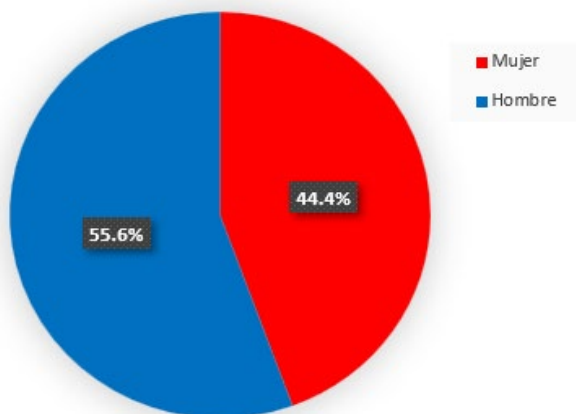
Tabla 21. Sexo del personal pedagógico

Sexo	F	%
Hombre	129	55,6
Mujer	103	44,4
Total	232	100,0

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B1).

Respecto al sexo del personal pedagógico, la tabla 21 muestra que el 55,6% estos son hombres y el 44,4% son mujeres, siendo la diferencia entre estos de 27 encuestados de un total de 232. Gráficamente podemos visualizar los resultados en la siguiente figura.

Figura 15. Sexo del personal pedagógico



Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B1).

Tabla 22. Nivel educativo del personal pedagógico

¿Cuál es su nivel más alto de educación?	Sexo (B1)			
	Hombre		Mujer	
	F	%	F	%
B7-1 Estudios secundarios básicos no terminados (12-15 años aproximadamente)	1	0,43	0	0
B7-2 Estudios secundarios medios terminados (15-18 años aproximadamente)	1	0,43	1	0,43
B7-3 Estudios terciarios generales o profesorado docente no terminados (a partir de 18 años)	0	0	1	0,43
B7-4 Estudios terciarios generales o profesorado docente terminados (a partir de 18 años)	11	4,74	10	4,31
B7-5 Estudios terciarios técnicos o profesorado técnico no terminados (a partir de 18 años)	0	0	2	0,86
B7-6 Estudios terciarios técnicos o profesorado técnico terminados (a partir de 18 años)	17	7,33	12	5,17
B7-7 Estudios universitarios (Licenciatura no terminada)	24	10,35	18	7,76

¿Cuál es su nivel más alto de educación?	Sexo (B1)			
	Hombre		Mujer	
	F	%	F	%
B7-8 Estudios universitarios (Licenciatura terminada)	51	21,98	36	15,52
B7-9 Estudios universitarios de post grado no terminados	12	5,2	10	4,31
B7-10 Estudios universitarios de post grado terminados	12	5,17	13	5,60
Total	129	55,60	103	44,40

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B7).

En la tabla 22 se muestra el nivel educativo más alto alcanzado por el personal pedagógico de los CEFFA diferenciando hombres de mujeres. En este sentido, se destaca que el 98,71% del personal pedagógico continuó estudios superiores, siendo un 54,77% hombres y un 43,96% mujeres. Sin embargo, solo un 44,42% de los encuestados son hombres que culminaron dichos estudios, mientras que un 34,9% de los encuestados son mujeres que tampoco terminaron sus estudios superiores.

Tabla 23. Tipo de contrato del personal pedagógico del CEFFA

B8. ¿Qué tipo de contrato tiene en el CEFFA?	F	%
Tiempo parcial	11	4,74
Tiempo completo	199	85,78
Otro	22	9,48

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B8).

Respecto a su condición laboral, el 85,78% del personal pedagógico indicó que su trabajo en el CEFFA es de tiempo completo; un 4,74% expresó que su trabajo es de tiempo parcial; y un 9,48% manifestó que su contrato era de otro tipo.

Tabla 24. Trabajos anteriores del personal pedagógico

	No		Sí	
	F	%	F	%
B10. ¿Ha trabajado anteriormente en otra escuela?	59	25,43	173	74,57

Nota: elaboración propia. F: frecuencia, %: porcentaje (B10).

Finalmente, en la tabla 24 se recoge información sobre la experiencia laboral del personal pedagógico, donde se visualiza que un 74,57% ha trabajado anteriormente en otra escuela, y un 25,43% niega haber trabajado anteriormente en otra escuela.

Sistema Pedagógico en Alternancia

En este apartado referente al Sistema Pedagógico en Alternancia se recoge información del nivel de acuerdo y desacuerdo que tiene el personal pedagógico respecto al modelo CEFFA y cómo este repercute en diferentes aspectos de su práctica pedagógica y en la formación del estudiantado.

Tabla 25. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C3-1: [El modelo escolar de un CEFFA impacta positivamente en el rol del personal docente.]	0,43	1,72	1,29	23,28	73,28
C3-2: [El modelo escolar del CEFFA favorece la relación docente-estudiante.]	0,00	0,86	0,00	12,93	86,21
C3-3: [La tutoría que hace el personal docente impacta positivamente en la enseñanza.]	0,00	0,86	0,86	16,81	81,47
C3-4: [Como la mitad del tiempo el estudiantado lo pasa en el espacio socio-profesional, el personal docente no tiene tiempo suficiente para enseñar todo lo que debería enseñar.]	2,59	20,69	22,41	32,33	21,98
C3-5: [La estancia del personal docente en el internado impacta positivamente en la enseñanza.]	0,43	1,72	3,02	23,71	71,12
C3-6: [Como el trabajo está relacionado con los estudios, se facilita la docencia.]	0,00	2,16	1,72	34,48	61,64
C3-7: [Como las materias de base (español, matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con el oficio, se facilita la docencia.]	0,86	1,29	3,88	37,93	56,03
C3-8: [La preparación antes de la práctica en el espacio socio-profesional permite al personal docente especificar los objetivos de la práctica.]	0,00	1,29	2,16	30,60	65,95

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C3-9: [La preparación antes de la práctica en el espacio socio-profesional es un paso esencial en la formación del estudiantado.]	0,00	0,86	0,86	26,29	71,98
C3-10: [La práctica en el espacio socio-profesional permite al estudiantado practicar lo que el personal docente enseñó las semanas anteriores.]	0,00	1,72	2,16	26,29	69,83
[C3-11: La práctica en el espacio socio-profesional permite al estudiantado preparar lo que el personal docente enseñará las semanas siguientes.]	0,43	1,29	3,02	33,19	62,07
C3-12: [La pasantía en el espacio socio-profesional permite al personal docente plantear problemas concretos que pueden trabajar en clase después.]	1,29	0,86	2,59	29,74	65,52
C3-13: [Cuando el personal docente visita al estudiantado en el espacio socio-profesional, se realizan trabajos administrativos (completar documentos, revisar tareas, etc.).]	1,29	3,88	0,86	24,57	69,40
C3-14: [La visita del personal docente al estudiantado en el espacio socio-profesional le permite apoyarlo emocionalmente (alentarlo, felicitarlo, escucharlo, etc.).]	0,43	0,43	0,00	14,66	84,48

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C3-15: [La visita del personal docente al espacio socio-profesional permite apoyar emocionalmente al responsable de alternancia (alentarlo, felicitarlo, escucharlo, etc.).]	1,72	1,72	0,43	20,69	75,43
C3-16: [La visita del personal docente al espacio socio-profesional permite a menudo asesorar profesionalmente al responsable de alternancia.]	0,86	2,59	1,29	29,31	65,95
C3-17: [Durante la visita del personal docente al espacio socio-profesional, a veces, se habla de todo y nada con el tutor, lo cual les ayuda a mantener una buena relación.]	1,72	8,62	11,21	33,62	44,83
C3-18: [Durante la visita del personal docente al espacio socio-profesional, se fortalecen los vínculos con el estudiantado.]	0,43	0,43	0,43	20,26	78,45
C3-19: [La visita del personal docente al espacio socio-profesional le permite dar explicaciones específicas al estudiantado.]	0,86	0,43	1,29	23,71	73,71
C3-20: [La visita del personal docente al espacio socio-profesional permite informar al estudiantado sobre las diferentes posibilidades de aprendizaje en su situación.]	0,43	0,43	1,72	26,29	71,12

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C3-21: [La visita del personal docente al espacio socio-profesional le permite aprovechar la realidad del lugar de trabajo para llamar la atención del estudiantado sobre las peculiaridades del espacio socio-profesional en términos de instalaciones o formas]	1,29	3,45	2,16	34,91	58,19
C3-22: [La visita del personal docente al espacio socio-profesional le permite aprender cosas nuevas o nuevas formas de trabajar que luego puede enseñanza en la escuela.]	0,86	0,86	1,72	24,57	71,98
C3-23: [La visita del personal docente al espacio socio-profesional le permite verificar la comprensión del estudiantado de las nociones o tareas específicas.]	0,43	0,43	1,29	27,59	70,26
C3-24: [La visita del personal docente al espacio socio-profesional le permite hacer una evaluación de las habilidades del estudiantado.]	0,43	0,86	1,72	21,98	75,00
C3-25: [La visita del personal docente al espacio socio-profesional le permite llevar al estudiantado a realizar una autoevaluación y discutir del desarrollo de sus habilidades y actitudes.]	1,29	1,29	1,72	25,86	69,83

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C3-26: [La visita del personal docente al espacio socio-profesional le permite llevar al tutor a realizar una evaluación de las habilidades y / o actitudes del estudiantado.]	1,29	0,86	0,86	22,84	74,14
C3-27: [La puesta en común al regreso de la práctica en el espacio socio-profesional permite conocer lo que ha hecho el estudiantado durante su pasantía.]	1,29	0,86	2,16	19,83	75,86
C3-28: [La puesta en común al regreso de la práctica en el espacio socio-profesional permite ver en qué estado se encuentra cada estudiante en sus diversas dimensiones (emocional, física, psicológica, cognitiva, etc.).]	1,72	3,88	2,16	27,59	64,66
C3-29: [Durante la puesta en común o en los días siguientes, el estudiantado puede describir en detalle una situación que ha vivido en su práctica.]	0,86	1,29	2,59	29,31	65,95
C3-30: [Durante la puesta en común o en los días siguientes, la persona que enseña identifica con el estudiantado los elementos importantes de una situación vivida en relación con la teoría.]	1,29	0,86	2,59	30,17	65,09

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C3-31: [Durante la puesta en común o en los días siguientes, se construye la teoría a partir de un problema vivido por un estudiante durante su pasantía.]	1,72	1,72	1,72	31,47	63,36

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C3).

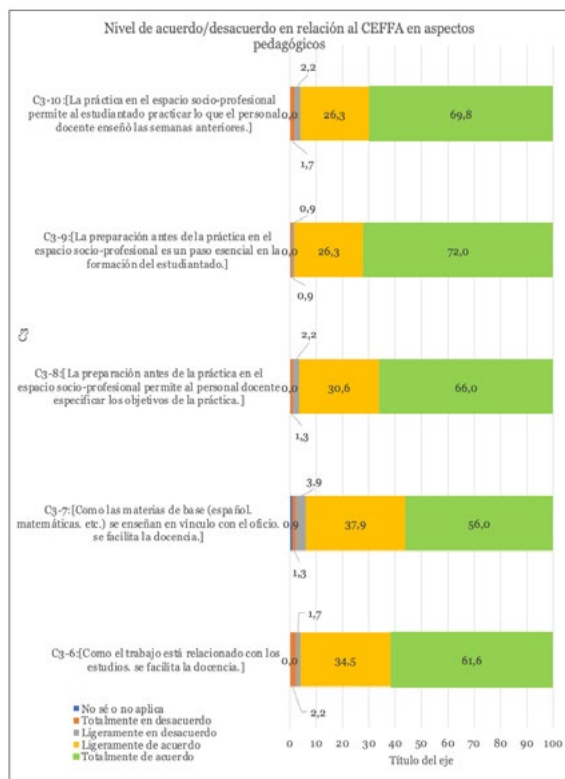
En la tabla 25 presentada muestra datos sobre la percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia, en la cual se destaca que un 99,14% de los encuestados está de acuerdo con que este modelo favorece la relación docente-estudiante y expresa que las visitas de los docentes a los estudiantes en su espacio socio-profesional favorecen a el apoyo emocional. Asimismo, un 98,28% está de acuerdo con que la tutoría impartida en estos centros influye positivamente en la enseñanza y resaltan el hecho de que el estudiantado necesita prepararse antes de la práctica en el espacio socio-profesional.

Figura 16. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia



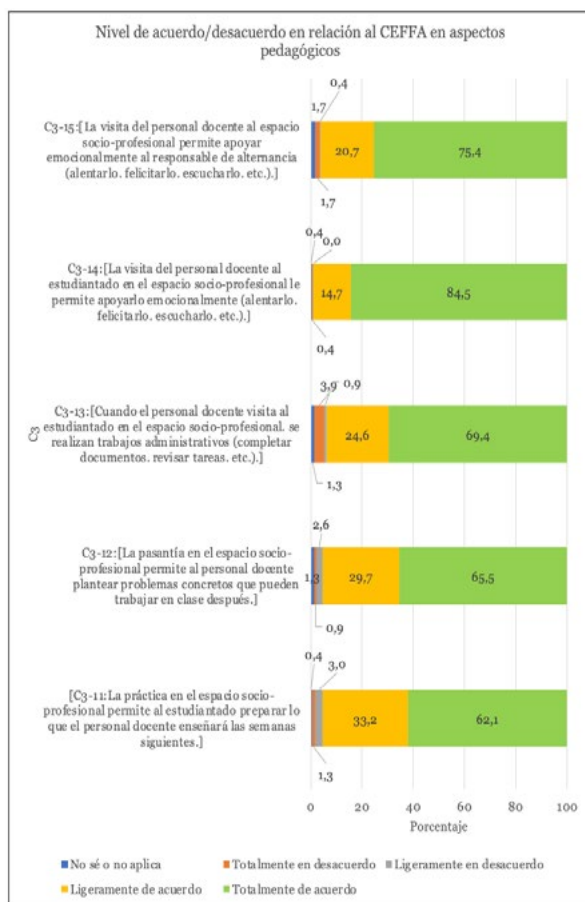
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C3).

Figura 17. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia



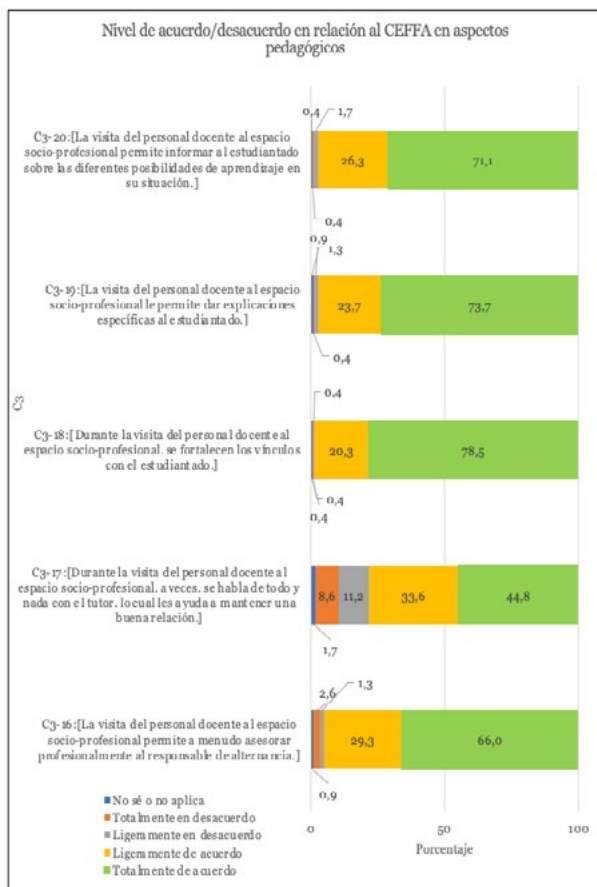
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C3)

Figura 18. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C3).

Figura 19. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia



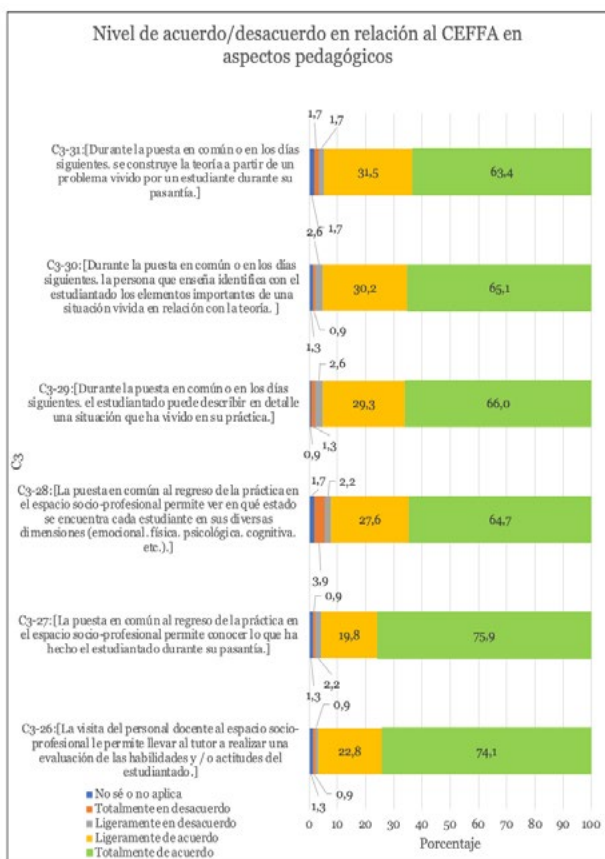
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C3).

Figura 20. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternan



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C3).

Figura 21. Percepción del personal pedagógico sobre el sistema pedagógico en alternancia



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C3).

Tabla 26. Percepción del personal pedagógico sobre la formación del CEFFA

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C5-1: [La formación en el CEFFA se apoya en la experiencia de vida del estudiantado.]	0,00	1,29	1,29	21,55	75,86
C5-2: [La organización por alternancia (escuela-espacio socio-profesional) del CEFFA favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	0,00	1,29	0,86	22,84	75,00
C5-3: [Creo que la división del tiempo de formación igual a 50 en la escuela y 50 en el espacio socio-profesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	0,00	0,86	4,74	30,17	64,22
C5-4: [Creo que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (por ejemplo 30 en la escuela y 70 en el espacio socio-profesional) favorecería más el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	3,02	23,71	20,26	28,45	24,57
C5-5: [Creo que una división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (por ejemplo 70 en la escuela y 30 en el espacio socio-profesional) favorecería más el éxito de la formación/capacitación del estudio]	3,02	10,34	12,93	36,21	37,50
C5-6: [La estancia en el internado durante los estudios favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	0,00	0,43	1,29	25,43	72,84

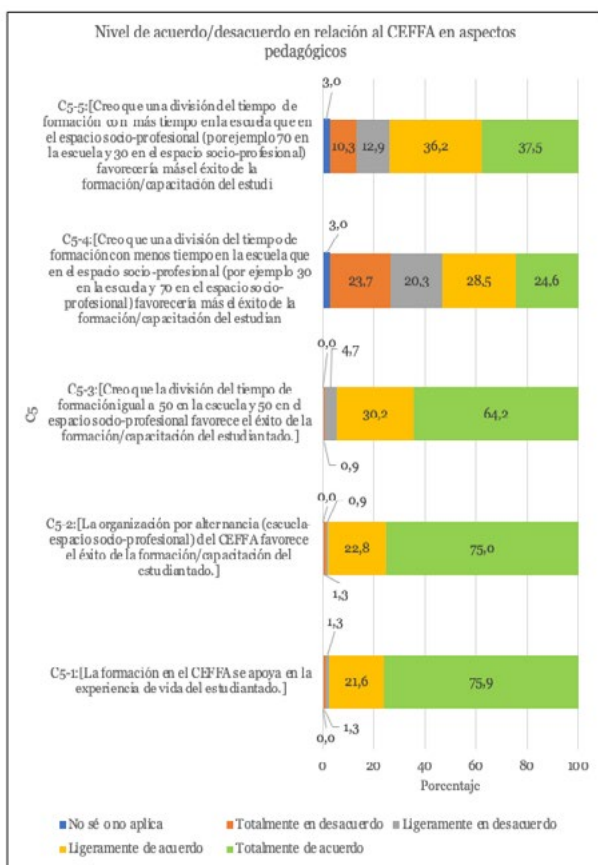
Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C5-7: [Como el trabajo está relacionado con los estudios, se promueve el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	0,00	0,43	2,16	27,59	69,83
C5-8: [Como las materias de base (español, matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con el oficio, se favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	0,86	0,86	2,16	24,57	71,55
C5-9: [La preparación previa en el CEFFA, antes de la práctica o estadía, favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	0,00	1,29	3,02	31,47	64,22
C5-10: [La práctica o estadía en el medio laboral favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	0,43	0,86	2,16	32,76	63,79
C5-11: [Las explicaciones del responsable de alternancia en el espacio socio-profesional favorecen el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	1,29	0,86	2,16	28,45	67,24
C5-12: [La visita de un docente o monitor en el espacio socio-profesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	0,86	0,43	0,43	22,84	75,43
C5-13: [Los documentos (documentos-planillas) que el estudiantado debe completar durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional promueven el éxito de su formación/capacitación.]	1,29	1,72	2,16	29,31	65,52

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C5-14: [La puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socio-profesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	1,29	0,43	1,72	21,55	75,00
C5-15: [Los docentes o monitores toman en cuenta lo que ha hecho el estudiantado durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional para enseñar las materias.]	0,86	0,43	2,16	21,98	74,57
C5-16: [El hecho de aplicar directamente en el terreno lo que se les enseña a los estudiantes en la escuela promueve el éxito de su formación/capacitación.]	0,43	0,86	1,29	24,57	72,84

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C5)

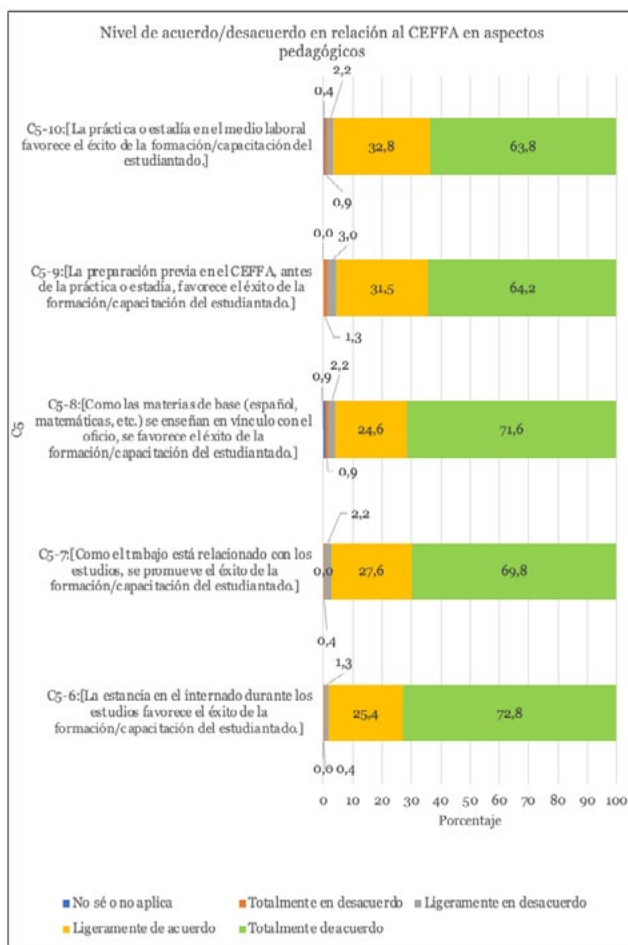
En la tabla 26 se muestra información respecto a la percepción del personal pedagógico sobre la formación que se imparte en el CEFFA. En este sentido, se destaca que un 98,28% de los encuestados está de acuerdo en que la estancia en el internado favorece el éxito de la formación del estudiantado e indican que la visita del docente al espacio socio-profesional también influye positivamente a la formación del estudiantado. Por otro lado, solo un 53,02% considera que una división del tiempo con menos estancia en la escuela favorece el éxito de la formación del estudiantado.

