

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES DE LA COMUNICACIÓN



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 para obtener el título profesional de Licenciado en Comunicación para el Desarrollo que presenta:

Samuel Josue Rivero Meza

Asesora:

Natalia Consiglieri Nieri

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo **Natalia Consiglieri Nieri**, docente de la Facultad de Ciencias y Artes de la Comunicación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada

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), del autor **Samuel Josue Rivero Meza**, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 21/04/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 21 de abril del 2023

.....

| | |
|--|---|
| Consiglieri Nieri, Natalia | |
| DNI: 41363339 | Firma  |
| ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0511-2904 | |

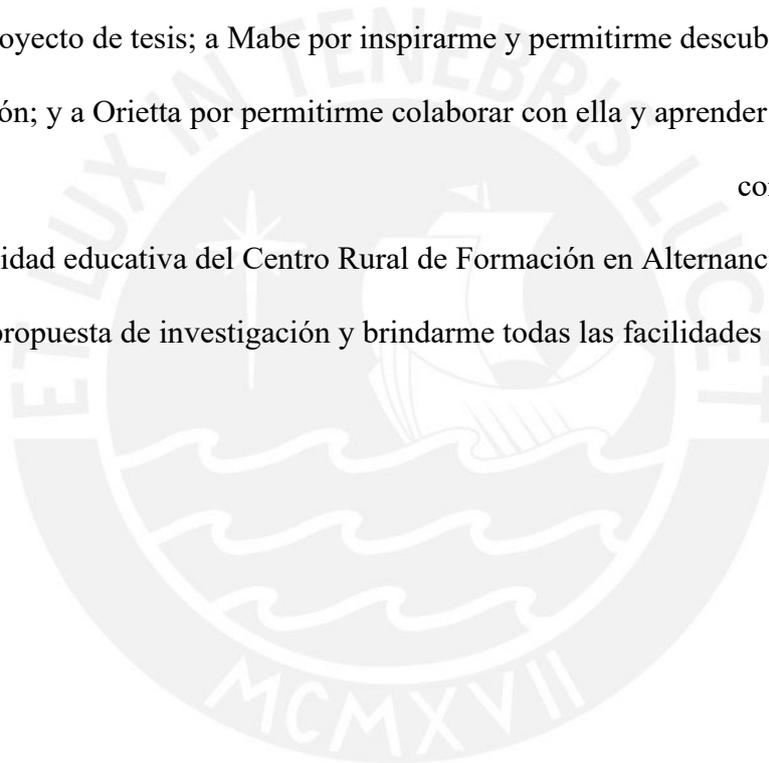
Agradecimientos

A mi familia, porque gracias a su esfuerzo y confianza tuve la oportunidad de educarme, descubrirme, conocer lo que me apasiona y formarme como un profesional capaz y motivado para trabajar por hacer del mundo un mejor lugar para todas y todos.

A mis amigas y amigos, por ser las personas que me brindaron los momentos más entrañables de mi aventura en pregrado.

A mis docentes, especialmente a Natalia por brindarme siempre su apoyo y acompañarme en este proyecto de tesis; a Mabe por inspirarme y permitirme descubrir el mundo de la investigación; y a Orietta por permitirme colaborar con ella y aprender de su experiencia como investigadora.

A la comunidad educativa del Centro Rural de Formación en Alternancia El Carmelo por acoger la propuesta de investigación y brindarme todas las facilidades para la ejecutarla.



Resumen

La presente propuesta de investigación responde a la necesidad de acercar académicamente dos ámbitos: la comunicación y la educación, para problematizar en torno a la concepción de la pedagogía de la alternancia como una propuesta comunicacional y su relación con la producción de significados que influyen en la configuración de la identidad individual, las aspiraciones personales, las relaciones en comunidad y la valoración del territorio. Así, el objetivo general del estudio es analizar la relación entre la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y el empoderamiento de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022. Para ello, la investigación se basa en la teoría del desarrollo humano, los estudios interdisciplinarios de la comunicación y la pedagogía de la alternancia. De esta manera, bajo un estudio de caso, utilizando un enfoque mixto de estatus dominante cualitativo basado en encuestas, entrevistas a profundidad y dinámicas grupales, se concluye que existe una relación positiva entre la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y el empoderamiento adolescente debido, sobre todo, a que la comunicación actúa como agente integrador entre la educación y el desarrollo humano de las y los adolescentes al ser un proceso vivo y dinámico que les permite establecer vínculos con sus familias, monitores y comunidad, a través de los cuales co-construyen sentidos en torno a quiénes son, cómo son, qué desean alcanzar en la vida, y cómo desean impactar en su entorno.

Palabras clave: Comunicación como relación, Pedagogía de la alternancia, Educación rural, Empoderamiento adolescente.