Figura 22. Percepción del personal pedagógico sobre la formación del CEFFA



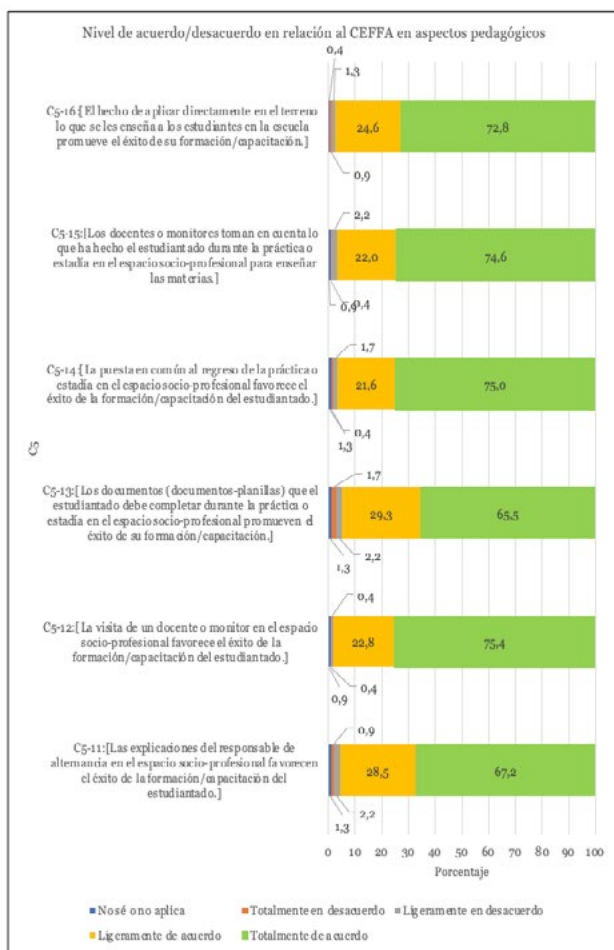
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C5).

Figura 23. Percepción del personal pedagógico sobre la formación del CEFFA



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C5).

Figura 24. Percepción del personal pedagógico sobre la formación del CEFFA



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C5).

Asociación Local

Gracias a la organización de familias y socios los CEFFA tienen la oportunidad de realizar un trabajo colectivo. En este sentido, a continuación, se presenta información sobre las perspectivas de la plana pedagógica respecto a cómo el trabajo asociado entre las familias, socios y otras organizaciones contribuye a la educación de los estudiantes.

Tabla 27. ¿Existe una asociación local, legalizada en el CEFFA?

Alternativas	Frecuencia	Porcentaje
No sé	48	20,7
No	21	9,1
Sí	163	70,3
Total	232	100,0

Nota: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados se identifica que el 70,3% del personal pedagógico indica que sí existe una asociación local (Asociación de Padres de Familia – APAFA) en el CEFFA.

Tabla 28. ¿Qué razones motivaron la creación del CEFFA?

Ítems		F	%
D3-1: [La falta de empleo o los ingresos precarios del trabajo en el medio rural.]	No	150	64,66
	Sí	82	35,34
D3-2: [El éxodo de los jóvenes]	No	170	73,28
	Sí	62	26,72
D3-3: [Las pocas posibilidades de una formación y educación adecuada]	No	37	15,95
	Sí	195	84,05

Nota: elaboración propia.

La tabla 28 muestra tres razones que el personal pedagógico considera pudieron haber motivado la creación del CEFFA. La principal razón fueron las pocas posibilidades de una formación adecuada con el 84,05% de aceptación de los encuestados. Mientras tanto, solo un 35,34% considera que se debió a la falta de empleo o ingresos precarios y solo un 26,73% expresa que fue a causa del éxodo de los jóvenes.

Tabla 29. Percepción del personal pedagógico sobre la Asociación Local

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
D6-1: [La participación de los padres en la asociación local favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiante.]	1,29	0,43	2,16	19,40	76,72
D6-2: [La participación de las empresas en la asociación local favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiante.]	10,78	0,86	3,02	31,03	54,31
D6-3: [La participación de diferentes entidades (autoridades, asociación cultural, etc.) en la asociación local favorece el éxito del estudiante.]	4,31	0,43	2,59	22,84	69,83
D6-4: [Según mi punto de vista, la asociación local es muy dinámica.]	4,74	3,45	11,64	43,10	37,07

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
D6-5: [Según mi punto de vista, la asociación local permite una gestión participativa del CEFFA.]	2,59	0,43	6,47	36,64	53,88
D6-6: [Según mi punto de vista, la asociación local es un buen medio para desarrollar el CEFFA.]	0,86	0,86	2,16	34,91	61,21
D6-7: [Según mi punto de vista, es fácil encontrar personas que quieren participar en la asociación local.]	2,16	8,19	16,38	49,57	23,71
D6-8: [Según mi punto de vista, la asociación local permite la obtención de recursos económicos.]	6,03	4,74	11,21	46,55	31,47
D6-9: [Según mi punto de vista, la asociación local favorece la promoción del CEFFA.]	2,59	1,72	7,76	49,14	38,79
D6-10: [Según mi punto de vista, la asociación local permite actuar a nivel político.]	13,36	11,21	15,95	36,21	23,28
D6-11: [Según mi punto de vista, las familias están comprometidas con la gestión del CEFFA.]	2,16	2,16	6,90	43,97	44,83

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
D6-12: [Según mi punto de vista, el medio laboral está comprometido con la gestión del CEFFA.]	0,86	2,16	5,60	41,81	49,57
D6-13: [Según mi punto de vista, las asociaciones, instituciones y organismos están comprometidos con la gestión del CEFFA.]	2,16	2,16	7,76	46,55	41,38

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (D6).

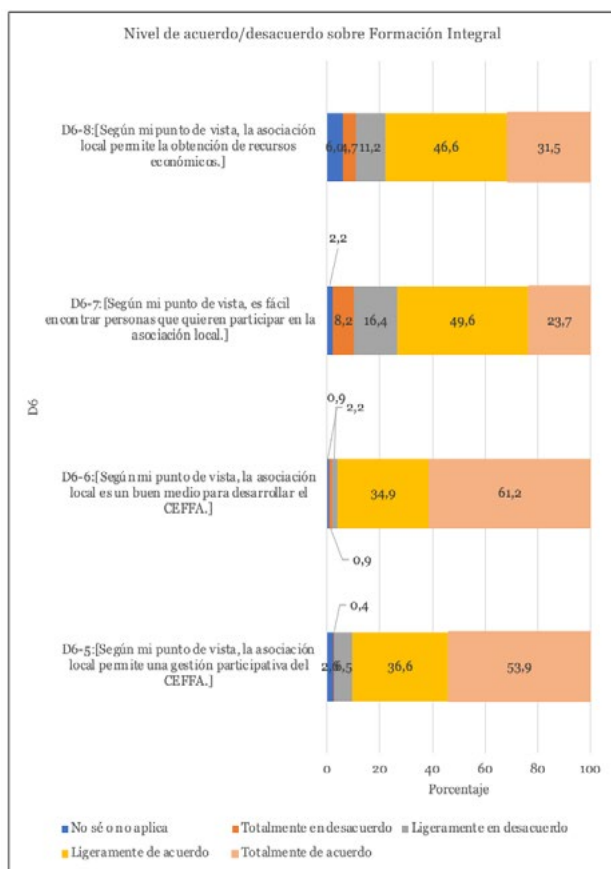
Respecto a la percepción del personal docente sobre la Asociación Local mostrada en la tabla 28 se destaca que el 96,12% está de acuerdo que la participación de los padres en la asociación local favorece a la formación del estudiantado, y afirma que dicha asociación es un buen medio para el desarrollo del CEFFA. Por otro lado, el 40,52% expresa no estar de acuerdo con que la asociación local permita actuar a nivel político.

Figura 25. Percepción del personal pedagógico sobre la Asociación Local



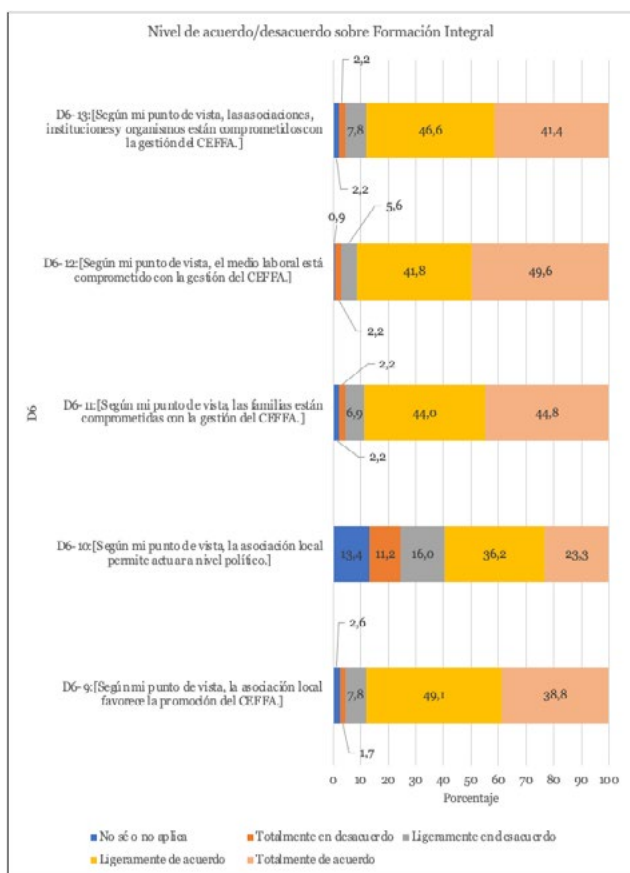
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (D6).

Figura 26. Percepción del personal pedagógico sobre la Asociación Local



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (D6).

Figura 27. Percepción del personal pedagógico sobre la Asociación Local



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C5).

Formación Integral

Otro pilar fundamental de un CEFFA es la formación integral. Así pues, ahora se presenta información sobre la percepción del personal

pedagógico sobre la eficacia y los desafíos de implementar un modelo de formación integral en un entorno educativo que combina la enseñanza teórica con la práctica profesional.

Tabla 30. Percepción del Personal Pedagógico sobre la Formación en el CEFFA y en el Espacio Socio-Profesional

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
E1-1: [La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de acceder a un título oficial.]	26,72	5,60	6,90	20,69	40,09
E1-2: [La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de acceder a estudios superiores.]	4,31	0,86	4,31	19,83	70,69
E1-3: [En la formación del CEFFA, se aprende de otra manera que en las otras escuelas.]	0,43	4,31	3,88	29,74	61,64
E1-4: [La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de ingresar al mundo laboral.]	1,29	0,43	1,29	29,74	67,24
E1-5: [La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de capacidades prácticas para desempeñar un trabajo.]	0,86	0,43	0,86	26,72	71,12

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
E1-6: [La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos técnicos específicos para desempeñar un trabajo.]	0,43	0,00	2,16	28,02	69,40
E1-7: [La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos generales (matemáticas, idioma, ciencias humanas, etc.).]	0,86	0,00	1,29	22,41	75,43
E1-8: [La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de actitudes específicas en su especialidad para desempeñar un trabajo.]	0,86	0,43	1,29	35,34	62,07
E1-9: [La formación en el CEFFA promueve en el estudiantado una visión ecológica.]	0,43	0,00	0,00	23,28	76,29
E1-10: [Los docentes o monitores vinculan en sus clases la formación general, profesional y actitudinal.]	0,86	0,00	1,72	21,98	75,43
E1-11: [La convivencia en el CEFFA contribuye al crecimiento personal del estudiantado.]	0,43	0,00	0,43	20,26	78,88

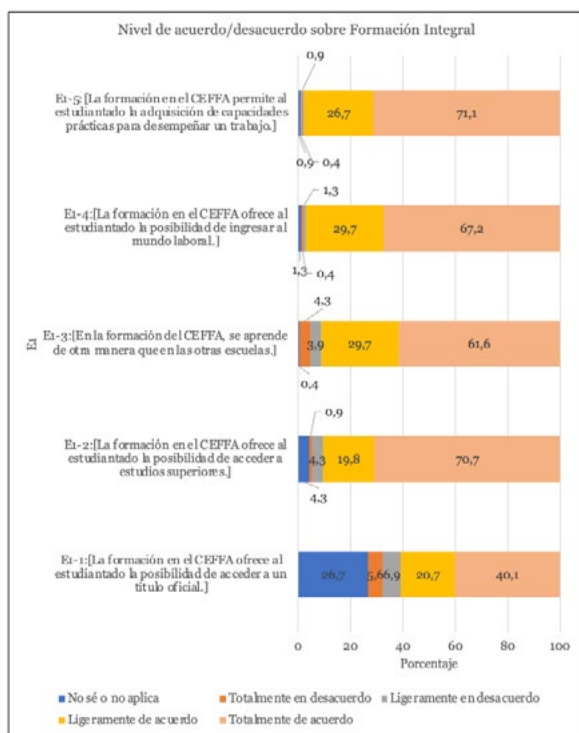
Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
E1-12: [La atención personalizada en el CEFFA fomenta el desarrollo personal del estudiantado.]	0,43	0,00	0,43	19,40	79,74
E1-13: [Durante su permanencia en el CEFFA, el estudiantado está bien acogido en todo momento.]	0,86	0,00	1,72	17,67	79,74
E1-14: [La vida en el CEFFA facilita el sentido de pertenencia del estudiantado.]	0,43	0,00	1,72	28,02	69,83
E1-15: [La formación en el CEFFA contribuye al proyecto de vida del estudiantado.]	0,86	0,00	1,29	16,81	81,03
E1-16: [La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible.]	0,86	0,00	0,86	21,55	76,72

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1)

En la tabla 30 se presenta el nivel de acuerdo o desacuerdo que tiene el cuerpo pedagógico en relación con la preparación de los estudiantes para enfrentar tanto los requisitos académicos como las demandas del mundo laboral. En este sentido, se destaca que no hay encuestado que esté en desacuerdo con la afirmación que la formación del CEFFA promueve una visión ecológica en el estudiantado. Además, el 99,14%

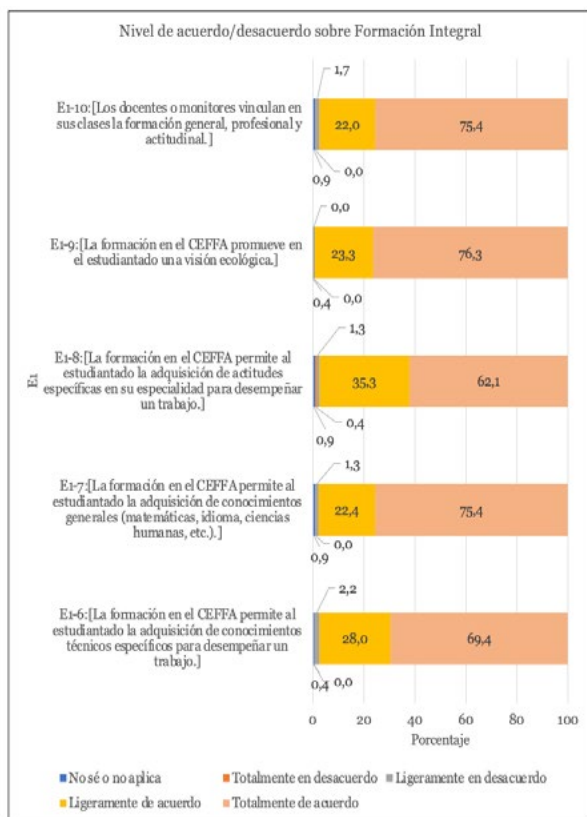
del cuerpo docente está de acuerdo con que la convivencia y la atención personalizada del CEFFA contribuye al desarrollo personal de los estudiantes; mientras que un 98,28% indica estar de acuerdo con que la formación recibida en un CEFFA favorece la adquisición de conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible. Gráficamente, se puede observar lo mencionado en las siguientes figuras.

Figura 28. Percepción del personal pedagógico sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional



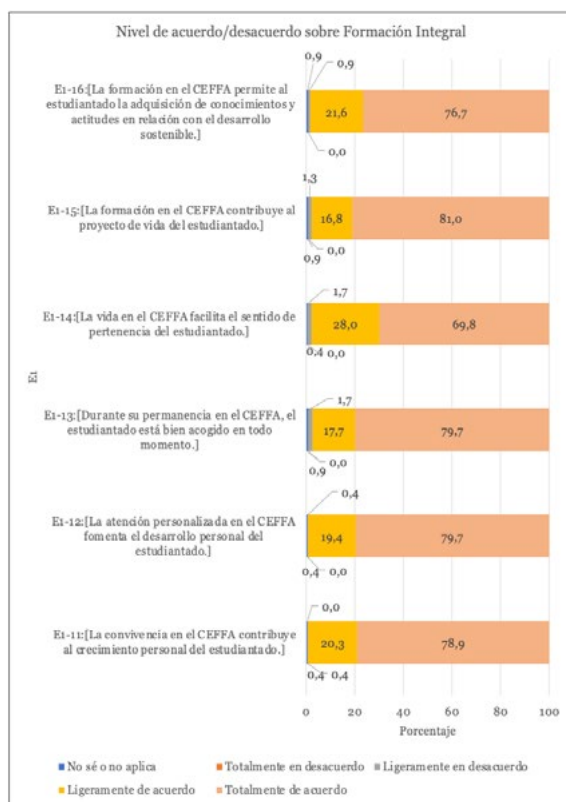
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

Figura 29. Percepción del personal pedagógico sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

Figura 30. Percepción del Personal Pedagógico sobre la Formación en el CEFFA y en el Espacio Socio-Profesional



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

Tabla 31. Percepción del personal pedagógico sobre el desarrollo en los aspectos de la vida del estudiantado

Ítem	N	Media	Desv.
E3-1: [Conseguir amigos]	232	8,38	1,686
E3-2: [Mejorar su autoestima]	232	8,70	1,424
E3-3: [Tener una mejor convivencia con sus compañeros]	232	9,08	1,125
E3-4: [Relacionarse mejor con su familia]	232	8,78	1,365
E3-5: [Realizar prácticas reales de trabajo]	232	8,91	1,332
E3-6: [Ayudarlo a desarrollar su orientación vocacional y profesional]	232	8,94	1,252
E3-7: [Relacionar la teoría con la práctica]	232	9,04	1,239
E3-8: [Relacionarse con las empresas o medio socio-profesional]	232	8,24	1,790
E3-9: [Aprender a partir de la realidad de su entorno]	232	9,00	1,296
E3-10: [Descubrir otras realidades]	232	8,73	1,435
E3-11: [Mejorar como persona]	232	9,03	1,335
E3-12: [Aprender a ser más tolerante]	232	8,90	1,365
E3-13: [Aprender a ser más solidario]	232	9,01	1,425
E3-14: [Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres.]	232	9,09	1,266
E3-15: [Contribuir a su formación ética y espiritual]	232	8,97	1,258
E3-16: [Desarrollar su capacidad de adaptación]	232	9,00	1,226
E3-17: [Aprender a resolver conflictos]	232	8,84	1,336
E3-18: [Desarrollar su creatividad]	232	9,00	1,236
E3-19: [Desarrollar su capacidad de reflexión crítica]	232	8,77	1,394
E3-20: Desarrollar su curiosidad]	232	8,78	1,342
E3-21: [Elevar su compromiso]	232	8,88	1,334

Ítem	N	Media	Desv.
E3-22: [Desarrollar sus habilidades comunicativas]	232	9,00	1,184
E3-23: [Desarrollar su capacidad para trabajar en equipo]	232	9,08	1,160
E3-24: [Perseverar]	232	8,90	1,158
E3-25: [Desarrollar su identidad]	232	9,08	1,207
E3-26: [Desarrollar su dignidad]	232	8,91	1,310
E3-27: [Actuar con integridad]	232	8,87	1,301
E3-28: [Desarrollar habilidades para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).]	232	7,88	1,949
E3-29: [Desarrollar habilidades relacionadas con artesanía, música, pintura, etc.]	232	8,29	1,713
E3-30: [Realizar actividades físicas o deportivas adicionales al currículum oficial.]	232	8,64	1,464
E3-31: [Desarrollar su capacidad para aprender a aprender]	232	8,77	1,347
E3-32: [Desarrollar su responsabilidad social]	232	8,80	1,318
E3-33: [Desarrollar su apertura (hacia los demás y hacia nuevas ideas y experiencias)]	232	8,70	1,321
E3-34: [Desarrollar su capacidad para tener en cuenta otras perspectivas]	232	8,72	1,336
E3-35: [Desarrollar su capacidad para resolver problemas]	232	8,75	1,311
E3-36: [Ayudarlo a tener más confianza (en sí mismo, en otros y en instituciones)]	232	8,82	1,290
E3-37: [Aprender a ser más proactivo]	232	8,82	1,307
E3-38: [Aprender a ser más respetuoso (de sí mismo y de los demás)]	232	9,06	1,168
E3-39: [Aprender a aceptar la diversidad étnica, sexual, lingüística, religiosa, ... de la humanidad.]	232	8,84	1,354
E3-40: [Aprender a gestionar el estrés]	232	8,42	1,628

Ítem	N	Media	Desv.
E3-41: [Aprender a ser más responsable]	232	8,94	1,243
E3-42: [Desarrollar su capacidad para gestionar el riesgo]	232	8,56	1,482
E3-43: [Desarrollar una mejor autoconciencia, autodisciplina y autocontrol]	232	8,80	1,271
E3-44: [Desarrollar mayor eficiencia personal]	232	8,78	1,296
N válido (por lista)	232		

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E3).

En la tabla 31 se muestra información sobre la percepción de los docentes respecto a la influencia del CEFFA en el desarrollo de diversos aspectos de la vida de los estudiantes. En esta se destaca que los encuestados aceptan que hay una mejor convivencia entre estudiantes con un promedio de 9,08 y una desviación estándar de 1,125; además, indican que influye positivamente en el desarrollo de su capacidad para trabajar en equipo, esto último con el mismo promedio y una desviación estándar de 1,160. Asimismo, con un promedio de 9,09 y una desviación estándar de 1,266, el personal pedagógico afirma que la formación recibida en el CEFFA contribuye al desarrollo del respeto entre hombres y mujeres.

Desarrollo Local y Territorial

Respecto al desarrollo local y territorial, se presentan los promedios de la percepción del personal pedagógico sobre las condiciones de vida en el CEFFA (F3), y la contribución de estos centros educativos a la comunidad (F4), a la inserción del empleo (F6), a las innovaciones (F7), y sobre el desarrollo territorial (F8).

Tabla 32. Percepción del personal pedagógico sobre las condiciones de vida que se genera con el CEFFA

Ítem	N	Media	Desv.
F3-1: [la condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social, ...) de las familias]	232	7,80	1,988
F3-2: [la participación de la mujer]	232	8,01	1,980
F3-3: [la incorporación de tecnología]	232	7,06	2,374
F3-4: [el acceso a la educación formal de la mujer]	232	8,13	1,963
F3-5: [el aumento del rendimiento productivo]	232	8,11	1,662
F3-6: [la comercialización]	232	7,88	1,982
F3-7: [las condiciones higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitaria]	232	7,66	2,188
F3-8: [el aumento del valor agregado de los productos]	232	7,56	2,159
F3-9: [las infraestructuras de las viviendas y comunidades (agua, electricidad, ...)]	232	6,85	2,458
F3-10: [la incorporación de nuevo oficio o profesión (empleo no agrícola)]	232	7,14	2,311
F3-11: [la introducción de nuevos servicios (salud, turismo, comercio, ...)]	232	6,89	2,310
F3-12: [la conservación y creación de empleos]	232	7,07	2,371
N válido (por lista)	232		

Nota: elaboración propia.

En la tabla 32 se presentan los promedios de la percepción de los docentes sobre las condiciones de vida que se generan gracias al CEFFA. En esta se destaca que los encuestados aceptan que estos centros educativos han favorecido a la participación de la mujer (con un promedio de 8,01) y para que estas accedan a una educación formal (con un promedio de 8,13). Además, el personal docente manifiesta, con un promedio de 8,11, que el CEFFA contribuyó al aumento del rendimiento productivo.

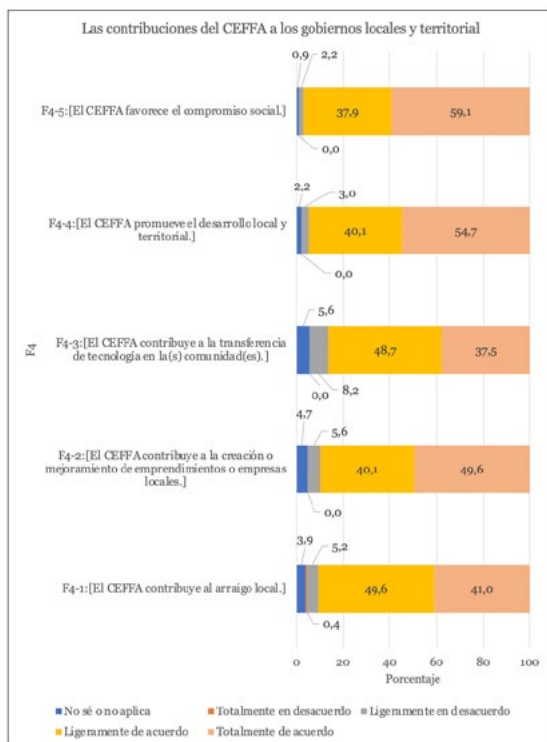
Tabla 33. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la comunidad

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
F4-1: [El CEFFA contribuye al arraigo local.]	3,88	0,43	5,17	49,57	40,95
F4-2: [El CEFFA contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales.]	4,74	0,00	5,60	40,09	49,57
F4-3: [El CEFFA contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es).]	5,60	0,00	8,19	48,71	37,50
F4-4: [El CEFFA promueve el desarrollo local y territorial.]	2,16	0,00	3,02	40,09	54,74
F4-5: [El CEFFA favorece el compromiso social.]	0,86	0,00	2,16	37,93	59,05
F4-6: [El CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente.]	1,29	0,00	2,16	28,45	68,10
F4-7: [El CEFFA contribuye a la mejora de la nutrición familiar.]	1,72	0,00	2,16	32,76	63,36
F4-8: [El CEFFA favorece la seguridad y sanidad alimentaria.]	1,72	0,00	0,86	34,05	63,36
F4-9: [El CEFFA favorece la diversificación del empleo rural.]	3,88	0,43	4,74	41,38	49,57
F4-10: [El CEFFA crea vínculos con las empresas o medio socio-profesional e instituciones locales.]	3,88	0,43	5,17	44,83	45,69
F4-11: [El CEFFA promueve iniciativas de desarrollo abiertas a la comunidad.]	1,72	0,43	5,17	39,66	53,02
F4-12: [El CEFFA promueve el compromiso político (en la comunidad, región o país)]	8,62	2,16	8,19	43,97	37,07
F4-13: [El CEFFA promueve las tradiciones y cultura local.]	1,72	0,00	1,72	34,48	62,07

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
F4-14: [El CEFFA contribuye a una adecuada cultura del ocio como forma de atracción de los jóvenes.]	3,88	4,74	3,45	44,40	43,53
F4-15: [El CEFFA contribuye con capacitación técnica abierta a las comunidades.]	4,74	0,86	5,17	50,86	38,36
F4-16: [El CEFFA contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)]	3,45	0,00	2,59	48,28	45,69

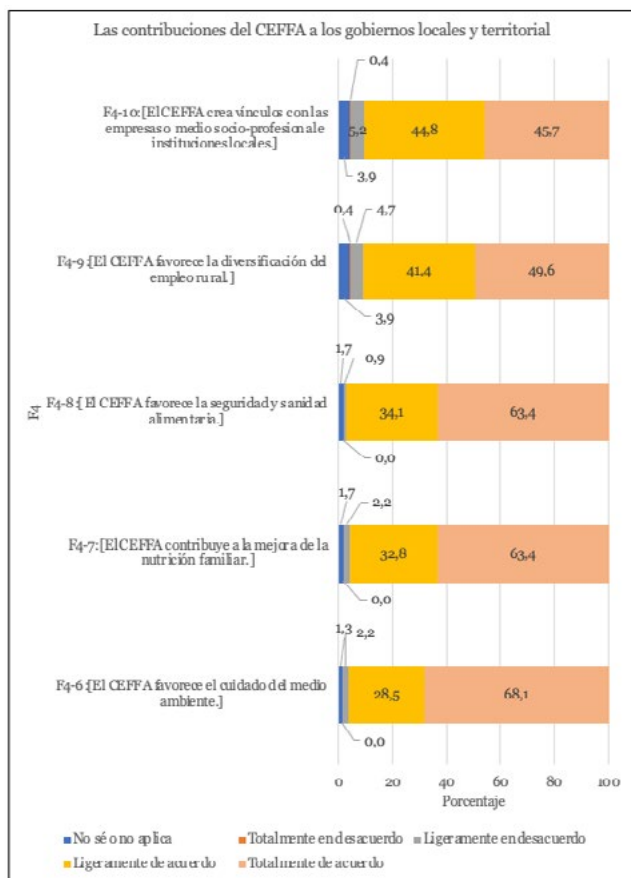
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4). La información respecto al nivel de acuerdo o desacuerdo del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la comunidad se plasma en la tabla 37. En esta se destaca que el 96,98% de los educandos está de acuerdo con que estos centros educativos favorecen el compromiso social, y un 97,41% de ellos está de acuerdo con que favorece la seguridad y sanidad alimentaria. Por otro lado, un 18,97% de los encuestados no indica estar de acuerdo con que el CEFFA promueve el compromiso político.

Figura 31. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



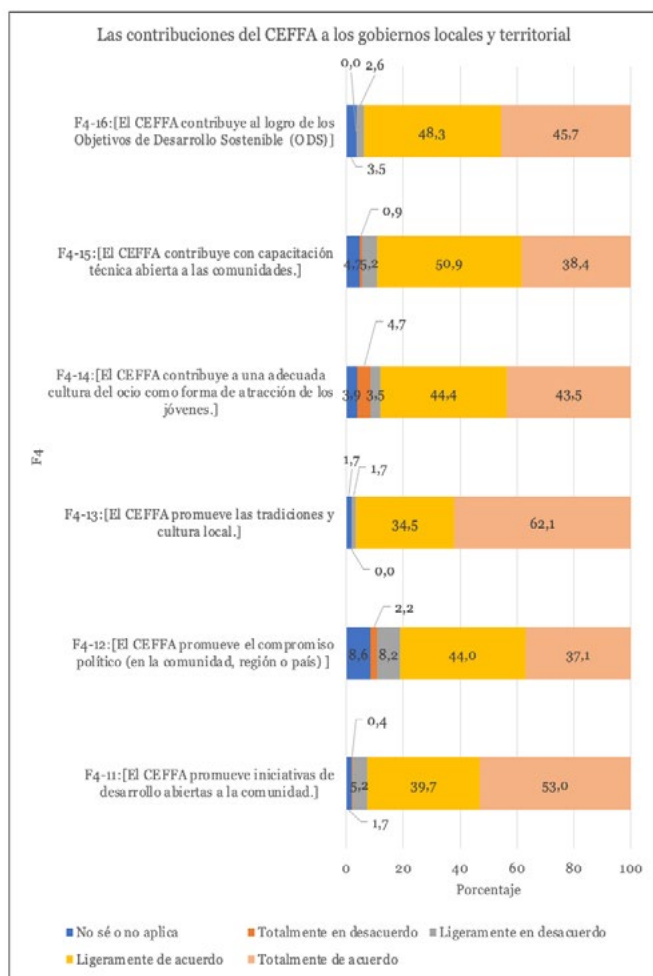
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4).

Figura 32. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4).

Figura 33. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4).

Tabla 34. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la inserción del empleo

Ítems	No		Sí	
	F	%	F	%
F6-1: [La creación de autoempleo a través de un emprendimiento propio (proyecto profesional)]	60	25,86	172	74,14
F6-2: [El empleo por cuenta ajena (contratado por terceros).]	188	81,03	44	18,97
F6-3: [La introducción en el espacio laboral y empresarial.]	98	42,24	134	57,76

Nota: elaboración propia.

Respecto a la percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA a la inserción del empleo, esta información se plasma en la Tabla 34 donde se destaca que el 74,14% de los encuestados afirman que dicho centro de estudios favoreció a la creación de autoempleo mediante un emprendimiento, mientras que solo un 18,97% afirma que el CEFFA contribuyó a que se inserten en un empleo como contratados por terceros.

Tabla 35. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA en las innovaciones

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desv.
F7-1: [Innovaciones pedagógicas]	232	7,83	1,838
F7-2: [Innovaciones técnicas (procedimientos)]	232	7,90	1,695
F7-3: [Innovaciones tecnológicas (serie de técnicas y conocimientos teóricos y científicos)]	232	7,70	1,878
N válido (por lista)	232		

Nota: elaboración propia.

En la tabla 35 se plasma información sobre los promedios de la percepción del personal pedagógico respecto a la contribución del CEFFA en las innovaciones, en ella se destaca las innovaciones técnicas con un promedio de aceptación de 7,90 y una desviación estándar de 1,695.

Tabla 36. Percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA al desarrollo territorial

Estadísticos descriptivos			
	N	Media	Desv. Desviación
F8: La realización de proyectos por el estudiantado, dentro de la formación del CEFFA, ha contribuido al desarrollo territorial]	232	8,16	1,737
N válido (por lista)	232		

Nota: elaboración propia.

En la tabla 36 se presentan los promedios de percepción del personal pedagógico sobre la contribución del CEFFA al desarrollo territorial. En este sentido, con un promedio de 8,16, los encuestados afirman que la realización de proyectos por el estudiantado sí ha favorecido al desarrollo territorial.

Apreciación General del Personal Pedagógico sobre el CEFFA

En la percepción del personal pedagógico sobre los CEFFA se destaca su impacto favorable en diversos aspectos educativos y sociales. El sistema pedagógico en alternancia es especialmente valorado por la mayoría de encuestados reconociendo que este modelo promueve una relación cercana entre docentes y estudiantes, además de proporcionar

un apoyo emocional significativo con las visitas de los docentes a los espacios socio-profesionales. Así mismo, se reconoce la tutoría impartida y la estancia en el internado como elementos cruciales que contribuyen significativamente al éxito formativo del estudiantado.

Respecto a la asociación local se destaca que la implicación de los padres y la comunidad local refuerza la formación de los estudiantes y se considera un medio eficaz para superar las limitaciones formativas tradicionales. La formación integral que ofrece el CEFFA no solo promueve una visión ecológica y el desarrollo sostenible, sino que también fomenta la convivencia, la atención personalizada y el respeto entre hombre y mujer.

Finalmente, en cuanto al desarrollo local y territorial, el personal pedagógico reconoce el papel de los CEFFA en la participación de la mujer en la educación formal y en el aumento del rendimiento productivo. Además, estos centros educativos son valorados por su contribución al compromiso social, la seguridad alimentaria y la creación de autoempleo a través del emprendimiento. Sin embargo, se visualiza una menor incidencia en la inserción laboral por contratación de terceros.

Las Perspectivas según los Colaboradores de los CEFFA

La percepción de los colaboradores sobre los CEFFA es fundamental para comprender el impacto y la efectividad de estos centros desde una perspectiva más amplia y colaborativa. Los colaboradores juegan un papel crucial en la sostenibilidad y el éxito de los CEFFA. Estas entidades no solo contribuyen con recursos y conocimientos, sino que también fortalecen el vínculo entre la educación y el entorno socio-profesional. En este sentido, al igual que con los exalumnos y con el personal pedagógico, se presenta información sobre el departamento donde se encuentra

ubicado el CEFFA: sexo, edad, nivel educativo, condición laboral y experiencia laboral en un CEFFA. Posteriormente, se abordan las percepciones de los colaboradores sobre los cuatro pilares de los CEFFA: sistema pedagógico en alternancia, asociación local, formación integral, y desarrollo local y territorial. Finalmente, se presenta su apreciación general sobre los CEFFA.

Tabla 37. Colaboradores participantes según CEFFA

Ítems	Departamento	Frecuencia	Porcentaje
Apu Yauri Waynakuna Kallpachaq	Cusco	2	4,4
Nuestra Señora de Cocharcas	Apurímac	1	2,2
Las Tangaranas	Huánuco	6	13,3
Soritor	San Martín	1	2,2
Antioquia	Loreto	8	17,8
Nueva Esperanza	Loreto	10	22,2
Pucalpilllo	Loreto	2	4,4
Puerto Porvenir	Loreto	7	15,6
Pucacuro	Loreto	7	15,6
Martires de Uchuraqay	Ayacucho	1	2,2
TOTAL		45	100,0

Nota: elaboración propia.

En la tabla 37 se muestra el lugar del CEFFA donde laboran los colaboradores, en esta se destaca que, de un total de 45 encuestados, 34 pertenecen a Loreto; siendo esto el 75,6% del total.

Información sobre el público y objeto

A continuación, se presenta información sobre el sexo de los colaboradores y la categoría de su participación en el CEFFA.

Tabla 38. Tabla cruzada B1: Sexo*B4: ¿En qué categoría participa?

	B4: ¿En qué categoría participa?			
B1: Sexo	Padre o madre de familia	Familiar o tutor	Otro	Total
Hombre	21	2	7	30
Mujer	10	1	4	15
TOTAL	31	3	11	45

Nota: elaboración propia.

En este sentido, en la tabla 38 se destaca que, de un total de 45 colaboradores encuestados, 30 son hombres y 15 son mujeres. Además, se tiene un total de 31 colaboradores que son padres o madres de familia, 3 indicaron ser familiar o tutor y 11 expresaron tener otra categoría para participar en el CEFFA.

Tabla 39. Tabla cruzada B2: Edad * B4: ¿En qué categoría participa?

	B4: ¿En qué categoría participa?			
B2: Edad	Padre o madre de familia	Familiar o tutor	Otro	Total
Desde 20 hasta 30 años	0	1	2	3
Desde 31 hasta 40 años	12	2	3	17
Desde los 41 hasta los 50 años	13	0	2	15
Desde los 51 hasta los 60 años	6	0	2	8

	B4: ¿En qué categoría participa?			
B2: Edad	Padre o madre de familia	Familiar o tutor	Otro	Total
Más de 60 años	0	0	2	2
TOTAL	31	3	11	45

Nota: elaboración propia.

En la tabla 39 se muestra información sobre la edad y la categoría de participación. En esta se destaca que, de un total de 45 encuestados, 32 tienen desde 31 hasta 50 años, habiendo 25 que son madres o padres de familia y 5 que indican tener otra categoría de participación en el CE-FFA.

Tabla 40. Tabla cruzada B7. ¿Cuál es su nivel más alto de educación? * B4: ¿En qué categoría participa?

B7. ¿Cuál es su nivel más alto de educación?	B4: ¿En qué categoría participa?			Total
	Padre o madre de familia	Familiar o tutor	Otro	
Estudios primarios no terminados	3	0	1	4
Estudios primarios terminados	14	1	1	16
Estudios secundarios básicos no terminados (12-15 años de edad aproximadamente)	4	0	0	4
Estudios secundarios básicos terminados (12-15 años de edad aproximadamente)	2	0	0	2
Estudios secundarios medios no terminados (15-18 años de edad aproximadamente)	0	0	1	1
Estudios secundarios medios terminados (15-18 años de edad aproximadamente)	5	1	3	9

B7. ¿Cuál es su nivel más alto de educación?	B4: ¿En qué categoría participa?			Total
	Padre o madre de familia	Familiar o tutor	Otro	
Estudios terciarios generales o profesorado docente terminados (a partir de 18 años)	1	1	0	2
Estudios terciarios técnicos o profesorado técnico no terminados (a partir de 18 años)	0	0	1	1
Estudios terciarios técnicos o profesorado técnico terminados (a partir de 18 años)	0	0	1	1
Estudios universitarios (Licenciatura) no terminados	1	0	2	3
Estudios universitarios (Licenciatura) terminados	1	0	1	2
TOTAL	31	3	11	45

Nota: elaboración propia.

En la tabla 40 se muestra información sobre la edad y la categoría de participación. En esta se destaca que, de un total de 45 encuestados, hay 31 padres o madres de familia de los cuales 28 tienen un nivel educativo igual o inferior a terminar la educación secundaria. Mientras tanto, hay 4 colaboradores que participan en otra categoría y son profesionales.

Tabla 41. Tabla cruzada B9: ¿Cuántos años lleva colaborando en el CEFFA?
 *B4: ¿En qué categoría participa?

B9: ¿Cuántos años lleva colaborando en el CEFFA?	B4: ¿En qué categoría participa?			Total
	Padre o madre de familia	Familiar o tutor	Otro	
0 hasta 3 años	7	1	8	16
4 hasta 6 años	20	2	3	25
7 hasta 10 años	4	0	0	4
TOTAL	31	3	11	45

Nota: elaboración propia.

En la tabla 41 se muestra información sobre la cantidad de años que llevan los encuestados colaborando en el CEFFA y su categoría de participación. En esta se destaca que, de un total de 45 encuestados, 41 tienen 6 años o menos, de estos 41 colaboradores hay 27 que son padres o madres de familia, 3 que son familiares y 11 con otra categoría de participación.

Sistema pedagógico en alternancia

En este apartado referente al Sistema Pedagógico en Alternancia se recoge información del nivel de acuerdo y desacuerdo que tienen los colaboradores respecto al modelo CEFFA y cómo este repercute en diferentes aspectos de su labor y en la formación del estudiantado.

Tabla 42. Recibir estudiantes del CEFFA en mi casa o empresa (espacio socio-profesional) me permite...

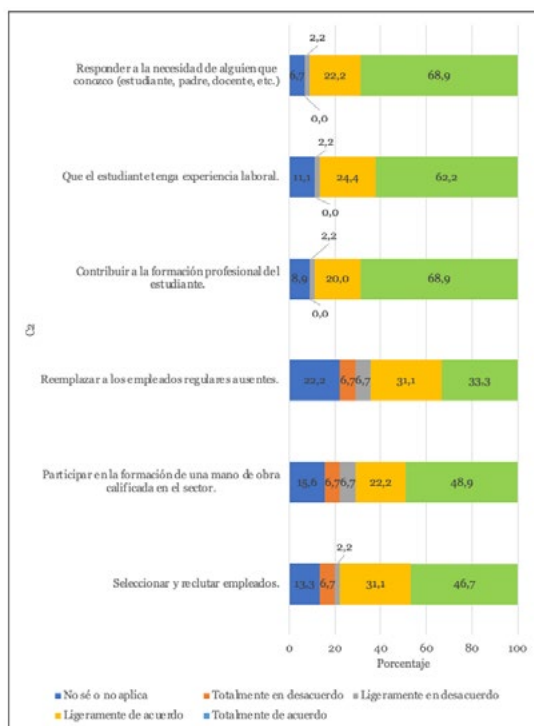
ÍTEMS	NSNA	TD	LD	LA	TA
C2-1 Seleccionar y reclutar empleados.	13,33	6,67	2,22	31,11	46,67
C2-2 Participar en la formación de una mano de obra calificada en el sector.	15,56	6,67	6,67	22,22	48,89
C2-3 Reemplazar a los empleados regulares ausentes.	22,22	6,67	6,67	31,11	33,33
C2-4 Contribuir a la formación profesional del estudiante.	8,89	0,00	2,22	20,00	68,89
C2-5 Que el estudiante tenga experiencia laboral.	11,11	0,00	2,22	24,44	62,22
C2-6 Responder a la necesidad de alguien que conozco (estudiante, padre, docente, etc.).	6,67	0,00	2,22	22,22	68,89
C2-7 Aprender nuevas formas de hacer las cosas en mi trabajo.	4,44	0,00	0,00	24,44	71,11
C2-8 Dar mi opinión sobre el programa de formación para que sea realmente adecuado a la realidad del mundo laboral.	8,89	2,22	2,22	17,78	68,89
C2-9 Colaborar con el CEFFA en otros niveles.	4,44	2,22	0,00	15,56	77,78
C2-10 Involucrarme socialmente.	4,44	0,00	0,00	13,33	82,22
C2-11 Recibir consejos profesionales por los docentes.	6,67	0,00	0,00	13,33	80,00
C2-12 Promover mi empresa.	13,33	0,00	2,22	8,89	75,56

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C2)

Acorde con los datos en la tabla 42, se destaca que el 95,55% de los colaboradores indican que el recibir estudiantes del CEFFA en su casa o empresa les ha permitido aprender nuevas formas de realizar su trabajo

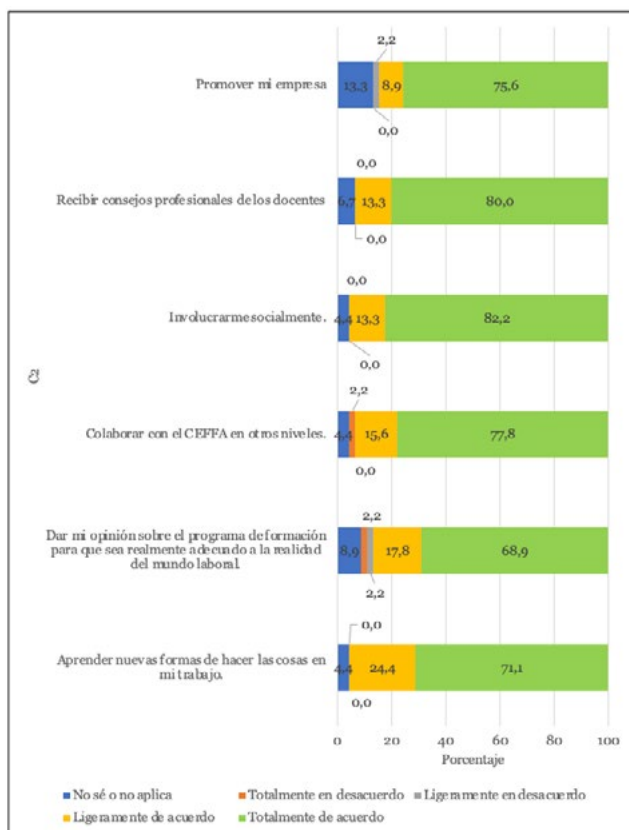
e involucrarse socialmente; además un 93,33% expresa que ello les ha permitido recibir consejos profesionales de parte de los docentes. Por otro lado, un 28,9% de los colaboradores no indica estar de acuerdo con que recibir estudiantes del CEFFA les haya permitido participar en la formación de una mano de obra calificada.