Abstract

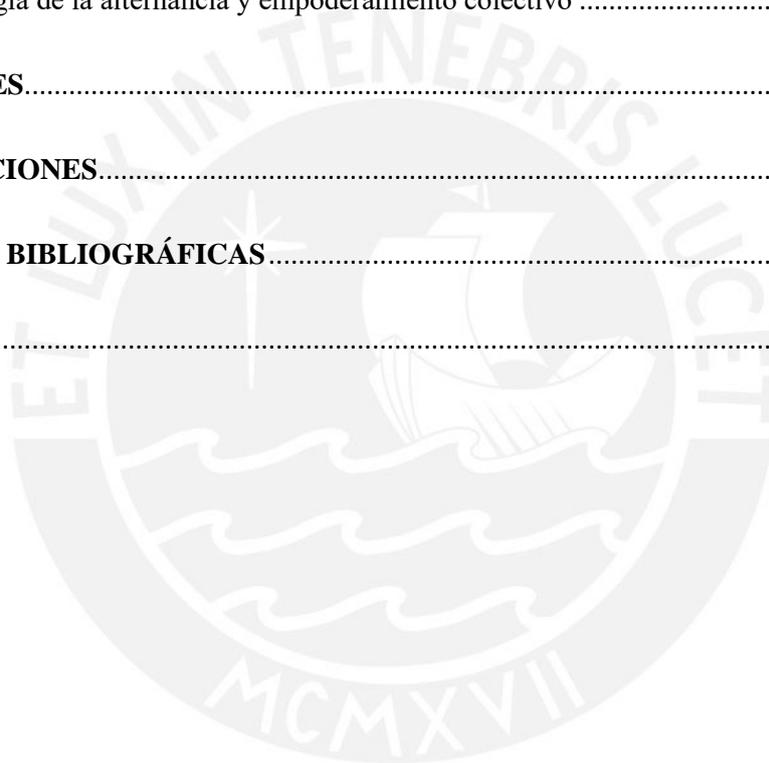
This research proposal responds to the need to academically approach two fields: communication and education, in order to problematize the conception of the pedagogy of alternation as a communicational proposal and its relationship with the production of meanings that influence the configuration of individual identity, personal aspirations, community relations and the valuation of the territory. Thus, the general objective of the study is to analyze the relationship between the pedagogy of alternation as a communicational proposal and the empowerment of the students of the fifth grade of secondary school of the CRFA "El Carmelo" in the province of Virú, La Libertad, Peru during the first semester of the year 2022. For this purpose, the research is based on the theory of human development, interdisciplinary studies of communication and pedagogy of alternation. In this way, under a case study, which uses a mixed approach of qualitative dominant status based on surveys, in-depth interviews and group dynamics, it is concluded that there is a positive relationship between the pedagogy of alternation as a communicational proposal and adolescent empowerment due, above all, communication acts as an integrating agent between education and the human development of adolescents as it is a living and dynamic process that allows them to establish links with their families, monitors and community, through which they co-construct meanings about who they are, how they are, what they wish to achieve in life, and how they wish to impact their environment.

Key words: Communication as relationship, Pedagogy of alternation, Rural education, Adolescent empowerment.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL TEMA | 3 |
| 1.1. Planteamiento del problema..... | 3 |
| 1.2. Estado del arte..... | 8 |
| 1.3. Justificación | 11 |
| CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO | 13 |
| 2.1. La pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional | 13 |
| 2.1.1. Concepciones sobre la Comunicación | 13 |
| 2.1.2. Pedagogía de la alternancia..... | 19 |
| 2.1.3. Comunicación y educación | 24 |
| 2.2. Empoderamiento adolescente | 30 |
| 2.2.1. Desarrollo humano: conceptos claves..... | 30 |
| 2.2.2. Definición de empoderamiento adolescente | 33 |
| 2.2.3. Medición del empoderamiento adolescente | 38 |
| CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL | 41 |
| 3.1. Sobre El Carmelo | 41 |
| 3.2. Sobre el Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA) El Carmelo | 48 |
| 3.3. Sobre las y los estudiantes del quinto grado del CRFA El Carmelo..... | 51 |
| CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO | 56 |
| 4.1. Preguntas de investigación..... | 56 |
| 4.2. Objetivos de investigación | 57 |

| | | |
|--|---|------------|
| 4.3. | Hipótesis | 57 |
| 4.4. | Enfoque, método e instrumentos de investigación..... | 58 |
| 4.4. | Operacionalización de las categorías | 61 |
| CAPÍTULO V: RESULTADOS Y ANÁLISIS | | 65 |
| 5.1. | Pedagogía de la alternancia y empoderamiento personal..... | 65 |
| 5.2. | Pedagogía de la alternancia y empoderamiento relacional | 74 |
| 5.3. | Pedagogía de la alternancia y empoderamiento colectivo | 83 |
| CONCLUSIONES..... | | 94 |
| RECOMENDACIONES..... | | 97 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | | 100 |
| ANEXOS..... | | 109 |