Figura 34. Recibir estudiantes del CEFFA en mi casa o empresa (espacio socio-profesional) me permite...



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C2).

Figura 35. Recibir estudiantes del CEFFA en mi casa o empresa (espacio socio-profesional) me permite..



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C2).

Tabla 43. Percepción de los colaboradores sobre la formación del CEFFA

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C41: [La formación en el CEFFA se apoya en la experiencia de vida del estudiantado.]	6,67	4,44	0,00	15,56	73,33
C42: [La organización por alternancia (escuela-espacio socio-profesional) del CEFFA favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	6,67	2,22	0,00	11,11	80,00
C43: [Creo que la división del tiempo de formación igual a 50 en la escuela y 50 en el espacio socio-profesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	8,89	6,67	4,44	15,56	64,44
C44: [Creo que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (por ejemplo 30 en la escuela y 70 en el espacio socio-profesional) favorecería más el éxito de la formación/capacitación del estudiantado]	13,33	60,00	6,67	6,67	13,33
C45: [Creo que una división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (por ejemplo 70 en la escuela y 30 en el espacio socio-profesional) favorecería más el éxito de la formación/capacitación del estudiantado]	6,67	48,89	2,22	15,56	26,67
C46: [La estancia en el internado durante los estudios favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	4,44	0,00	0,00	13,33	82,22

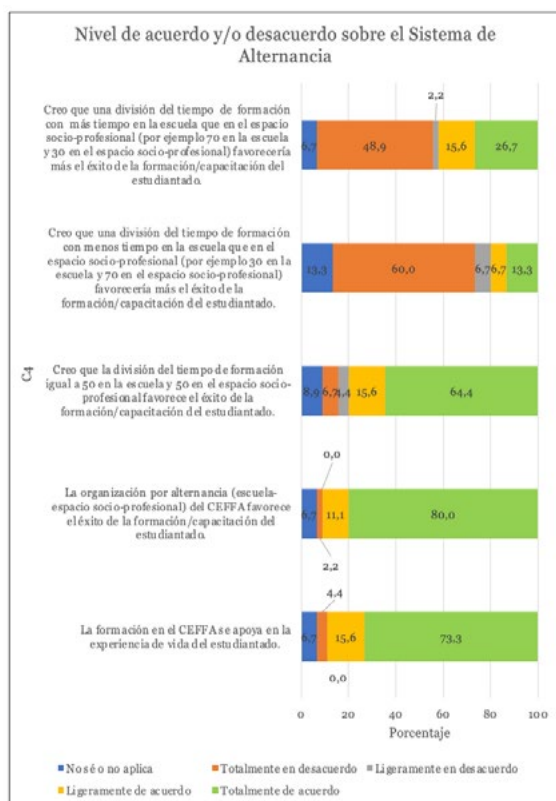
Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C47: [Como el trabajo está relacionado con los estudios, se promueve el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	4,44	2,22	0,00	15,56	77,78
C48: [Como las materias de base (español, matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con el oficio, se favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	6,67	2,22	2,22	8,89	80,00
C49: [La preparación previa en el CEFPA, antes de la práctica o estadía, favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	4,44	2,22	2,22	15,56	75,56
C410: [La práctica o estadía en el medio laboral favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	4,44	2,22	0,00	15,56	77,78
C411: [Las explicaciones del responsable de alternancia en el espacio socio-profesional favorecen el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	4,44	2,22	0,00	15,56	77,78
C412: [La visita de un docente o monitor en el espacio socio-profesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	4,44	2,22	0,00	8,89	84,44
C413: [Los documentos (documentos-planillas) que el estudiantado debe completar durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional promueven el éxito de su formación/capacitación.]	6,67	2,22	0,00	15,56	75,56
C414: [La puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socio-profesional favorece el éxito de la formación/capacitación del estudiantado.]	6,67	2,22	0,00	11,11	80,00

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C415: [Los docentes o monitores toman en cuenta lo que ha hecho el estudiantado durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional para enseñar las materias.]	6,67	2,22	0,00	11,11	80,00
C416: [El hecho de aplicar directamente en el terreno lo que se les enseña a los estudiantes en la escuela promueve el éxito de su formación/capacitación.]	4,44	2,22	0,00	13,33	80,00

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C4).

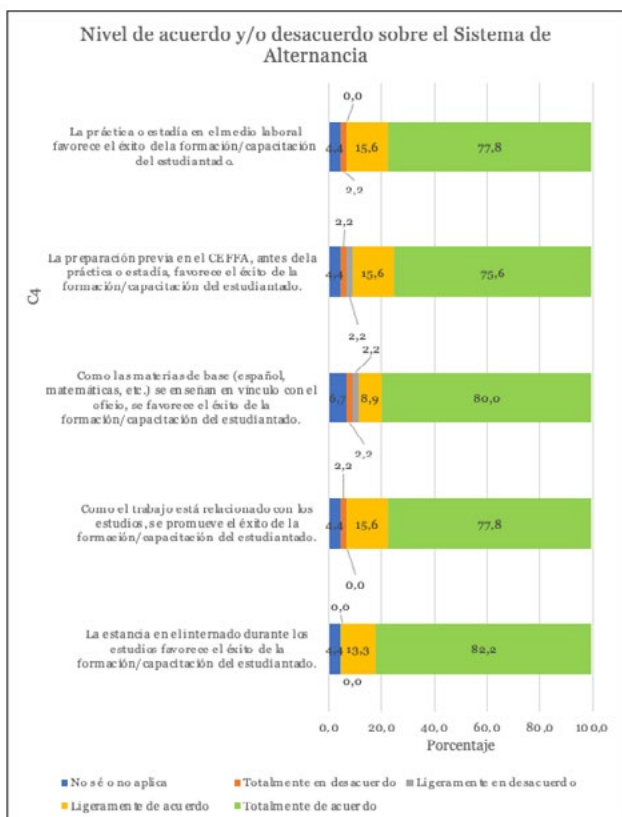
Acorde con los datos presentados en la tabla 43, se destaca que el 95,55% de los colaboradores está de acuerdo con que la estancia en el internado ha favorecido el éxito de la formación del estudiantado. Además, un 93,34% de los encuestados indica estar de acuerdo con que lo que promueve dicho éxito en la formación del estudiantado es la relación entre trabajo y estudio, la estadía en el medio laboral, las explicaciones del responsable de la alternancia en el espacio socio-profesional, la visita de los docentes al espacio socio-profesional, y la aplicación directa de lo aprendido.

Figura 36. Percepción de los colaboradores sobre la formación del CEFFA



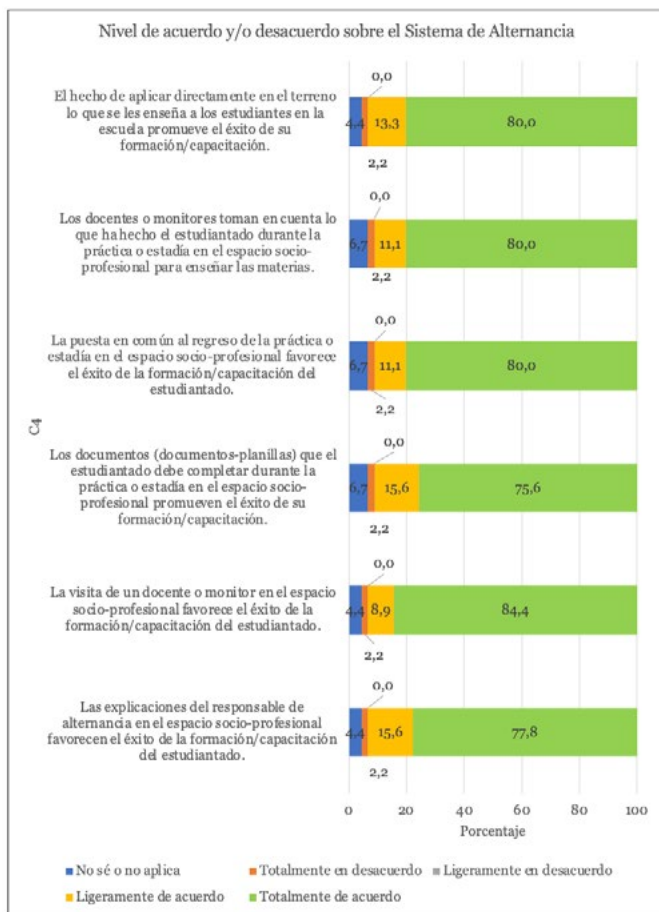
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C4)

Figura 37. Percepción de los colaboradores sobre la formación del CEFFA



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C4)

Figura 38. Percepción de los colaboradores sobre la formación del CEFFA



Nota. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C4)

Asociación Local

En este apartado se presenta información sobre las opiniones de los colaboradores respecto a las diferentes formas de participación en el CEFFA.

Tabla 44. ¿Existe una asociación local, legalizada o no, en el CEFFA?

	Frecuencia	%	% Acumulado
Sí	40	88,9	88,9
No	3	6,7	95,6
No sé	2	4,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

Acorde con la información presentada en la tabla 44 se destaca que el 88,9% de los colaboradores indicaron que existía una asociación local en el CEFFA donde participaban; no obstante, el 6,7% negó la afirmación, y un 4,4% indicó no tener conocimiento al respecto.

Tabla 45. Recibo estudiantes como parte de las prácticas o estadías en el espacio socio-profesional

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	4	8,9	8,9
Nunca	5	11,1	20,0
Anteriormente sí, pero ya no	5	11,1	31,1
Actualmente sí (este año)	19	42,2	73,3
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	12	26,7	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

Acorde con los datos presentados en la tabla 45, se destaca que el 68,9% de los colaboradores indicó que actualmente recibe estudiantes del CEFFA para que realice prácticas en el espacio socio-profesional, o piensa hacerlo en el futuro; mientras que un 11,1% mencionó que antes sí aceptaba estudiantes, pero ahora ya no.

Tabla 46. Soy miembro/a de la asociación local

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	4	8,9	8,9
Nunca	8	17,8	26,7
Anteriormente sí, pero ya no	3	6,7	33,3
Actualmente sí (este año)	18	40,0	73,3
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	12	26,7	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 46 se destaca que el 66,7% de los colaboradores indicó que actualmente forma parte de una asociación local en relación con el CEFFA, o piensa hacerlo en el futuro. Por lo contrario, un 6,7% mencionó que antes sí era miembro de esta, pero ahora ya no.

Tabla 47. Participo en las reuniones administrativas

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	3	6,7	6,7
Nunca	6	13,3	20,0
Anteriormente sí, pero ya no	4	8,9	28,9
Actualmente sí (este año)	21	46,7	75,6

	Frecuencia	%	% Acumulado
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	11	24,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 47 se destaca que el 71,1% de los colaboradores indicó que actualmente participa de las reuniones administrativas relacionadas con el CEFFA, o piensa hacerlo en el futuro; mientras que un 8,9% mencionó que antes sí era participaba de estas, pero ahora ya no.

Tabla 48. Participo en la formación en el CEFFA (por ejemplo, algunas veces hago intervenciones o presentaciones a grupos de estudiantes)

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	3	6,7	6,7
Nunca	4	8,9	15,6
Anteriormente sí, pero ya no	5	11,1	26,7
Actualmente sí (este año)	22	48,9	75,6
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	11	24,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 48 se destaca que el 73,3% de los colaboradores indicó que actualmente participa en la formación en el CEFFA, o piensa hacerlo en el futuro. Por lo contrario, un 11,1% mencionó que antes sí participaba en ello, pero ahora ya no.

Tabla 49. NoD105 [Recibo grupos de estudiantes del CEFFA en mi medio laboral para compartirles mis experiencias.]

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	3	6,7	6,7
Nunca	4	8,9	15,6
Anteriormente sí, pero ya no	5	11,1	26,7
Actualmente sí (este año)	22	48,9	75,6
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	11	24,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 49 se destaca que el 73,3% de los colaboradores indicó que actualmente recibe grupos de estudiantes del CEFFA en su medio laboral para compartir sus experiencias, o piensa hacerlo en el futuro. Por otro lado, un 11,1% mencionó que antes sí era participaba en ello, pero ahora ya no.

Tabla 50. D106 [Presto, cedo o dono material o equipamiento al CEFFA.]

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	5	11,1	11,1
Nunca	7	15,6	26,7
Anteriormente sí, pero ya no	4	8,9	35,6
Actualmente sí (este año)	18	40,0	75,6
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	11	24,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 50 se destaca que el 64,4% de los colaboradores indicó que actualmente presta, cede o dona

material o equipamiento al CEFFA, o piensa hacerlo en el futuro. Por el contrario, un 8,9% mencionó que antes sí realizaban estas acciones, pero ahora ya no.

Tabla 52. D107 [Participo como voluntario/a en trabajos comunitarios en el CEFFA (construcción, mejoramiento, limpieza, ...).]

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	4	8,9	8,9
Nunca	4	8,9	17,8
Anteriormente sí, pero ya no	5	11,1	28,9
Actualmente sí (este año)	22	48,9	77,8
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	10	22,2	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 52 se destaca que el 71,1% de los colaboradores indicó que actualmente participa como voluntarios en trabajos comunitarios en el CEFFA, o piensa hacerlo en el futuro. Por el contrario, un 11,1% mencionó que antes sí realizaban estas acciones, pero ahora ya no.

Tabla 53. D108 [Participo en actividades de promoción del CEFFA.]

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	2	4,4	4,4
Nunca	4	8,9	13,3
Anteriormente sí, pero ya no	6	13,3	26,7
Actualmente sí (este año)	20	44,4	71,1
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	13	28,9	100,0

	Frecuencia	%	% Acumulado
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 53 se destaca que el 73,3% de los colaboradores indicó que actualmente participa en actividades de promoción del CEFFA, o piensa hacerlo en el futuro. Por el contrario, un 13,3% mencionó que antes sí realizaban estas acciones, pero ahora ya no.

Tabla 54. D109 [Participo en la organización de eventos o fiestas.]

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	5	11,1	11,1
Nunca	11	24,4	35,6
Anteriormente sí, pero ya no	8	17,8	53,3
Actualmente sí (este año)	10	22,2	75,6
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	11	24,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 54 se destaca que el 46,6% de los colaboradores indicó que actualmente participa en la organización de eventos o fiestas en el CEFFA, o piensa hacerlo en el futuro. Por el contrario, un 17,8% mencionó que antes sí realizaban estas acciones; pero, ahora ya no. Además, un 24,4% expresa simplemente que nunca ha participado de ello.

Tabla 55. [D1010Represento el CEFFA o la asociación en la comunidad, región u otro ámbito.]

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	3	6,7	6,7
Nunca	5	11,1	17,8
Anteriormente sí, pero ya no	7	15,6	33,3
Actualmente sí (este año)	19	42,2	75,6
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	11	24,4	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 55 se destaca que el 66,6% de los colaboradores indicó que actualmente representa al CEFFA o a la asociación en la comunidad, región u otro ámbito, o piensa hacerlo en el futuro. Por el contrario, un 15,6% mencionó que antes sí realizaban estas acciones; pero, ahora ya no.

Tabla 56. D1011 [Ofrezco becas para estudiantes.]

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	10	22,2	22,2
Nunca	29	64,4	86,7
Anteriormente sí, pero ya no	3	6,7	93,3
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	3	6,7	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 56 se destaca que no hay colaboradores que actualmente ofrezcan becas para los estudiantes del

CEFFA y solo el 6,7% piensa hacerlo en el futuro. Por el contrario, un 6,7% mencionó que antes sí brindaban estas oportunidades; pero, ahora ya no. Además, un 86,6% expresa simplemente que nunca ha ofrecido becas o no aplica para su situación.

Tabla 57. D1012 [Doy dinero para la financiación del CEFFA.]

	Frecuencia	%	% Acumulado
No aplica a mi situación	6	13,3	13,3
Nunca	28	62,2	75,6
Anteriormente sí, pero ya no	5	11,1	86,7
Actualmente sí (este año)	1	2,2	88,9
Actualmente no, pero pienso hacerlo en el futuro	5	11,1	100,0
Total	45	100,0	

Nota: elaboración propia.

De la información presentada en la tabla 57 se destaca que solo el 2,2% de los colaboradores indicó que actualmente da dinero para la financiación del CEFFA, y solo el 11,1% piensa hacerlo en el futuro. Por el contrario, otro 11,1% mencionó que antes sí realizaban estas acciones, pero ahora ya no. Además, un 75,5% expresa simplemente que nunca ha financiado al CEFFA o que no aplica para su situación.

Formación integral

Ahora se presenta información respecto a la Formación Integral, otro pilar fundamental de un CEFFA. Así pues, se muestran datos de la percepción de los colaboradores sobre la formación impartida en el CEFFA, en el espacio socio-profesional, y en determinados aspectos de la vida del estudiantado.

Tabla 58. Percepción de los colaboradores sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
E11[La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de acceder a un título oficial.]	22,22	2,22	4,44	11,11	60,00
E12: [La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de acceder a estudios superiores.]	6,67	0,00	0,00	11,11	82,22
E13: [En la formación del CEFFA, se aprende de otra manera que en las otras escuelas.]	6,67	2,22	0,00	11,11	80,00
E14: [La formación en el CEFFA ofrece al estudiantado la posibilidad de ingresar al mundo laboral.]	6,67	0,00	0,00	17,78	75,56
E15: [La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de capacidades prácticas para desempeñar un trabajo.]	4,44	0,00	2,22	17,78	75,56
E16: [La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos técnicos específicos para desempeñar un trabajo.]	6,67	0,00	2,22	13,33	77,78
E17: [La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos generales (matemáticas, idioma, ciencias humanas, etc).]	6,67	0,00	0,00	11,11	82,22
E18: [La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de actitudes específicas en su especialidad para desempeñar un trabajo.]	6,67	0,00	2,22	17,78	73,33

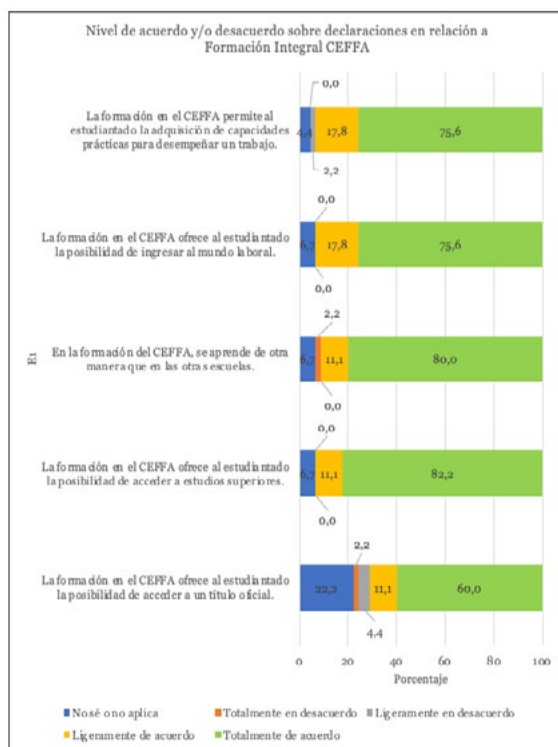
Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
E19: [La formación en el CEFFA promueve en el estudiantado una visión ecológica.]	6,67	0,00	0,00	11,11	82,22
E110: [Los docentes o monitores vinculan en sus clases la formación general, profesional y actitudinal.]	6,67	0,00	0,00	15,56	77,78
E111: [La convivencia en el CEFFA contribuye al crecimiento personal del estudiantado.]	4,44	0,00	0,00	11,11	84,44
E112: [La atención personalizada en el CEFFA fomenta el desarrollo personal del estudiantado.]	6,67	0,00	0,00	15,56	77,78
E113: [Durante su permanencia en el CEFFA, el estudiantado está bien acogido en todo momento.]	4,44	0,00	2,22	11,11	82,22
E114: [La vida en el CEFFA facilita el sentido de pertenencia del estudiantado.]	4,44	2,22	0,00	13,33	80,00
E115: [La formación en el CEFFA contribuye al proyecto de vida del estudiantado.]	4,44	0,00	0,00	11,11	84,44
E116: [La formación en el CEFFA permite al estudiantado la adquisición de conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible.]	6,67	0,00	0,00	8,89	84,44

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1)

En la tabla 58 se presenta el nivel de acuerdo o desacuerdo que tienen los colaboradores en relación con la preparación de los estudiantes en lo académico y en lo laboral. En este sentido, se destaca que el 95,55%

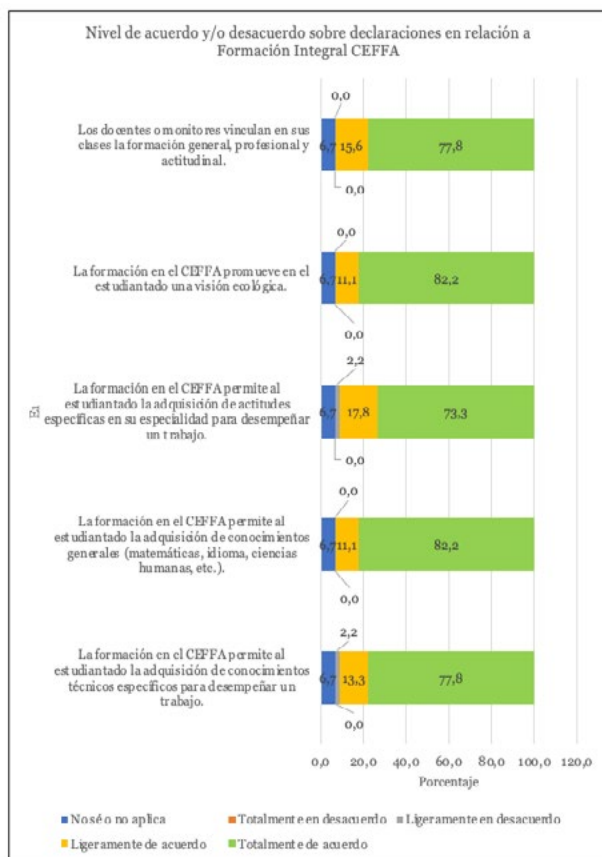
de los encuestados está de acuerdo en afirmar que la convivencia en el CEFFA contribuye al crecimiento personal del estudiantado y que la formación recibida favorece a su proyecto de vida. Por otro lado, el 28,88% de los colaboradores no indica estar de acuerdo con que la formación del CEFFA ofrezca al estudiantado la opción de acceder a un título profesional.

Figura 39. Percepción de los colaboradores sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional



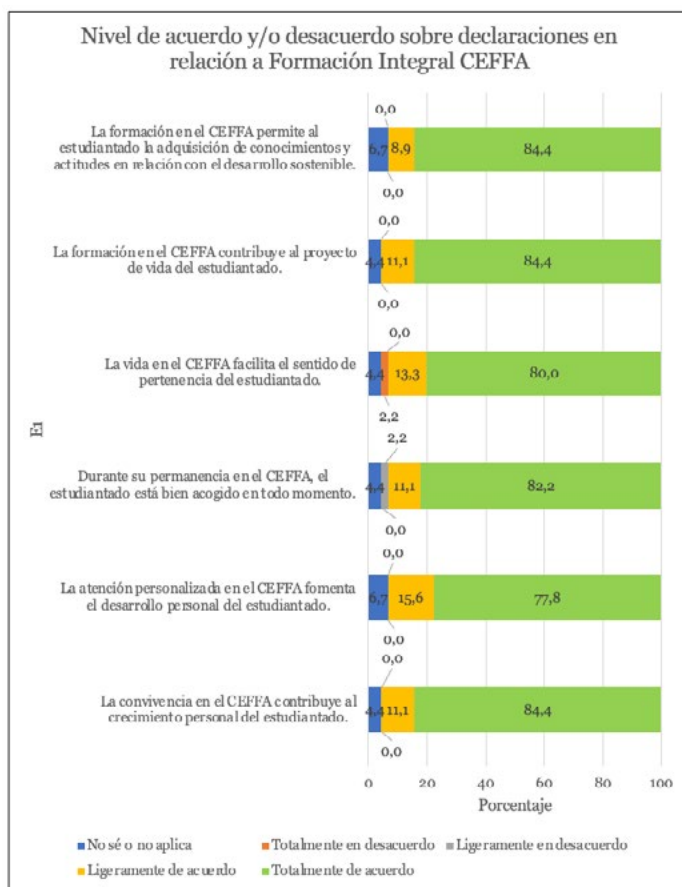
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

Figura 40. Percepción de los colaboradores sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

Figura 41. Percepción de los colaboradores sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1).

Tabla 59. Percepción de los colaboradores sobre el desarrollo en los aspectos de la vida del estudiantado

	Frecuencia	Media	Desv. Des- viación
E31: [Conseguir amigos]	45	8,98	1,983
E32: [Mejorar su autoestima]	45	8,84	2,215
E33: [Tener una mejor convivencia con sus compañeros]	45	9,02	1,840
E34: [Relacionarse mejor con su familia]	45	9,11	1,682
E35: [Realizar prácticas reales de trabajo]	45	9,16	1,678
E36: [Ayudarle a desarrollar su orientación vocacional y profesional]	45	8,93	2,093
E37: [Relacionar la teoría con la práctica]	45	9,07	1,763
E38: [Relacionarse con las empresas o medio socio-profesional]	45	8,87	2,138
E39: [Aprender a partir de la realidad de su entorno]	45	9,09	1,881
E310: [Descubrir otras realidades]	45	8,96	1,953
E311: [Mejorar como persona]	45	9,18	1,709
E312: [Aprender a ser más tolerante]	45	9,22	1,636
E313: [Aprender a ser más solidario]	45	9,22	1,636
E314: [Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres.]	45	9,09	1,856
E315: [Contribuir a su formación ética y espiritual]	45	9,07	1,864
E316: [Desarrollar su capacidad de adaptación]	45	9,11	1,668
E317: [Aprender a resolver conflictos]	45	9,20	1,632
E318: [Desarrollar su creatividad]	45	9,22	1,636

	Frecuencia	Media	Desv. Des- viación
E319: [Desarrollar su capacidad de reflexión crítica]	45	9,13	1,700
E320: [Desarrollar su curiosidad]	45	9,07	1,724
E321: [Elevar su compromiso]	45	9,18	1,655
E322: [Desarrollar sus habilidades comunicativas]	45	9,22	1,650
E323: [Desarrollar su capacidad para trabajar en equipo]	45	9,20	1,673
E324: [Perseverar]	45	9,20	1,673
E325: [Desarrollar su identidad]	45	9,22	1,636
E326: [Desarrollar su dignidad]	45	9,09	1,703
E327: [Actuar con integridad]	45	9,11	1,709
E328: [Desarrollar habilidades para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).]	45	8,73	2,435
E329: [Desarrollar habilidades relacionadas con artesanía, música, pintura, etc.]	45	8,89	2,156
E330: [Realizar actividades físicas o deportivas adicionales al currículum oficial.]	45	9,02	1,865
E331: [Desarrollar su capacidad para aprender a aprender]	45	9,16	1,678
E332: [Desarrollar su responsabilidad social]	45	9,20	1,687
E333: [Desarrollar su apertura (hacia los demás y hacia nuevas ideas y experiencias)]	45	9,22	1,580
E334: [Desarrollar su capacidad para tener en cuenta otras perspectivas]	45	9,13	1,714
E335: [Desarrollar su capacidad para resolver problemas]	45	9,11	1,722

	Frecuencia	Media	Desv. Desviación
E336: [Ayudarle a tener más confianza (en sí mismo, en otros y en instituciones)]	45	9,16	1,705
E337: [Aprender a ser más proactivo]	45	9,20	1,632
E338: [Aprender a ser más respetuoso (de sí mismo y de los demás)]	45	9,22	1,677
E339: [Aprender a aceptar la diversidad étnica, sexual, lingüística, religiosa, ... de la humanidad.]	45	9,20	1,618
E340: [Aprender a gestionar el estrés]	45	8,89	2,058
E341: [Aprender a ser más responsable]	45	9,22	1,677
E342: [Desarrollar su capacidad para gestionar el riesgo]	45	9,16	1,692
E343: [Desarrollar una mejor autoconciencia, autodisciplina y autocontrol]	45	9,18	1,709
E344: [Desarrollar mayor eficiencia personal]	45	9,20	1,700

Nota: elaboración propia.

En la tabla 59, se recoge la percepción de los colaboradores respecto a la influencia del CEFFA en el desarrollo de diversos aspectos de la vida del estudiantado. Así pues, los encuestados destacan, con un promedio de 9,22 y una desviación de 1,636, que en el CEFFA los estudiantes desarrollan la tolerancia, la solidaridad y la creatividad. Además, con un promedio de 9,22 y una desviación estándar de 1,580, los colaboradores afirman que el CEFFA contribuye a desarrollar la apertura de los estudiantes con nuevas personas, ideas y experiencias.

Tabla 60. Percepción de los colaboradores sobre el desarrollo en los aspectos de su vida

	Frecuencia	Media	Desv. Desviación
E51: [Conseguir amigos]	45	8,98	2,094
E52: [Mejorar mi autoestima]	45	9,24	1,824
E53: [Relacionarme con otras personas]	45	9,20	1,890
E54: [Relacionarme con otras empresas o medio socio-profesional]	45	9,02	2,017
E55: [Descubrir otras realidades]	45	9,02	2,231
E56: [Mejorar como persona]	45	9,16	1,918
E57: [Desarrollar mi creatividad]	45	9,22	1,857
E58: [Aprender a ser más tolerante]	45	9,20	1,890
E59: [Aprender a ser más solidario]	45	9,24	1,836
E510: [Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres]	45	9,22	1,869
E511: [Desarrollar mi capacidad de adaptación]	45	9,27	1,839
E512: [Aprender a resolver conflictos]	45	9,27	1,851
E513: [Desarrollar mi capacidad de reflexión crítica]	45	9,22	1,869
E514: [Desarrollar mi curiosidad]	45	8,96	2,078
E515: [Elevar mi compromiso]	45	9,22	1,833
E516: [Desarrollar mis habilidades comunicativas]	45	9,27	1,839
E517: [Desarrollar mi capacidad para trabajar en equipo]	45	9,22	1,869
E518: [Desarrollar mi identidad]	45	9,00	2,089
E519: [Desarrollar mi dignidad]	45	9,04	2,088
E520: [Actuar con integridad]	45	9,20	1,866

	Frecuencia	Media	Desv. Desvia- ción
E521: [Desarrollar habilidades para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)]	45	8,73	2,508
E522: [Desarrollar mi capacidad para aprender a aprender]	45	9,13	1,878
E523: [Desarrollar mi responsabilidad social]	45	9,24	1,848
E524: [Desarrollar mi apertura (hacia los demás y hacia nuevas ideas y experiencias)]	45	9,20	1,854
E525: [Desarrollar mi capacidad para tener en cuenta otras perspectivas]	45	9,18	1,862
E526: [Desarrollar mi capacidad para resolver problemas]	45	9,22	1,857
E527: [Desarrollar más confianza (en mí mismo, en otros y en instituciones)]	45	9,16	1,858
E528: [Aprender a ser más proactivo]	45	9,13	1,866
E529: [Aprender a ser más respetuoso (de mí mismo y de los demás)]	45	9,07	1,900
E530[Aprender a gestionar el estrés]	45	8,93	2,082
E531[Aprender a ser más responsable]	45	9,18	1,874
E532: [Desarrollar mi capacidad para gestionar el riesgo]	45	9,20	1,854
E533: [Desarrollar una mejor autoconciencia, autodisciplina y autocontrol]	45	9,16	1,894
E534: [Desarrollar mayor eficiencia personal]	45	9,11	1,898

	Frecuencia	Media	Desv. Desviación
E535: [Desarrollar mis capacidades para actuar a nivel político]	45	8,89	2,347
E536: [Adquirir conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible]	45	8,93	2,250

Nota: elaboración propia.

En la tabla 60 se presenta información sobre la percepción de los colaboradores respecto a la influencia del CEFFA en diferentes aspectos de su vida. En este sentido, los encuestados afirman que este centro educativo ha contribuido en el desarrollo de su capacidad de adaptación, en su aprendizaje para resolver conflictos y en su habilidad comunicativa, esto con un promedio de 9,27 y una desviación estándar de 1,839.

Desarrollo local y territorial

Respecto al desarrollo local y territorial, se muestran los promedios de la percepción de los colaboradores sobre las condiciones de vida en el CEFFA (F3), su contribución a la comunidad (F4), la contribución a la inserción laboral (F6) y la influencia en el desarrollo territorial (F8).

Tabla 61. Percepción de los colaboradores sobre las condiciones de vida que se genera con el CEFFA

	Frecuencia	Media	Desv. Desviación
F31: [la condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social, ...) de las familias]	45	8,67	2,421
F32: [la participación de la mujer]	45	8,76	2,248
F33: [la incorporación de tecnología]	45	8,29	2,785

	Frecuen- cia	Media	Desv. Des- viación
F34: [el acceso a la educación formal de la mujer]	45	8,78	2,265
F35: [el aumento del rendimiento productivo]	45	8,78	2,305
F36: [la comercialización]	45	8,62	2,396
F37: [las condiciones higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitaria]	45	8,89	2,228
F38: [el aumento del valor agregado de los productos]	45	8,67	2,541
F39: [las infraestructuras de las viviendas y comunidades (agua, electricidad, ...)]	45	8,38	2,902
F310: [la incorporación de nuevo oficio o profesión (empleo no agrícola)]	45	8,24	2,901
F311: [la introducción de nuevos servicios (salud, turismo, comercio, ...)]	45	8,24	2,877
F312: [la conservación y creación de empleos]	45	7,96	3,030

Nota: elaboración propia.

De este modo, en la tabla 61 se presentan los promedios de la percepción de los colaboradores sobre las condiciones de vida que se generan en el CEFFA. Ellos destacan, con un promedio de 8,89 y una desviación estándar de 2,228, que este centro educativo ha generado la participación de la mujer. Además, con un promedio de 8,78, los encuestados indican que se ha generado mayor acceso a la educación formal de la mujer y un aumento del rendimiento productivo.

Tabla 62. Percepción de los colaboradores sobre la contribución del CEFFA a la comunidad

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
F41: [El CEFFA contribuye al arraigo local.]	6,67	2,22	0,00	20,00	71,11
F42: [El CEFFA contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales.]	8,89	2,22	0,00	15,56	73,33
F43: [El CEFFA contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es).]	8,89	2,22	2,22	17,78	68,89
F44: [El CEFFA promueve el desarrollo local y territorial.]	4,44	2,22	0,00	22,22	71,11
F45: [El CEFFA favorece el compromiso social.]	4,44	2,22	0,00	15,56	77,78
F46: [El CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente.]	4,44	0,00	0,00	13,33	82,22
F47: [El CEFFA contribuye a la mejora de la nutrición familiar.]	4,44	2,22	0,00	13,33	80,00
F48: [El CEFFA favorece la seguridad y sanidad alimentaria.]	4,44	2,22	0,00	11,11	82,22
F49: [El CEFFA favorece la diversificación del empleo rural.]	6,67	2,22	0,00	17,78	73,33
F410: [El CEFFA crea vínculos con las empresas o medio socio-profesional e instituciones locales.]	11,11	0,00	2,22	17,78	68,89
F411: [El CEFFA promueve iniciativas de desarrollo abiertas a la comunidad.]	4,44	2,22	0,00	11,11	82,22
F412: [El CEFFA promueve el compromiso político (en la comunidad, región o país)]	8,89	2,22	2,22	22,22	64,44
F413: [El CEFFA promueve las tradiciones y cultura local.]	4,44	0,00	2,22	20,00	73,33

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
F414: [El CEFFA contribuye a una adecuada cultura del ocio como forma de atracción de los jóvenes.]	4,44	0,00	2,22	22,22	71,11
F415: [El CEFFA contribuye con capacitación técnica abierta a las comunidades.]	6,67	2,22	0,00	20,00	71,11
F416: [El CEFFA contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)]	6,67	0,00	0,00	17,78	75,56

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4)

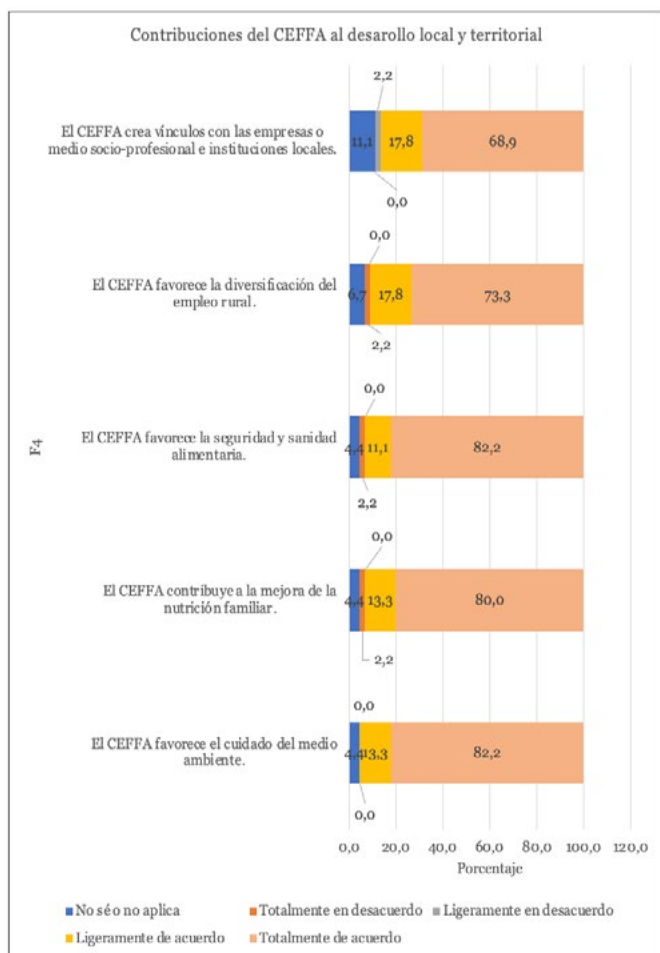
La tabla 62 muestra información sobre el nivel de acuerdo y desacuerdo que tienen los colaboradores sobre cómo ha contribuido el CEFFA a la comunidad. En este sentido, se destaca que el 95,55% de los encuestados indica estar de acuerdo con que este centro educativo favorece el cuidado del medio ambiente. Además, un 93,34% expresa estar de acuerdo con que el CEFFA favorece el compromiso social, la nutrición familiar, la sanidad alimentaria, las iniciativas de desarrollo a la comunidad, la cultura, y el desarrollo sostenible.

Figura 42. Percepción de los Colaboradores sobre la Contribución del CEFFA a la Comunidad



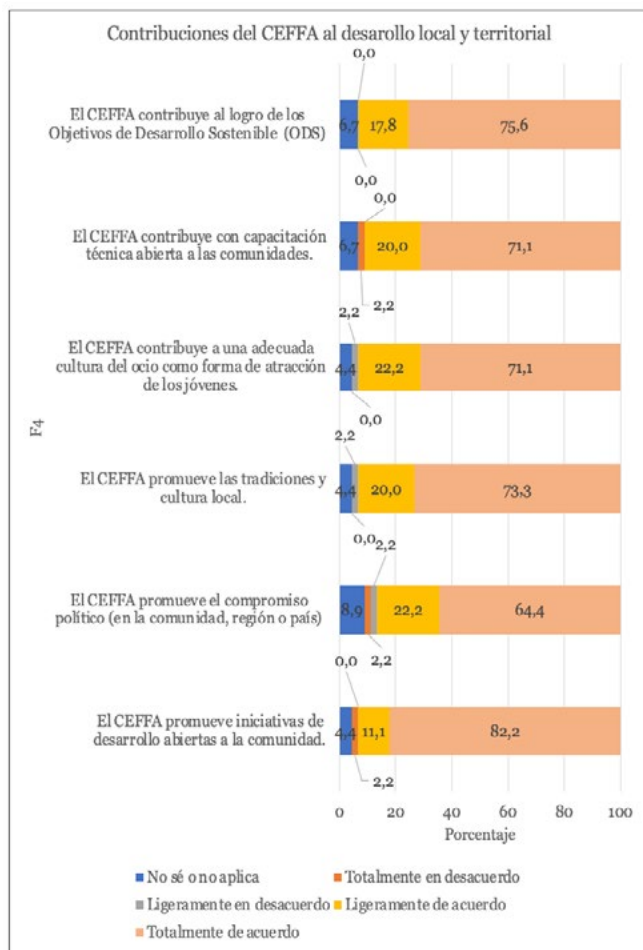
Nota. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4)

Figura 43. Percepción de los colaboradores sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4).

Figura 44. Percepción de los colaboradores sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



Nota. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (F4).

Tabla 63. Percepción de los colaboradores sobre la contribución del CEFFA a la inserción del empleo

	Sí		No	
	f	%	f	%
F61: [La creación de autoempleo a través de un emprendimiento propio (proyecto profesional)]	26	57,78	19	42,22
F62: [El empleo por cuenta ajena (contratado por terceros).]	15	33,33	30	66,67
F63: [La introducción en el espacio laboral y empresarial.]	36	80,00	9	20,00
F64: [La generación de capacidades y competencias técnicas reales.]	37	82,22	8	17,78

Nota: elaboración propia.

La tabla 63 muestra información de la percepción de los colaboradores respecto a la contribución del CEFFA a la inserción al empleo. Así pues, se puede destacar que un 82,22% de los encuestados afirma que este centro educativo favoreció la generación de capacidades y competencias técnicas. Además, el 80% de los colaboradores indicó que la introducción al mundo laboral y empresarial favorezca a la inserción al empleo.

Apreciación Global de los Colaboradores sobre el CEFFA

En resumen, la percepción de los colaboradores sobre CEFFA es positiva en diferentes aspectos clave. En el sistema pedagógico en alternancia, un alto porcentaje de colaboradores destaca los beneficios de recibir estudiantes en sus espacios laborales, lo que no solo les permite aprender nuevas formas de trabajo, sino también involucrarse socialmente y recibir valiosos consejos profesionales de los docentes. Además, la combinación de trabajo y estudio, junto con la participación activa de

los responsables de la alternancia, ha sido identificada como un factor crucial para el éxito de la formación del estudiantado.

La asociación local también se valora positivamente, con una significativa mayoría de colaboradores participando o mostrando interés en involucrarse en las actividades del CEFFA. Las reuniones administrativas, la formación y las prácticas profesionales son áreas donde los colaboradores demuestran su compromiso con el centro. Sin embargo, hay áreas de oportunidad, como la oferta de becas, donde la participación es menor.

Por otro lado, la formación integral proporcionada por el CEFFA es vista como un pilar fundamental para el crecimiento personal y profesional de los estudiantes. Los colaboradores reconocen el papel del centro en fomentar valores como la tolerancia, la solidaridad y la creatividad, además de abrir a los estudiantes a nuevas experiencias y personas. En cuanto al desarrollo local y territorial, se destaca la contribución del CEFFA en la participación femenina, el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de competencias técnicas, lo que en conjunto impulsa el desarrollo sostenible y la inserción laboral de los estudiantes.

Las Perspectivas según los Estudiantes de los CEFFA

Información sobre el Público Objetivo

Tabla 64. Estudiantes participantes por CEFFA

	Departamento	Frecuencia	Porcentaje
Inka Yawar	Cusco	2	2,7
Apu Yauri Waynakuna Kall-pachaq	Cusco	13	17,6
Nuestra Señora de Cocharcas	Apurímac	1	1,4

	Departamento	Frecuencia	Porcentaje
Las Capullanas	Piura	4	5,4
Las Tangaranas	Huánuco	6	8,1
Soritor	San Martín	4	5,4
Antioquia	Loreto	7	9,5
Nueva Esperanza	Loreto	8	10,8
Pucalpillo	Loreto	7	9,5
Puerto Porvenir	Loreto	15	20,3
Pucacuro	Loreto	6	8,1
Martires de Uchuraqay	Ayacucho	1	1,4
Total		74	100,0

Nota: elaboración propia.

En esta investigación según la Tabla 64 han participado en total 74 estudiantes que representa el 51 % de la población que forma parte del estudio de esta investigación. La mayoría de los participantes provienen del departamento de Loreto (43 estudiantes) que representa el 58,11 % de la muestra; 15 estudiantes del departamento del Cusco, que representa el 20,27 % de la muestra; y, en tercer lugar, se encuentran 6 estudiantes provenientes del departamento de Huánuco, que representan el 8,11 % de la muestra de estudio.

Tabla 65. Tabla cruzada B2. Edad*B1. Sexo

	B1. Sexo		
B2. Edad	Hombre	Mujer	Total
11	0	1	1
12	1	0	1
14	1	0	1
15	2	1	3
16	6	9	15

	B1. Sexo		
B2. Edad	Hombre	Mujer	Total
17	8	3	11
18	14	4	18
19	8	3	11
20	4	0	4
21	5	1	6
22	2	0	2
23	1	0	1
TOTAL	52	22	74

Nota: elaboración propia.

Las edades de los estudiantes, de acuerdo con la Tabla 65, fluctúan entre los 14 hasta los 23 años. En su mayoría son menores a los 19 años con un total de 48 estudiantes que representa el 64,86 % de los estudiantes que han participado en el estudio.

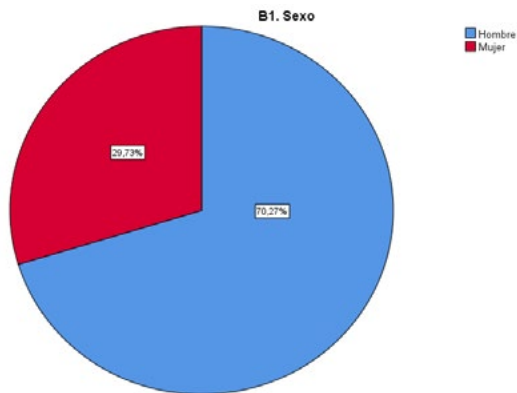
Tabla 66. B1 Sexo de los estudiantes participantes

	Frecuencia	%	% acumulado
Hombre	52	70,3	70,3
Mujer	22	29,7	100,0
Total	74	100,0	

Nota: elaboración propia.

En la tabla 66 se identifica que la mayoría de los estudiantes que han participado de la investigación son del sexo masculino que representa el 70,3 % de la muestra.

Figura 45. B1 Sexo de los estudiantes participantes



Nota: elaboración propia.

Tabla 67. Distancias desde el hogar del estudiante al CEFFA

	Frecuencia	%	% acumulado
o hasta 5 km	44	59,5	59,5
más de 5 hasta 10 km	16	21,6	81,1
más de 10 hasta 20 km	8	10,8	91,9
más de 20 km	6	8,1	100,0
TOTAL	74	100,0	

Nota: elaboración propia.

De acuerdo con la Tabla 67, se puede evidenciar que el 40,54 % de los estudiantes tienen dificultades para llegar al CEFFA, ya que hay más de 5 kilómetros desde sus hogares hasta los CEFFA.

Tabla 68. B9. ¿Cuál es el nivel más alto de educación de su padre?

	Frecuencia	Porcentaje
1 Sin estudios	5	6,8
2 Estudios primarios no terminados	29	39,2
3 Estudios primarios terminados	25	33,8
4 Estudios secundarios básicos no terminados (12-15 años de edad aproximadamente)	3	4,1
5 Estudios secundarios básicos terminados (12-15 años de edad aproximadamente)	4	5,4
6 Estudios secundarios medios no terminados (15-18 años de edad aproximadamente)	3	4,1
7 Estudios secundarios medios terminados (15-18 años de edad aproximadamente)	5	6,8
TOTAL	74	100,0

Nota: elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 68 indican que solo el 6,8 % de los padres de familia de los CEFFA han logrado culminar la secundaria. Por el contrario, existe un 46 % que no tienen estudios o solo cuentan con estudios primarios no terminados.

Tabla 69. B10. ¿Cuál es el nivel más alto de educación de su madre?

	Frecuencia	Porcentaje
1 Sin estudios	13	17,6
2 Estudios primarios no terminados	37	50,0
3 Estudios primarios terminados	15	20,3
4 Estudios secundarios básicos no terminados (12-15 años de edad aproximadamente)	1	1,4
5 Estudios secundarios básicos terminados (12-15 años de edad aproximadamente)	3	4,1
6 Estudios secundarios medios no terminados (15-18 años de edad aproximadamente)	1	1,4

	Frecuencia	Porcentaje
7 Estudios secundarios medios terminados (15-18 años de edad aproximadamente)	2	2,7
10 Estudios terciarios técnicos o profesorado técnico no terminados (a partir de 18 años)	2	2,7
TOTAL	74	100,0

Nota: elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 69 indican que solo el 5,4 % de los padres de familia de los CEFFA han llegado a culminar la secundaria o cuentan con estudios superiores técnicos. Por el contrario, existe un 67,6 % que no tienen estudios o solo cuentan con estudios primarios no terminados.

Sistema pedagógico en alternancia

Tabla 70. ¿Por qué cursa este programa de estudios?

	No		Si	
	F	%	F	%
C3-1: [Para satisfacer el deseo de mis padres]	56	75,68	18	24,32
C3-2: [Para aumentar mis habilidades en una disciplina]	54	72,97	20	27,03
C3-3: [Para salir de la casa]	70	94,59	4	5,41
C3-4: [Para mi satisfacción personal]	60	81,08	14	18,92
C3-5: [Para ganar más dinero más tarde]	68	91,89	6	8,11
C3-6: [Porque me gusta estudiar]	52	70,27	22	29,73
C3-7: [Porque hay otras posibilidades de estudios en mi comunidad]	61	82,43	13	17,57

	No		Si	
	F	%	F	%
C3-8: [Para pasar el tiempo]	73	98,65	1	1,35
C3-9: [Para poder continuar estudios después]	56	75,68	18	24,32
C3-10: [Para seguir o continuar con mis amigos]	72	97,30	2	2,70
C3-11: [Para preparar mi futuro]	29	39,19	45	60,81
C3-12: [Porque 1 he encontrado un trabajo]	73	98,65	1	1,35
C3-13: [Para obtener un título o un diploma]	65	87,84	9	12,16
C3-14: [Porque es el oficio que quiero hacer]	67	90,54	7	9,46

Nota: elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 70 indican que en su mayoría los estudiantes manifiestan que han estudiado en el CEFFA porque los preparan para su futuro. En cambio, solo el 24,32 % considera seguir estudios. Además, el 27,03 % estudian para conseguir habilidades en una disciplina.

Tabla 71. ¿Por qué estudia en esta escuela?

	No		Si	
	F	%	F	%
C4-1: [Porque es la única escuela que ofrece este programa de estudios en el oficio que quiero hacer]	52	70,27	22	29,73
C4-2: [Porque me la recomendaron]	62	83,78	12	16,22
C4-3: [Porque es un centro de formación en Alternancia (CEFFA)]	38	51,35	36	48,65
C4-4: [Porque mis padres la eligieron]	62	83,78	12	16,22

	No		Si	
	F	%	F	%
C4-5: [Porque me permite trabajar al mismo tiempo]	58	78,38	16	21,62
C4-6: [Porque es la única escuela cerca]	49	66,22	25	33,78
C4-7: [Porque hay internado]	56	75,68	18	24,32
C4-8: [Porque mis amigos van a esta escuela]	71	95,95	3	4,05
C4-9: [Porque esta escuela es reconocida]	68	91,89	6	8,11

Nota: elaboración propia.

De acuerdo con los resultados de la Tabla 71, los jóvenes estudian en la escuela porque es un Centro de Formación en Alternancia con el 48,65 %; también valoran que la escuela está cerca con el 33,78 % y porque es una escuela que ofrece un programa que toma en cuenta el oficio con el que ellos se identifican con el 29,73 %.

Tabla 72. Percepción de los estudiantes sobre la formación del CEFFA

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C5-1: [La formación en el CEFFA se apoya en mi experiencia de vida.]	1,35	1,35	1,35	33,78	62,16
C5-2: [La organización por alternancia (escuela - espacio socio profesional) del CEFFA favorece el éxito de mi formación/capacitación.]	1,35	2,70	1,35	32,43	62,16
C5-3: [Creo que la división del tiempo de formación igual a 50 en la escuela y 50 en el espacio socio-profesional favorece el éxito de mi formación/capacitación.]	4,05	0,00	4,05	28,38	63,51

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C5-4: [Creo que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (por ejemplo 30 en la escuela y 70 en el espacio socio-profesional) favorecería más el éxito de mi formación/capacitación.]	10,81	13,51	18,92	33,78	22,97
C5-5: [Creo que una división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (por ejemplo 70 en la escuela y 30 en el espacio socio-profesional) favorecería más el éxito de mi formación/capacitación.]	12,16	8,11	13,51	25,68	40,54
C5-6: [La estancia en el internado durante mis estudios favorece el éxito de mi formación/capacitación.]	1,35	2,70	1,35	22,97	71,62
C5-7: [Como el trabajo está relacionado con mis estudios, se promueve el éxito de mi formación/capacitación]	1,35	0,00	1,35	39,19	58,11
C5-8: [Como las materias de base (español, matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con el oficio, se favorece el éxito de mi formación/capacitación.]	0,00	1,35	5,41	27,03	66,22
C5-9: [La preparación previa en el CEFFA, antes de la práctica o estadía, favorece el éxito de mi formación/capacitación.]	1,35	0,00	6,76	45,95	45,95
C5-10: [La práctica o estadía en el espacio socio-profesional favorece el éxito de mi formación/capacitación.]	0,00	2,70	2,70	43,24	51,35

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
C5-11: [Las explicaciones del responsable de alternancia en el espacio socio-profesional favorecen el éxito de mi formación/capacitación.]	1,35	0,00	0,00	32,43	66,22
C5-12: [La visita de un docente o monitor en la estadía socio-profesional favorece el éxito de mi formación/capacitación.]	2,70	1,35	1,35	20,27	74,32
C5-13: [Los documentos (documentos-planillas) que debemos completar durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional promueven el éxito de mi formación/capacitación.]	1,35	1,35	2,70	29,73	64,86
C5-14: [La puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socio-profesional favorece el éxito de mi formación/capacitación.]	1,35	2,70	0,00	22,97	72,97
C5-15: [Los docentes o monitores toman en cuenta lo que hemos hecho durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional para enseñar las materias.]	8,11	1,35	2,70	21,62	66,22
C5-16: [El hecho de aplicar directamente en el terreno lo que se les enseña en la escuela promueve el éxito de mi formación/capacitación.]	2,70	1,35	2,70	36,49	56,76

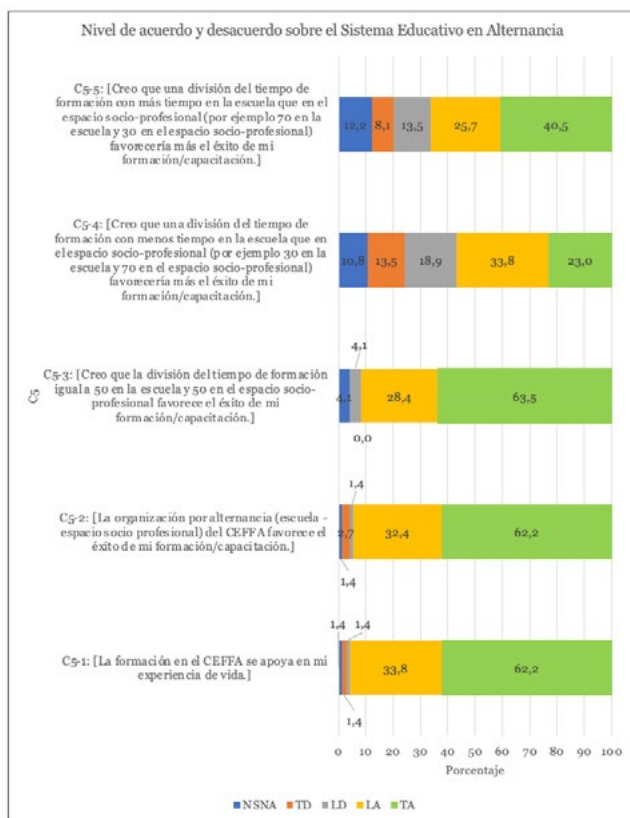
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C5)

Respecto a la formación de los CEFFA, los resultados presentados en la Tabla 72 indican que los estudiantes aprecian la metodología de la alternancia; pues, están totalmente de acuerdo que la visita de un

docente o monitor en la estadía socio-profesional favorece el éxito de su formación con un 74,32 %; asimismo, valoran la puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socio-profesional con un 72,97 %; además, consideran que la estancia en el internado durante sus estudios favorece el éxito de su formación con un 71,62 % y el 66,22 % de los estudiantes valoran las explicaciones del responsable de alternancia en el espacio socio-profesional, que los contenidos de las asignaturas como el español, matemáticas, etc. se enseñen vinculadas con el oficio y que los docentes tomen en cuenta lo que han hecho durante la práctica o estadía en el espacio socio-profesional para enseñar las materias.

Por el contrario, la distribución del tiempo en los espacios de formación no es considerada relevante, ya que solo 22,97 % están totalmente de acuerdo, que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional y el 40,54 % afirman que la división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional favorecería más el éxito de su formación.

Figura 46. Percepción de los estudiantes sobre la formación del CEFFA



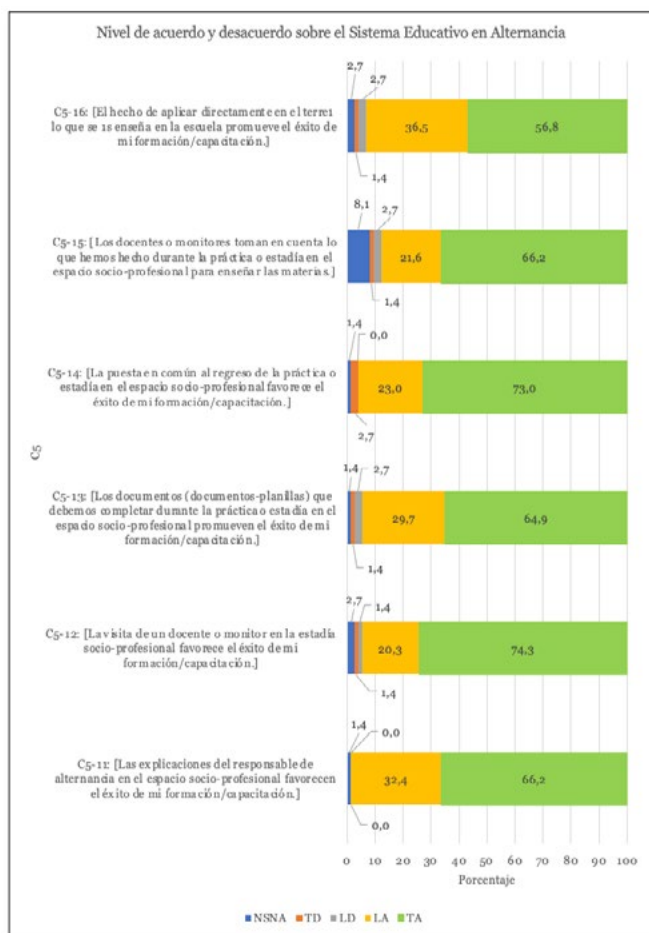
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C5).

Figura 47. Percepción de los estudiantes sobre la formación del CEFFA



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C5).

Figura 48. Percepción de los estudiantes sobre la formación del CEFFA



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (C5)

Asociación local

Tabla 73. Percepción de los estudiantes sobre la Asociación Local

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
D6-1: [La participación de los padres en la asociación local favorece mi éxito.]	0,00	2,70	4,05	37,84	55,41
D6-2: [La participación de las empresas en la asociación local favorece mi éxito.]	10,81	1,35	12,16	48,65	27,03
D6-3: [La participación de diferentes entidades (autoridades, asociación cultural, etc.) en la asociación local favorece mi éxito.]	1,35	4,05	5,41	45,95	43,24
D6-4: [Según mi punto de vista, la asociación local es muy dinámica.]	1,35	2,70	18,92	45,95	31,08
D6-5: [Según mi punto de vista, la asociación local permite una gestión participativa del CEFFA.]	1,35	2,70	5,41	29,73	60,81
D6-6: [Según mi punto de vista, la asociación local es un buen medio para desarrollar el CEFFA.]	1,35	1,35	4,05	35,14	58,11
D6-7: [Según mi punto de vista, es fácil encontrar personas que quieren participar en la asociación local.]	4,05	4,05	22,97	45,95	22,97
D6-8: [Según mi punto de vista, la asociación local permite la obtención de recursos económicos.]	4,05	8,11	16,22	35,14	36,49
D6-9: [Según mi punto de vista, la asociación local favorece la promoción del CEFFA.]	1,35	5,41	13,51	33,78	45,95
D6-10: [Según mi punto de vista, la asociación local permite actuar a nivel político.]	17,57	9,46	17,57	31,08	24,32

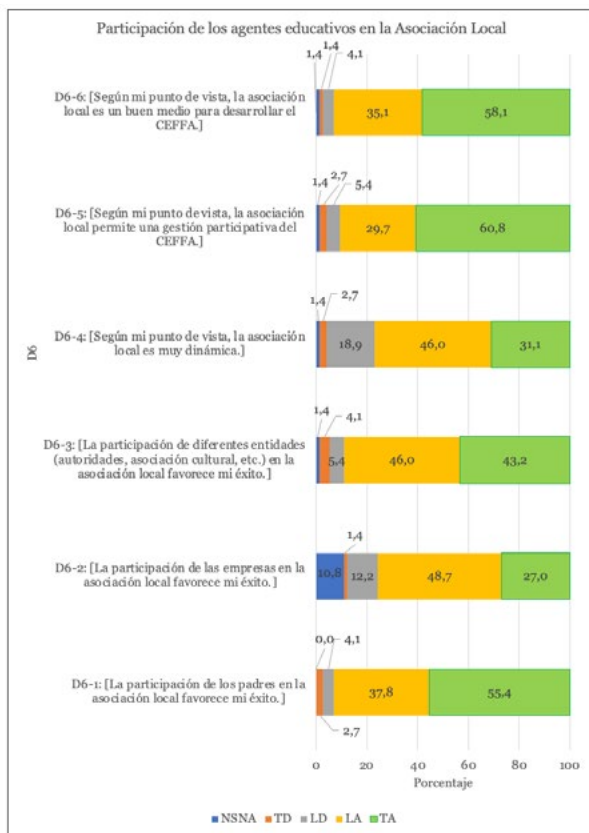
Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
D6-11: [Según mi punto de vista, las familias están comprometidas con la gestión del CEFFA.]	2,70	2,70	5,41	25,68	63,51
D6-12: [Según mi punto de vista, el medio laboral está comprometido con la gestión del CEFFA.]	1,35	1,35	6,76	39,19	51,35
D6-13: [Según mi punto de vista, las asociaciones y organismos están comprometidos con la gestión del CEFFA.]	2,70	4,05	8,11	48,65	36,49

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (D6)

En la Tabla 73, los resultados indican que los estudiantes con un 63,51 % perciben que las familias están comprometidas con la gestión en el CEFFA; en este sentido, el 60,81 % de los estudiantes están totalmente de acuerdo que la asociación local permite una gestión participativa del CEFFA y con un 58,11 % afirma que esta asociación es un buen medio para desarrollar el CEFFA.

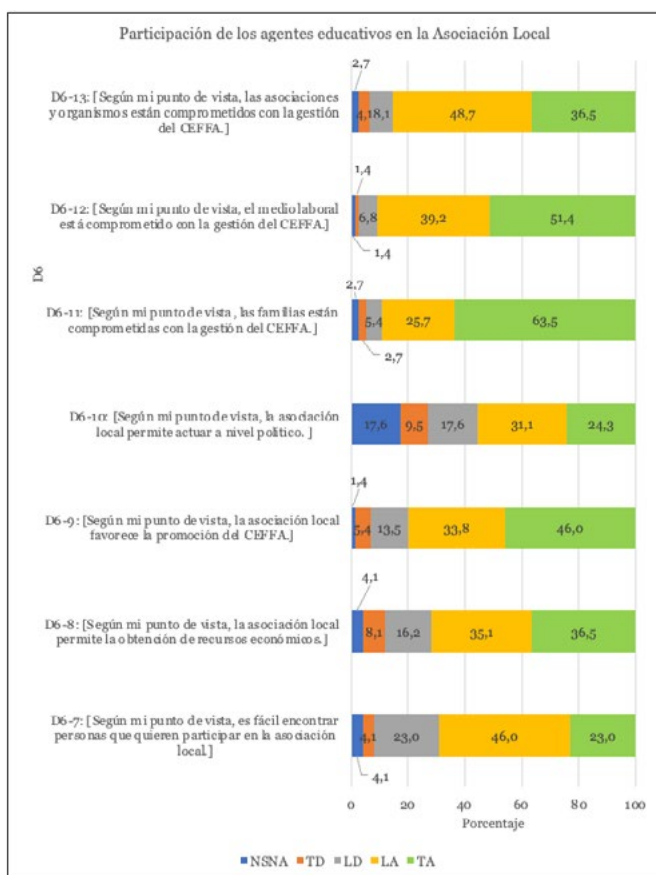
Por el contrario, para los estudiantes la asociación local actúa a nivel político solo 24,32 % lo considera así; además, solo el 22,97 % está totalmente de acuerdo que es fácil encontrar personas que quieren participar en la asociación local y un 27,03 % de los estudiantes consideran que la participación de las empresas en la asociación local favorece su éxito.

Figura 49. Percepción de los estudiantes sobre la Asociación Local



Nota. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (D6)

Figura 50. Percepción de los estudiantes sobre la Asociación Local



Nota. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (D6)

Formación Integral

Tabla 74. Percepción de los estudiantes sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
E1-1: [La formación en el CEFFA me ofrece la posibilidad de acceder a un título oficial.]	22,97	4,05	6,76	25,68	40,54
E1-2: [La formación en el CEFFA me ofrece la posibilidad de acceder a estudios superiores después.]	2,70	4,05	1,35	17,57	74,32
E1-3: [En la formación del CEFFA, aprendo de otra manera que en las otras escuelas.]	1,35	2,70	4,05	21,62	70,27
E1-4: [La formación en el CEFFA me ofrece la posibilidad de ingresar al mundo laboral.]	2,70	1,35	4,05	33,78	58,11
E1-5: [La formación en el CEFFA me permite la adquisición de capacidades prácticas para desempeñar un trabajo.]	1,35	1,35	8,11	29,73	59,46
E1-6: [La formación en el CEFFA me permite la adquisición de conocimientos técnicos específicos para desempeñar un trabajo.]	1,35	2,70	5,41	31,08	59,46
E1-7: [La formación en el CEFFA me permite la adquisición de conocimientos generales (matemáticas, idiomas, ciencias humanas, etc.).]	0,00	2,70	6,76	33,78	56,76
E1-8: [La formación en el CEFFA me permite la adquisición de actitudes específicas en mi especialidad para desempeñar un trabajo.]	6,76	1,35	5,41	31,08	55,41
E1-9: [La formación en el CEFFA promueve en el estudiantado una visión ecológica.]	2,70	1,35	5,41	31,08	59,46

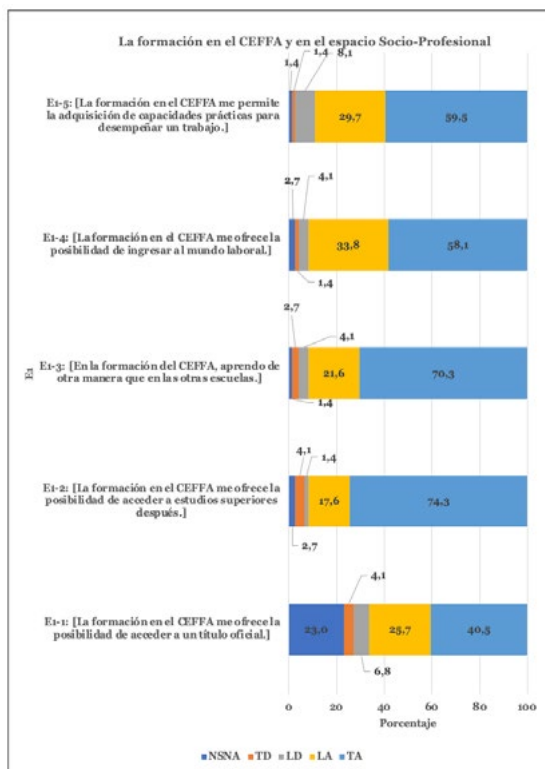
Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
E1-10: [Los docentes o monitores vinculan en sus clases la formación general, profesional y actitudinal.]	1,35	1,35	1,35	32,43	63,51
E1-11: [La convivencia en el CEFFA contribuye a mi crecimiento personal.]	0,00	1,35	6,76	24,32	67,57
E1-12: [La atención personalizada en el CEFFA fomenta mi desarrollo personal.]	0,00	2,70	5,41	21,62	70,27
E1-13: [Durante la permanencia en el CEFFA, me siento acogido en todo momento.]	5,41	4,05	8,11	31,08	51,35
E1-14: [La vida en el CEFFA facilita mi sentido de pertenencia.]	0,00	4,05	5,41	32,43	58,11
E1-15: [La formación en el CEFFA contribuye a mi proyecto de vida.]	0,00	1,35	4,05	18,92	75,68
E1-16: [La formación en el CEFFA me permite la adquisición de conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible.]	1,35	4,05	4,05	28,38	62,16

Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1)

Respecto a la formación en el espacio socio-profesional los resultados de la Tabla 74 indican que los estudiantes están totalmente de acuerdo que la formación del CEFFA contribuye a su Proyecto de Vida con el 75,68 %; asimismo, el 74,52 % de los estudiantes afirman que estos centros de estudios les ofrece la posibilidad de acceder a estudios superiores; además, el 70,27 % de los estudiantes está totalmente de acuerdo que aprenden de otra manera que en las otras escuelas y que la atención personalizada en el CEFFA fomenta mi desarrollo personal.

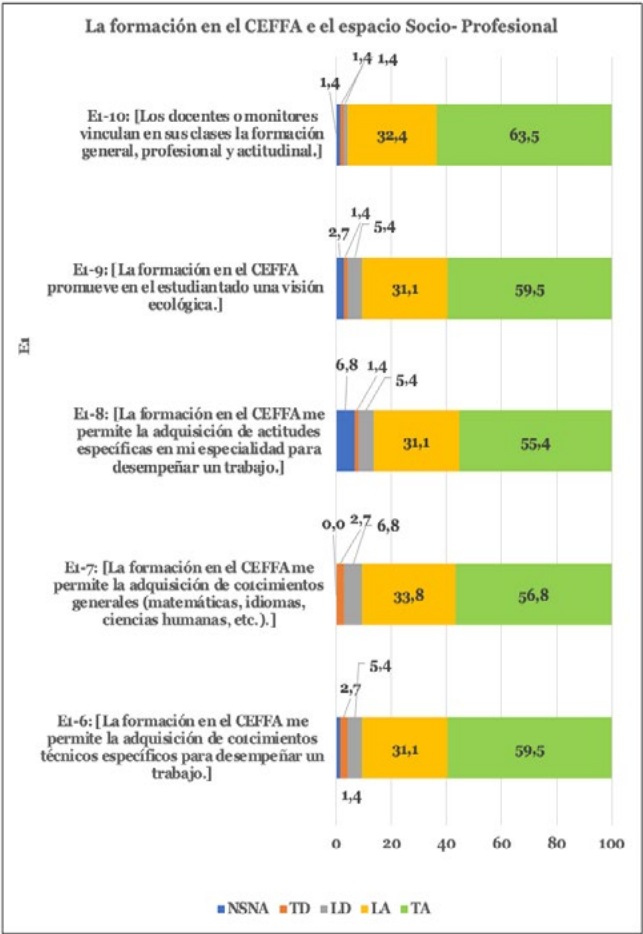
Por el contrario, solo el 40,54 % consideran que la formación en el CEFFA les ofrece la posibilidad de acceder a un título oficial.

Figura 51. Percepción de los estudiantes sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional



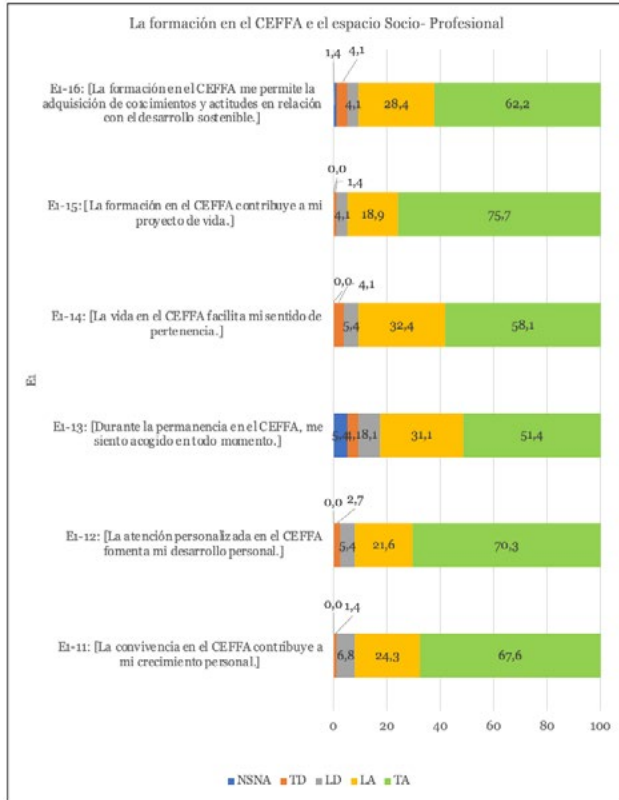
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1)

Figura 52. Percepción de los estudiantes sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1)

Figura 53. Percepción de los estudiantes sobre la formación en el CEFFA y en el espacio Socio-Profesional



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1)

Tabla 75. Percepción del personal pedagógico sobre el desarrollo en los aspectos de su vida

	Frecuencia	Media	Desv. Desviación
E3-1: [Conseguir amigos]	74	6,93	2,883

	Frecuencia	Media	Desv. Desviación
E3-2: [Mejorar mi autoestima]	74	8,51	2,095
E3-3: [Tener mejor convivencia con mis compañeros]	74	8,51	2,069
E3-4: [Relacionarme mejor con mi familia]	74	8,68	1,931
E3-5: [Realizar prácticas reales de trabajo]	74	8,45	1,852
E3-6: [Ayudarme a desarrollar mi orientación vocacional y profesional]	74	8,55	1,910
E3-7: [Relacionar la teoría con la práctica]	74	8,55	1,903
E3-8: [Relacionarme con las empresas o medio socio-profesional]	74	7,16	2,633
E3-9: [Aprender a partir de la realidad de mi entorno]	74	8,32	1,851
E3-10: [Descubrir otras realidades]	74	8,01	2,116
E3-11: [Mejorar como persona]	74	9,03	1,783
E3-12: [Ayudarme a ser más tolerante]	74	8,59	2,145
E3-13: [Ayudarme a ser más solidario]	74	8,68	1,966
E3-14: [Desarrollar el respeto entre hombres y mujeres]	74	9,19	1,459
E3-15: [Contribuir a mi formación ética y espiritual]	74	8,51	1,995
E3-16: [Desarrollar mi capacidad de adaptación]	74	8,11	2,332

	Frecuencia	Media	Desv. Desviación
E3-17: [Aprender a resolver conflictos]	74	8,18	2,116
E3-18: [Desarrollar mi creatividad]	74	8,66	1,823
E3-19: [Desarrollar mi capacidad de reflexión crítica]	74	7,97	2,275
E3-20: [Desarrollar mi curiosidad]	74	7,77	2,367
E3-21: [Elevar mi compromiso]	74	8,65	2,030
E3-22: [Desarrollar mis habilidades comunicativas]	74	8,62	1,710
E3-23: [Desarrollar mi capacidad para trabajar en equipo]	74	8,72	1,962
E3-24: [Perseverar]	74	8,07	2,265
E3-25: [Desarrollar mi identidad]	74	8,53	1,860
E3-26: [Desarrollar mi dignidad]	74	8,16	2,014
E3-27: [Actuar con integridad]	74	8,32	1,987
E3-28: [Desarrollar habilidades de uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)]	74	7,84	2,785
E3-29: [Desarrollar habilidades relacionadas con artesanía, música, pintura, etc]	74	8,11	2,651
E3-30: [Realizar actividades físicas o deportivas adicionales al currículum oficial.]	74	8,43	2,146

	Frecuencia	Media	Desv. Desviación
E3-31: [Desarrollar mi capacidad para aprender a aprender]	74	8,88	1,858
E3-32: [Desarrollar mi responsabilidad social]	74	8,59	1,923
E3-33: [Desarrollar mi apertura (hacia los demás y hacia nuevas ideas y experiencias)]	74	8,61	2,170
E3-34: [Desarrollar mi capacidad para tener en cuenta otras perspectivas]	74	8,24	2,182
E3-35: [Desarrollar mi capacidad para resolver problemas]	74	8,34	2,241
E3-36: [Ayudarme a tener más confianza (en mí, en otros, en instituciones)]	74	8,74	1,866
E3-37: [Aprender a ser más proactivo]	74	8,26	1,966
E3-38: [Ayudarme a ser más respetuoso (de mí mismo y de los demás)]	74	8,91	1,924
E3-39: [Aprender a aceptar la diversidad étnica, sexual, lingüística, religiosa, ... de la humanidad]	74	8,61	2,006
E3-40: [Aprender a gestionar el estrés]	74	7,97	2,183
E3-41: [Aprender a ser más responsable]	74	8,73	1,995
E3-42: [Desarrollar mi capacidad para gestionar el riesgo]	74	8,30	2,025

	Frecuencia	Media	Desv. Desviación
E3-43: [Desarrollar una mejor autoconciencia, autodisciplina y autocontrol]	74	8,47	2,108
E3-44: [Desarrollar mayor eficiencia personal]	74	8,35	2,030

Nota: elaboración propia.

Los estudiantes manifiestan la influencia de los profesores sobre aspectos de su vida , pues, según los resultados presentados en la Tabla 75, en su totalidad destacan la mejora de la persona con una media de 9,03, desarrollar el respeto entre hombres y mujeres con 9,19, a relacionarse y convivir mejor con su familia y compañeros con 8,68 y 8,51; en el aspecto cognitivo haber desarrollado su capacidad de trabajar en equipo con 8,72, aprender a aprender con 8,88, mejorar sus habilidades comunicativas 8,62 y la creatividad 8,66.

Desarrollo Local y Territorial

Tabla 76. Percepción de los estudiantes sobre las condiciones de vida que se genera con el CEFFA

	Válido	Media	Desv. Desviación
F3-1: [la condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social, ...) de las familias]	74	7,89	2,097
F3-2: [la participación de la mujer]	74	7,64	2,199
F3-3: [la incorporación de tecnología]	74	7,42	2,183
F3-4: [el acceso a la educación formal de la mujer]	74	8,05	1,842
F3-5: [el aumento del rendimiento productivo]	74	8,43	1,745

	Válido	Media	Desv. Des- viación
F3-6: [la comercialización]	74	8,12	1,944
F3-7: [las condiciones higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitaria]	74	8,28	1,651
F3-8: [el aumento del valor agregado de los productos]	74	7,89	1,810
F3-9: [las infraestructuras de las viviendas y comunidades (agua, electricidad, ...)]	74	7,20	2,596
F3-10: [la incorporación de nuevo oficio o profesión (empleo no agrícola)]	74	7,54	2,259
F3-11: [la introducción de nuevos servicios (salud, turismo, comercio, ...)]	74	7,30	2,316
F3-12: [la conservación y creación de empleos]	74	7,68	2,101

Nota: elaboración propia.

Los estudiantes, mediante los resultados de la Tabla 76, destacan el desarrollo local y territorial, los CEFFAs han mejorado las condiciones de vida de sus familias en lo que se refiere al rendimiento productivo con 8,4 y la comercialización 8,12; además, han mejorado las condiciones higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitaria 8,28 y la educación formal de la mujer 8,05. Por tanto, la condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social, ...) de las familias con 7,89.

Tabla 77. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA a la comunidad

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
F4-1: [El CEFFA contribuye al arraigo local.]	0,00	5,41	6,76	40,54	47,30

Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
F4-2: [El CEFFA contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales.]	5,41	1,35	5,41	36,49	51,35
F4-3: [El CEFFA contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es).]	9,46	2,70	8,11	35,14	44,59
F4-4: [El CEFFA promueve el desarrollo local y territorial.]	2,70	4,05	6,76	36,49	50,00
F4-5: [El CEFFA favorece el compromiso social.]	2,70	4,05	5,41	33,78	54,05
F4-6: [El CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente.]	1,35	2,70	2,70	22,97	70,27
F4-7: [El CEFFA contribuye a la mejora de la nutrición familiar.]	5,41	0,00	6,76	21,62	66,22
F4-8: [El CEFFA favorece la seguridad y sanidad alimentaria.]	0,00	5,41	4,05	33,78	56,76
F4-9: [El CEFFA favorece la diversificación del empleo rural.]	4,05	1,35	4,05	37,84	52,70
F4-10: [El CEFFA crea vínculos con las empresas o medio socio-profesional e instituciones locales.]	2,70	4,05	9,46	37,84	45,95
F4-11: [El CEFFA promueve iniciativas de desarrollo abiertas a la comunidad.]	1,35	4,05	10,81	29,73	54,05
F4-12: [El CEFFA promueve el compromiso político (en la comunidad, región o país)]	18,92	5,41	10,81	29,73	35,14
F4-13: [El CEFFA promueve las tradiciones y cultura local.]	2,70	0,00	6,76	33,78	56,76
F4-14: [El CEFFA contribuye a una adecuada cultura del ocio como forma de atracción de los jóvenes.]	4,05	1,35	5,41	40,54	48,65

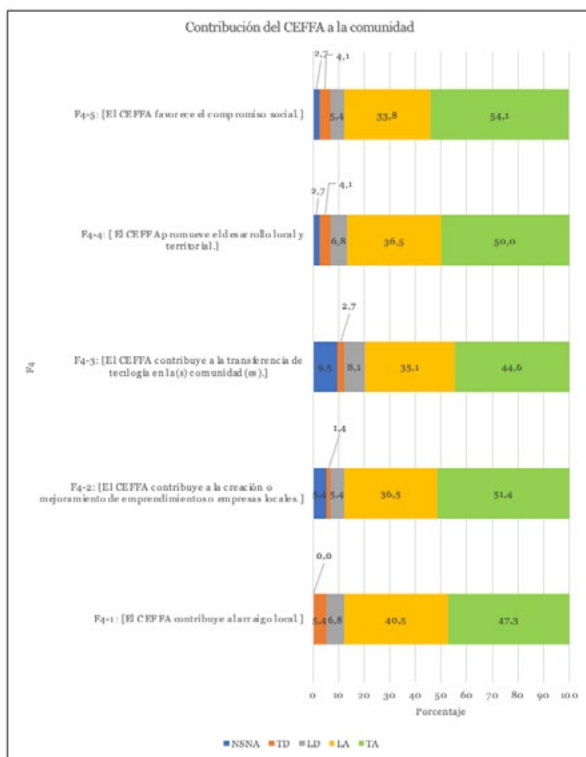
Ítems	NSNA	TD	LD	LA	TA
F4-15: [El CEFFA contribuye con capacitación técnica abierta a las comunidades.]	4,05	1,35	10,81	36,49	47,30
F4-16: [El CEFFA contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)]	2,70	0,00	5,41	39,19	52,70

Nota: elaboración propia.

Los resultados obtenidos en la Tabla 77 se encuentran relacionados con lo que perciben los estudiantes respecto a cómo contribuye el CEFFA a la comunidad. En primer lugar, se encuentra que el CEFFA favorece el cuidado del medio ambiente con el 70,27 %; luego, para los estudiantes consideran que mejora la nutrición familiar con el 66,22 %; en la misma línea, los estudiantes afirman que favorece la seguridad y sanidad alimentaria con el 56,76 %. Asimismo, superando el 50% se encuentra que contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales; por tanto, promueve el desarrollo local y territorial.

Empero, los estudiantes afirman estar totalmente de acuerdo con un porcentaje menor al 50 % cuando se les pregunta si el CEFFA promueve el compromiso político (en la comunidad, región o país) con el 35,14 %, contribuye a la transferencia de tecnología en la(s) comunidad(es) con el 44,59% y brinda capacitación técnica abierta a las comunidades con 47,30 %.

Figura 54. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



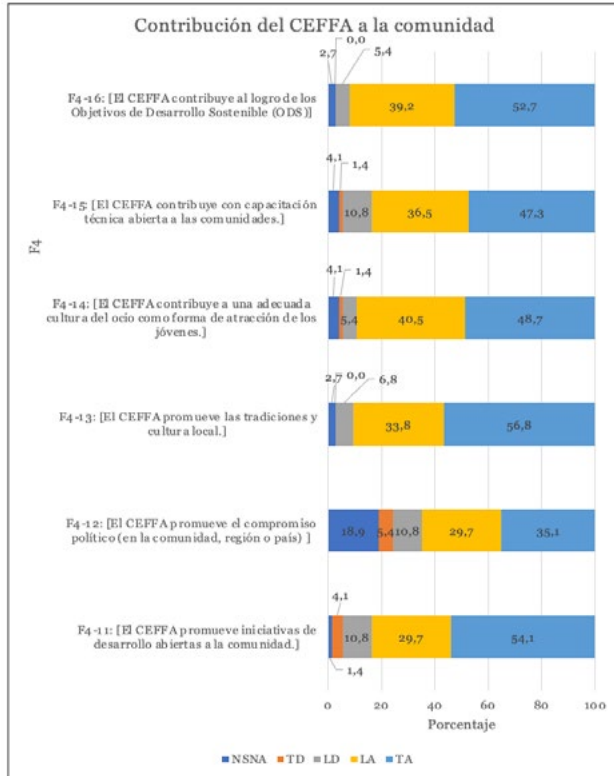
Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1)

Figura 55. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1)

Figura 56. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA a la comunidad



Nota: elaboración propia. NSNA: No sé o no aplica; TD: Totalmente en desacuerdo; LD: Ligeramente en desacuerdo; LA: Ligeramente de acuerdo y TA: Totalmente de acuerdo (E1)

Tabla 78. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA a la inserción del empleo

	No		Si	
	F	%	F	%
F6-1: [La creación de autoempleo a través de un emprendimiento propio (proyecto profesional)]	16	21,62	58	78,38
F6-2: [El empleo por cuenta ajena (contratado por terceros).]	60	81,08	14	18,92
F6-3: [La introducción en el espacio laboral y empresarial.]	40	54,05	34	45,95
F6-4: [La generación de capacidades y competencias técnicas reales.]	36	48,65	38	51,35

Nota: elaboración propia.

En la Tabla 78 se evidencian los resultados relacionados con la inserción al empleo destacándose dos aspectos que los CEFFA generan capacidades y competencias técnicas y reales con el 51,35 % y que les permite a los estudiantes crear un autoempleo a través de un emprendimiento propio mediante el Proyecto Profesional.

Tabla 79. Percepción de los estudiantes sobre la contribución del CEFFA en las innovaciones

	F	Media	Desv. Desviación
F7-1: [Innovaciones pedagógicas]	74	7,85	1,949
F7-2: [Innovaciones técnicas (procedimientos)]	74	8,07	1,975
F7-3: [Innovaciones tecnológicas (serie de técnicas y conocimientos teóricos y científicos)]	74	7,53	2,307

	F	Media	Desv. Des- viación
F7-4: [Buscar trabajo]	74	1,31	,466

Nota: elaboración propia.

Mediante la Tabla 79 se recogen los resultados sobre las precepciones de los estudiantes sobre la contribución de los CEFFA en las innovaciones. En primer lugar, destacan las innovaciones técnicas; en segundo lugar, las pedagógicas y; en tercer lugar, las tecnológicas.

Apreciación global de los estudiantes sobre el CEFFA

Los estudiantes aprecian que un CEFFA se encuentre en su comunidad, ya que ha permitido el desarrollo local y territorial, mejorando las condiciones de vida de sus familias en los aspectos higiénico-sanitarias a nivel personal, familiar y comunitaria, la educación formal de la mujer y la condición general de vida (emocional, familiar, laboral, económica, social, ...). En el aspecto económico viene contribuyendo en la mejora del rendimiento productivo, comercialización de los alimentos que producen en la zona.

Los estudiantes están totalmente de acuerdo con la Metodología de la Alternancia que se aplica en los CEFFA; las estrategias como las explicaciones de un docente cuando realiza la visita en el socio-profesional, la puesta en común al regreso de la práctica o estadía en el espacio socio-profesional, la estancia en el internado y los contenidos de las asignaturas como el español, matemáticas, etc. se enseñen vinculadas con el oficio.

Los beneficios que brindan los CEFFA a los estudiantes es que contribuyen a su proyecto de vida; al terminar el programa les permite ac-

ceder a estudios superiores y en estos centros de estudios reciben una atención personalizada que fomenta su desarrollo personal.

La influencia que tiene un profesor de un CEFFA sobre aspectos de su vida destacando la mejora de la persona, el desarrollo del respeto entre hombres y mujeres, relacionarse y convivir mejor con su familia y compañeros; en el aspecto cognitivo haber desarrollado su capacidad de trabajar en equipo aprender a aprender, mejorar sus habilidades comunicativas y haber facilitado el desarrollo de la creatividad.

En la Tabla 76 los resultados indican que los estudiantes con un 63,51 % perciben que las familias están comprometidas con la gestión en el CEFFA; en este sentido, el 60,81 % de los estudiantes están totalmente de acuerdo que la asociación local permite una gestión participativa del CEFFA y con un 58,11 % afirma que esta asociación es un buen medio para desarrollar el CEFFA.

Por el contrario, la distribución del tiempo en los espacios de formación no es considerado relevante, ya que solo 22,97 % están totalmente de acuerdo, que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional y el 40,54 % afirman que la división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional favorecería más el éxito de su formación.

Por el contrario, para los estudiantes la asociación local actúa a nivel político solo 24,32 % lo considera así; además, solo el 22,97 % está totalmente de acuerdo que es fácil encontrar personas que quieren participar en la asociación local y un 27,03 % de los estudiantes consideran que la participación de las empresas en la asociación local favorece su éxito.

Por el contrario, solo el 40,54 % consideran que la formación en el CEFFA les ofrece la posibilidad de acceder a un título oficial.

Metodología del estudio

Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo descriptiva de enfoque cuantitativo, diseño no experimental.

Población, muestra y muestreo

Este estudio aplicó una muestra no probabilística por conveniencia de 74 participantes de la zona, estas corresponden a Apurímac, Cusco, Loreto, San Martín y Huánuco y Lima provincia.

Técnica e instrumentos de recolección de datos

Se utilizó la técnica de análisis documental para la extracción de información de la educación en alternancia en el Perú, de las zonas donde se viene aplicando como son; Apurímac, Cusco, Loreto, San Martín y Huánuco y Lima provincia y de fuentes institucionales del Estado como Minedu.

La aplicación de la técnica de la encuesta, la cual permitió recoger información distribuida en diferentes lineamientos:

Actividades que realizaron los exalumnos después de culminar sus estudios en el CEFFA así mismo la percepción de ellos desde este nuevo sistema educativo de alternancia.

Procedimiento

Dentro de la recolección de datos se aplicó el cuestionario a 74 participantes. El recojo de información se analizó desde su organización mediante el SPSS-27, también se recurrió a la estadística descriptiva para la organización de los datos en tablas y figuras.



Capítulo 3

Discusión de resultados

El proceso de discusión se realizó triangulando la descripción del contexto en Perú, los resultados obtenidos de las tablas y gráficos estadísticos y lo registrado en el marco teórico.

Con relación al sistema pedagógico en alternancia

Los centros de Educación en Alternancia en el Perú son escuelas públicas ubicadas en zonas rurales. Así pues, este modelo educativo en la actualidad es una escuela gestionada por el MINEDU, administrada por la Dirección de Servicios Educativos Rurales (DISER) y las instituciones pioneras como PRORURAL y Adeas Qullana (Hugo Centurión, comunicación personal, 15 de abril, 2024).

Los exalumnos, personal pedagógico, miembros de la Asociación Local y estudiantes manifiestan que la organización de la modalidad en alternancia relaciona el trabajo con los estudios, dos escenarios de aprendizaje que han favorecido su formación; la enseñanza de los docentes es adaptada a la práctica en el espacio socio-profesional, esto les ha permitido adquirir conocimientos y actitudes para desempeñarse en el mundo laboral. Además, este sistema contribuye al crecimiento y desarrollo personal que parte de la planificación de un Proyecto de vida. El Sistema de Alternancia toma como punto de partida la realidad que es analizada y luego transformada por el estudiante. La alternancia permite al estudiante ser insertado en el mundo del trabajo en donde aparecen varias interrogantes y problemas que son solucionados de manera científica cuando los docentes les enseñan los conocimientos en el CEFFA (Gimonet, 1998; UNESCO, 1999; Pineau et al., 2009).

Con relación a la asociación local

Con respecto a la Asociación local, los agentes educativos afirman que permite el compromiso de las familias con una gestión participativa y consideran que este compromiso unido a la participación de las empresas favorece el éxito de la asociación y son un buen medio para desarrollar el CEFFA. La gestión educativa de un CEFFA debe partir de la Asociación Local quienes la constituyen director, representantes del personal pedagógico, representantes de los padres de familia, representantes y autoridades de la comunidad y directivos de la empresa. En este marco contextual, la función de la Asociación Local es solucionar la problemática educativa y velar por el desarrollo de la comunidad mediante procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente de jóvenes sin exceptuar a los adultos (Puig-Calvó, 2006).

Con relación a la formación integral

Exalumnos, Personal pedagógico, Colaboradores y Estudiantes están de acuerdo que el Sistema Pedagógico en Alternancia es un modelo que favorece la formación de las personas, algunas de las razones porque realizan esta afirmación son: la organización, la relación docente-estudiante, las visitas de los docentes a los estudiantes en su espacio socio-profesional, el apoyo emocional; además, los colaboradores manifiestan que los estudiantes en la empresa aprenden nuevas formas de realizar su trabajo, nuevas formas de involucrarse socialmente y reciben consejos profesionales de parte de los docentes. Por tanto, podemos afirmar que el CEFFA brinda una formación integral; pues, el Sistema de Formación en Alternancia forma a los estudiantes en diferentes aspectos de su vida como el personal, intelectual, espiritual, social, ético, técnico, profesional (González-García, 2020; González-García y Gagnon, 2019).

Con relación al desarrollo local y territorial

Respecto al desarrollo local y territorial los agentes educativos de los CEFFA resaltan y valoran el acceso a la educación formal de la mujer; pues, el Perú es un país donde predomina el machismo y donde el papel de la mujer es relegado a solo funciones del hogar y esta situación se acentúa en las zonas rurales en donde el hombre hace las labores de campo. Asimismo, los actores educativos afirman que los cambios que han generado los CEFFA en la comunidad son: la inserción del empleo, la creación de autoempleo mediante un emprendimiento, el aumento en el rendimiento productivo, mejora en la comercialización, la incorporación de la tecnología a las condiciones de vida, promover el cuidado del medio ambiente, contribuir a la seguridad y sanidad alimentaria y, favorecer el compromiso social. Además, los CEFFA han promovido las tradiciones y la cultura en la comunidad. La formación de los CEFFA está enfocada en el desarrollo de la persona unido al progreso de la comunidad; ya que si los jóvenes que viven en esa comunidad se forman y no hay un desarrollo local se les obliga a emigrar para buscar mejores medios de vida (Duffaure, 1985). Los resultados también indican que los CEFFA en el Perú contribuyen a un desarrollo personal, social, económico, ambiental con participación de la comunidad por lo que contribuye a un desarrollo sostenible de las familias (Brundtland, 1987; García-Marirrodriaga 2002 y 2009).

En cambio, los agentes educativos afirman que los CEFFA no contribuyen a insertarse a un empleo contratados por terceros. La razón es que los CEFFA forman a las personas para que creen y sean autogestionarios de su propia empresa mediante emprendimientos. Los CEFFA buscan desarrollar en los jóvenes las habilidades para que sean actores de su propio desarrollo y del desarrollo de su comunidad (UNESCO, 2015).

Conclusiones

En conclusión, en el presente trabajo se ha recogido información que permite identificar en primer lugar lo que es un CEFFA diferenciándolo de otras denominaciones y modelos educativos, para posteriormente entablar la forma de trabajo de este modelo pedagógico y su funcionamiento en el cual participan de manera integrada tanto los educadores, como estudiantes y asociaciones locales (familia y empresas).

Asimismo, en la Información recogida y presentada lo largo de este trabajo de investigación se demuestra que el sistema pedagógico de alternancia ha logrado un impacto significativo en las instituciones que han seguido los cuatro pilares mencionados; por ende, es importante señalar de manera precisa la relevancia de estos.

Con relación con el sistema pedagógico de Alternancia, se puede concluir a partir del análisis de las tablas que se ha podido compenetrar de una forma efectiva el trabajo con el estudio de los educandos, dado que estos logran aplicar sus conocimientos teóricos en situaciones reales; lo que demuestra, desde la perspectiva de los implicados en el proceso de aprendizaje, un beneficio directo en el desarrollo como profesionales de los educandos, ya que prepara a estos de manera directa y vivencial para una inserción en el mercado laboral. Además de lo señalado, es importante indicar que este modelo fortifica la relación docente-estudiante, ya que las visitas de los docentes a los estudiantes permiten la creación de un espacio donde se brinda apoyo emocional, influyen positivamente en la enseñanza y requiere que los estudiantes se encuentren en constante preparación para desarrollar una mejor práctica en el espacio socio-profesional. Por último, es importante tener presente que el 92,31% está ligera y totalmente de acuerdo en que la organización de la modalidad en alternancia favoreció a su formación; asimismo, que más de la mitad de las personas que estudiaron bajo ese modelo educativo

continuó sus estudios superiores y, actualmente, un buen porcentaje se encuentra laborando.

Con relación a la Asociación Local, es importante precisar que según lo mostrado en el presente estudio ha quedado en evidencia, según los indicadores de los porcentajes que señalan tanto exalumnos, como estudiantes, docentes, etc., la participación y el compromiso que han asumido las empresas y las familias para el éxito de los objetivos de los CEFFA, dado que permite que se resuelvan problemas educativos, se promueva el desarrollo integral de los estudiantes y se organicen actividades que impulse el paso de la teoría a la práctica; esto a pesar de que existen instituciones que han evitado o aún no se involucran en el proceso de formación de los educandos, o bien se puede translucir tintes políticos. Por último, es relevante precisar que en el caso de las empresas brindan apoyo permitiendo que los estudiantes realicen sus prácticas en sus instalaciones y participando de las reuniones administrativas relacionadas con el CEFFA; mientras que las familias participan durante todo el proceso de formación.

Con relación a la Formación integral, se puede concluir que los CEFFA brindan una educación que busca desarrollar cada una de las dimensiones de la persona, dado que no solo forma la parte académica contribuyendo a su desarrollo cognitivo, formación de un proyecto de vida y al acceso a la educación superior; sino que además permite desarrollar la tolerancia, la solidaridad, la creatividad, trabajo cooperativo, así como el desarrollo de habilidades comunicativas lo que permite relacionarse y convivir mejor con su familia y compañeros. Todos estos elementos permiten que el estudiante adquiera conocimientos y actitudes en relación con el desarrollo sostenible y enfrentar el mundo laboral teniendo conocimientos teóricos y prácticos.

Con relación al desarrollo local y territorial donde se encuentran los CEFFA, se puede concluir, posterior al analizar las tablas presentadas

que luego de recoger los testimonios de exalumnos, alumnos, profesionales encargados, etc., quienes manifiestan que existe un desarrollo significativo en las zonas donde intervienen los CEFFA, pues existe un incremento en el rendimiento productivo, mejores condiciones higiénico-sanitarias, mayor participación femenina y oportunidades labores y educativas, además que ha aumentado la conciencia ambiental, actividades de formación cultural y la búsqueda de un desarrollo sostenible.

Recomendaciones

Para maximizar el impacto positivo de los Centros de Formación en Alternancia (CEFFA), es fundamental abordar varias áreas clave que pueden fortalecer su funcionamiento y resultados. Las recomendaciones que siguen se centran en mejorar las escuelas, incrementar el apoyo de los gobiernos y el Ministerio de Educación, y promover la formación continua de los docentes. Estas sugerencias buscan garantizar que los estudiantes reciban una experiencia práctica relevante, con la participación de la comunidad, y cuenten con docentes capacitados y actualizados.

Para la escuela

A fin de potenciar el impacto educativo de los CEFFA, es importante que estas instituciones educativas continúen con el fortalecimiento del sistema educativo de alternancia, de tal manera que los alumnos tengan acceso no solo a la formación académica; sino que también a la experiencia práctica. Asimismo, se recomienda mejorar la infraestructura, y los recursos disponibles en los centros educativos, a fin de brindar un entorno de aprendizaje óptimo. Además, es fundamental fomentar la participación de los padres de familia y agentes de la comunidad local

en el proceso educativo, de forma tal que se promueva una colaboración más estrecha y efectiva.

Para las instancias estatales (Gobiernos y Ministerio)

Tanto los gobiernos como el Ministerio de Educación deben reconocer y apoyar de una manera más activa al modelo de alternancia, implementado por los CEFFA. Lo que incluye proporcionar el financiamiento adecuado, desarrollar políticas específicas que respalden este tipo de educación y promover la capacitación continua de los docentes. Asimismo, se sugiere establecer alianzas estratégicas con otros sectores para facilitar la integración de los alumnos al mercado laboral y el desarrollo de proyectos que beneficien a la comunidad.

Para el trabajo en la formación docente

Es esencial que los programas de formación docente incorporen módulos sobre el modelo pedagógico de alternancia, de manera que los futuros educadores estén preparados para trabajar en este entorno. De igual manera se sugiere brindar oportunidades de desarrollo profesional continuo para los docentes en ejercicio, mediante talleres, seminarios y programas de intercambio que les permitan mantener actualizados sus conocimientos y aptitudes. También es importante fomentar una cultura de innovación y adaptación entre los docentes para que puedan enfrentar los nuevos retos del entorno educativo y social.

Referencias

- Ackoff, R. (1984). On the nature of development and planning. In D. Korten, & R. Klaus, (eds.). *People centered development: Contributions toward theory and planning frameworks* (pp. 176–188). Kumarian Press.
- Albéro, B. (2010). La formation en tant que dispositif: du terme au concept. In B. Charlier, & F. Henri, (dir.). *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59). Presses universitaires de France.
- Antoniazzi, A. (2006). *La tutoría personal en los CFR de la provincia de Buenos Aires. Diagnóstico del impacto de los valores del personalismo en la tutoría de los jóvenes* [Tesis de licenciatura, Universidad Austral].
- Ashley, C., & Maxwell, S. (2001). Rethinking rural development. *Development Policy Review*, 19(4), 395-425.
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en el conocimiento y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Banco Mundial.
- Baumann, D. (2020, 30 de septiembre). *Historia de la Educación en Alternancia*. Fundación Ser Maestro. <https://n9.cl/ibrem>
- Bélisle, M., Mazalon, É., Bélanger, M., & Fernandez, N. (2020). Les stages cliniques dans les formations en alternance: étude de la portée quant à leurs caractéristiques et leurs retombées sur la professionnalisation. *Pédagogie Médicale*, 21, 21-38.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Mesonance.
- Brundtland, G. H. (1987). *Brundtland Report. Our Common Future: Report of the World Commission on Environment and Development*. United Nations.
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.
- Chartier, D. (1982). *Motivation et alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.
- Chartier, D. (1986). *A l'aube des formations par alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.

- Chartier, D. (1997). *Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale*. UNMFREO.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., & Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel*. PUQ.
- Conselho Nacional de Educação do Brasil. (2023). Resolução CNE/CP 1/2023. Diário Oficial da União.
- Cousinet, R. (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*. PUF.
- Crosas-Roura, A. (2024). *Interacció entre el sistema pedagògic per Alternança i el sistema Dual* [Tesis Doctoral, publicada en el Archivo Digital de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya].
- Da Silva, C. (2020). Plano de formação, letramento e práticas educativas na pedagogia da alternância. *Educação e pesquisa*, 46. <https://hdl.handle.net/10803/689890>
- Decreto Supremo 015-2020-MINEDU. (2020). Por el cual se establece la Norma que regula el procedimiento, requisitos y condiciones para las contrataciones de profesores y su renovación en el marco del contrato de servicio docente en educación básica, a que hace referencia la ley N° 30328. *Diario Oficial El Peruano*. <https://n9.cl/9g8onb>
- De l'Ain, G. (1974). *Actes du colloque de Rennes*. La documentation Française.
- Dewey, J. (1993). *Logique. La théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Duffaure, A. (1985). *Éducation, milieu et alternance*. Éditions Universitaires UNMFREO.
- Duffaure, A., & Robert, J. (1955). *Une méthode active d'apprentissage agricole*. EAM.
- FAO. (2002). *Guía metodológica para la implementación de Escuelas de Campo de Agricultores, ECA*. Proyecto FAO GCP/PER/036/NET.

- FAO. (2022). *Rural youth action plan*. <https://doi.org/10.4060/cc0583en>
- Fourdrignier, M. (2012). L'alternance dans les formations sociales. *Éducation Permanente*, 190, 91-101.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole* [Thèse de Doctorat non publiée].
- Gagnon, C. (2016). La fonction évaluative des pratiques de supervision dans les formations professionnelles en alternance. *Éducation permanente*, 143-152.
- Gagnon, C. (2018). Enseigner lors des visites de stages en formation professionnelle au secondaire en alternance: regard sur une fonction particulière des pratiques de supervision. In P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, & A. Malo, (dir.). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 71-90). PUQ.
- Gagnon, C. (2019). Le retour de stage en formation professionnelle au secondaire: Pratiques d'accompagnement et didactique de l'alternance. *Éducation et formation*, 314, 17-35.
- Gagnon, C., & Boudjaoui, M. (2014). L'alternance en formation: nouveaux enjeux, autres regards? *Éducation et Francophonie*, 42(1).
- García-Marirrodriaga, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia* [Tesis Doctoral, publicada en el Archivo Digital de la Universidad Politécnica de Madrid]. <https://doi.org/10.20868/UPM.thesis.640>
- García-Marirrodriaga, R. (Coord.). (2009). *Educación, juventud y empleo: La alternancia, una alternativa para la educación y el desarrollo en América Latina*. UNESCO/Serviprensa.

- García-Marirrodriaga, R. (2024). Social capital in action for strengthening rural schools. *Prospects*, 54, 393-400. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09682-z>
- García-Marirrodriaga, R., & De los Ríos, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios Geográficos*, 66(258), 129-160. <https://doi.org/10.3989/egeogr.2005.i258.158>
- García-Marirrodriaga, R., & Durand, J. C. (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Miño y Dávila.
- García-Marirrodriaga, R., & Gutiérrez-Sierra, A. (2019). El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7254>
- García-Marirrodriaga, R., & Puig-Calvó, P. (2014). *Promoting rural development through alternating cycle education*. Furtwangen.
- García-Marirrodriaga, R., & Puig-Calvó, P. (2022). L'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIM-FR): les quatre piliers des CEFFA. *Revue Phronesis*, 11(1-2), 181-201. <https://doi.org/10.7202/1087565ar>
- Geay, A. (1993). Pour une didactique de l'alternance. *Éducation permanente*, 115(2), 79-88.
- Geay, A. (1997). Didactique et alternance. In J.-C. Sallaberry, D. Chartier, & C. Gérard, (dir.). *L'enseignement des sciences en alternance* (pp. 13-34). L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. L'Harmattan.
- Geay, A. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125.
- Gimonet, J. C. (1979). *Psychosociologie des équipes éducatives*. Éditions Universitaires UNMFREO.

- Simonet, J. C. (1984). *Alternance et relations humaines*. Éditions Universitaires UNMFREQ.
- Simonet, J. C. (1998). L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. In J. Demol, & J. Pilon, (eds.). *Alternance, développement personnel et local* (pp. 51-66). L'Harmattan.
- Simonet, J. C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales rurales*. L'Harmattan.
- Gobierno de Misiones. (2019). *Régimen Especial para las Escuelas de la Familia Agrícola*. Ley VI - Nro. 211, de 25 de octubre de 2018 (Boletín Oficial, 2 de enero de 2019).
- Golla, A. M., Malhotra, A., Nanda, P., & Mehra, R. (2011). *Understanding and measuring women's economic empowerment. Definitions, framework and Indicators*. International Center for Research on Women (ICRW).
- González-García, J. (2020). *La tutoría personal en el Sistema de Formación por Alternancia: estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia* [Tesis Doctoral, publicada en el Archivo Digital de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya].
- González-García, J., & Gagnon, C. (2019). La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4. <https://hdl.handle.net/10803/670057>
- Granereau, J. (1969). *Le livre de Lauzun*. Comité d'Action École et Vie Rurale. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7369>
- Grey, A. (2013). La politique sociale, l'amélioration des capacités et la perspective du parcours de vie. *Sociologie et sociétés*, 45(1), 149–177. <https://doi.org/10.7202/1016399ar>

- Gutiérrez-Sierra, A. (2023). *El rol multifuncional de los formadores de los centros educativos familiares de formación por Alternancia (CEFFA): necesidades de una formación inicial* [Tesis Doctoral, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya]. <https://hdl.handle.net/10803/689504>
- Gutiérrez-Sierra, A., & García-Marirrodiga, R. (2024). ¿Qué piensan los profesores de las escuelas rurales sobre el sistema Dual/Alternancia? El caso de las EFA de Galicia. *Revista de Investigación en Educación*, 22(1), 25-41. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i1.5179>
- Gutiérrez-Sierra, A., & González-García, J. (2022). La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR. *Phronesis*, 11(1-2), 75-90. <https://doi.org/10.7202/1087559ar>
- Kliksberg, B. (2004). *Más ética, más desarrollo*. Temas T.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.
- Lerbet, G. (1971). *Introduction à une pédagogie démocratique*. Le Centurion.
- Lerbet, G. (1981). *Système alternance et formation d'adultes*. Éditions Universitaires UNMFREO.
- Lerbet, G. (1984). *Approche systémique et production de savoir*. Éditions Universitaires UNMFREO.
- Lesne, M. (1987). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. L'Éducateur.
- Ley 28044. (2003). Por el cual establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial El Peruano*, 29 de julio de 2003. <https://n9.cl/a8hvz>
- Ley 29944. (2012). Por el cual establece la Ley de la Reforma Magisterial. *Diario Oficial El Peruano*, 15 de noviembre de 2012. <https://n9.cl/oxluy>
- Malglaive, G. (1979). La formation alternée des formateurs. *SIDA*, 297, 51-62.
- Martinell, F. (1974). *La juventud del silencio*. Editorial Magisterio Español.

- Masson, C. (2018). Un dispositif d'enseignement professionnel innovant qui remet en question l'alternance dans une formation professionnelle initiale secondaire en France. In P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais, & A. Malo, (dir.). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 159-176). PUQ.
- Maubant, P., & Roger, L. (2014). L'alternance en formation, une figure de la pédagogie. *Éducation et francophonie*, 42(1), 10–21.
- Métivier, G. (1999). *Réussir autrement un mouvement dans l'histoire*. Éditions Si-loë.
- Minedu. (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Perú.
- Minedu. (2023). Resolución Ministerial 204-2021. Ministerio de Educación del Perú.
- Molinari, G. (2023, 07 de septiembre). Problemática de la educación rural en el Perú (I). *El Montonero*. <https://n9.cl/2vt50l>
- Morin, E. (2008). *La complexité humaine*. Flammarion.
- Nové-Josserand, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. Éditions France-Empire.
- Nussbaum, M. (1995). Human capabilities, female human beings. In M. Nussbaum, & J. Glover, (dir.). *Women, Culture and Development* (pp. 000-000). Clarendon Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and Human Development: The Capabilities Approach*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2/3), 33–59.
- Nussbaum, M. (2004). Beyond the social contract: capabilities and global justice. *Oxford Development Studies*, 32(1), 3–18.
- OCDE. (2018). *Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030*. OCDE.

- Pineau, G., Gimonet, J. C., Bachelart, D., Couceiro, L., & Puig-Calvó, P. (Coords.). (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. L'Harmattan.
- Portelance, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques. *Éducation et Francophonie*, XXXVIII(2).
- Puig-Calvó, P. (2006). *Los Centros de Formación por Alternancia: Desarrollo de las Personas y de su Medio. La importancia de la formación y de la investigación en las instituciones* [Tesis Doctoral, publicada en el Archivo Digital de la Universitat Internacional de Catalunya].
- Pumisacho, M., & Sherwood, S. (Eds.). (2005). *Guía metodológica sobre Escuelas de Campo de Agricultores*. CIP-INIAP-World Neighbors. <http://www.tdx.cat/TDX-0129109-133410>
- Resolución de Secretaría General 1624-2014-MINEDU. (2014). Por el cual se resuelve la aprobación de los Lineamientos para la Educación Secundaria en Alternancia. *Diario Oficial El Peruano*, 19 de setiembre de 2014. <https://n9.cl/ytkyo>
- Resolución Ministerial 518-2018-MINEDU. (2018). Por el cual se resuelve la creación del Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia. *Diario Oficial El Peruano*, 20 de setiembre de 2018. <https://n9.cl/ubfui>
- Resolución Ministerial 204-2021-MINEDU. (2021). Por el cual se resuelve la creación del nuevo Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia. *Diario Oficial El Peruano*, 24 de mayo de 2021. <https://n9.cl/vdsiv>
- Resolución Viceministerial 037-2024-MINEDU. (2024). Por el cual se resuelve aprobar la Norma que regula el Concurso Público de Ingreso a la Carrera Pública Magisterial - 2024 y que determina la relación de postulantes habilitados para la Contratación Docente 2025-2026 en Instituciones Educativas Públicas de Educación Básica. *Diario Oficial El Peruano*, 3 de abril de 2024. <https://n9.cl/yo4hg>

- Rivero, S. (2022). *La pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y su relación con el empoderamiento de las y los estudiantes del quinto grado de educación secundaria del CRFA El Carmelo en Virú, La Libertad, Perú* (2022) [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú].
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Rogers, C. (1972). *Liberte pour apprendre*. Dunod.
- Rosnay, J. (1975). *Le Macroscopie vers une vision globale*. Seuil.
- Schejtman, A., & Berdegúé, J. (2003). *Desarrollo Territorial Rural*. Programa Regional Fida-Mercosur.
- Sen, A. (1984). *Resources, Values and Development*. Harvard University Press.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. North Holland.
- Sen, A. (1989). Development as Capability Expansion. *Journal of Development Planning*, 19, 41-58.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Oxford University Press.
- Stakeholders. (2017, 02 de mayo). Educación en alternancia: Radiografía. Stakeholders. <https://n9.cl/1qysx>
- UNESCO. (1972). *Commission Faure: Apprendre à être*. UNESCO.
- UNESCO. (1999). *Technical and Vocational Education. Proceedings of the Second International Congress in Seoul*. ED/SVE/TVE.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* <https://n9.cl/j7ylg>
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Report from the International Commission on the Futures of Education. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>

- United Nations. (2021). *United Nations Secretary-General's report: Our common agenda*. <https://www.un.org/en/content/common-agenda-report>
- Vacca, J. C. (2001). *La educación formal secundaria de jóvenes rurales. Análisis de tres casos en Colombia* [Tesis de maestría, Universidad Javeriana].
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage: approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In M. Durand, (dir.). *Travail et formation des adultes* (pp. 125-156). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.duran.2009.01.0125>
- Wenger, M., Sauli, F., & Berger, J.-L. (2021). Les tensions de rôle chez les apprentis pour caractériser la qualité perçue de la formation professionnelle en alternance et ses conséquences. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50(3), 417-447.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. L'Harmat



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



Religación
Press

ISBN: 978-9942-594-91-4



9 789942 594914