Lista de tablas

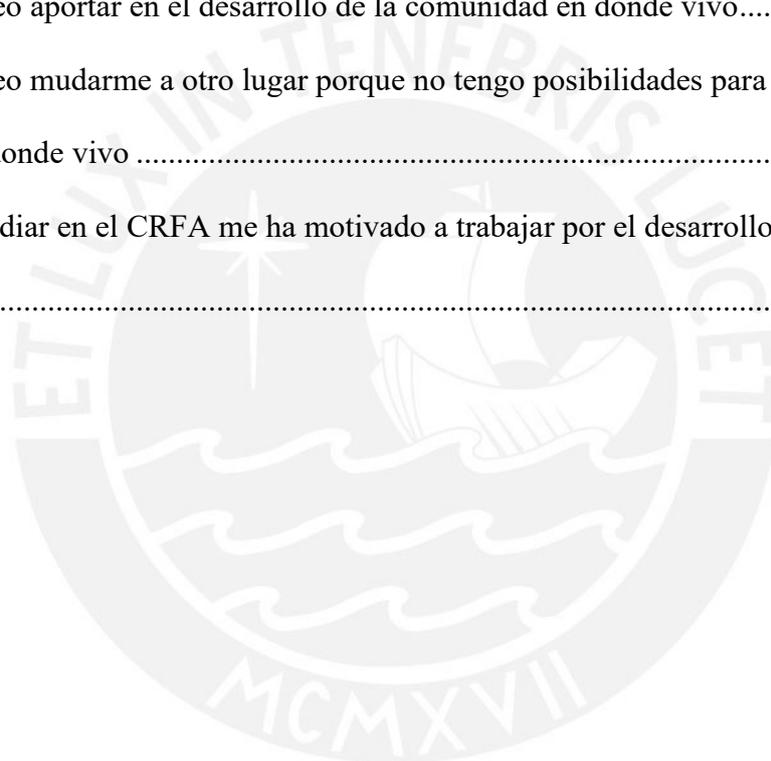
| | |
|---|----|
| Tabla 1: Operacionalización de categoría “pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional” | 62 |
| Tabla 2: Operacionalización de categoría “empoderamiento adolescente” | 63 |
| Tabla 3: Resumen de propuestas para analizar el empoderamiento adolescente | 64 |



Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1: El estudiante como actor central de la pedagogía de la alternancia..... | 21 |
| Figura 2: Organización interna del CRFA..... | 23 |
| Figura 3: Principales centros poblados del distrito de Virú..... | 41 |
| Figura 4: Mapa del centro poblado El Carmelo | 44 |
| Figura 5: Plaza central de El Carmelo | 45 |
| Figura 6: Municipalidad de El Carmelo | 45 |
| Figura 7: Calles de El Carmelo..... | 46 |
| Figura 8: Locales comerciales en El Carmelo | 47 |
| Figura 9: Iglesia protestante en El Carmelo | 47 |
| Figura 10: Fachada del CRFA El Carmelo..... | 48 |
| Figura 11: Patio del CRFA El Carmelo..... | 50 |
| Figura 12: Comedor del CRFA El Carmelo | 50 |
| Figura 13: Biblioteca del CRFA El Carmelo..... | 51 |
| Figura 14: Estudiantes del 5to grado del CRFA El Carmelo | 52 |
| Figura 15: Lugar de residencia de estudiantes..... | 53 |
| Figura 16: Identificación | 54 |
| Figura 17: Ingresos familiares | 55 |
| Figura 18: Mis monitores me animan a tener una meta de vida..... | 66 |
| Figura 19: Mi familia me anima a tener una meta de vida | 67 |
| Figura 20: Tengo la confianza suficiente para lograr lo que me propongo | 71 |
| Figura 21: Estudiar en el CRFA me ha permitido ganar mayor confianza en mí mismo para cumplir lo que me propongo | 71 |
| Figura 22: Puedo tomar decisiones por mi cuenta sin depender de la aprobación de los demás | 75 |

| | |
|---|----|
| Figura 23: Mi familia me anima a tomar mis propias decisiones sin depender de la aprobación de los demás | 75 |
| Figura 24: Las personas que me rodean reconocen que mi opinión es importante | 80 |
| Figura 25: Mi familia me escucha y toma en cuenta mi opinión | 81 |
| Figura 26: Me siento orgulloso de ser parte de la comunidad en donde vivo | 84 |
| Figura 27: Estudiar en el CRFA me ha permitido sentirme identificado con mi comunidad y estar orgulloso de mi origen..... | 85 |
| Figura 28: Deseo aportar en el desarrollo de la comunidad en donde vivo..... | 88 |
| Figura 29: Deseo mudarme a otro lugar porque no tengo posibilidades para desarrollarme en la localidad en donde vivo | 88 |
| Figura 30: Estudiar en el CRFA me ha motivado a trabajar por el desarrollo de mi localidad | 89 |



INTRODUCCIÓN

La relación entre educación y comunicación es muy estrecha debido a las características y fines que las vinculan. Ciertamente, la comunicación, si es concebida más allá de su carácter instrumental, puede observarse como aquel proceso por medio del cual las personas pueden llegar a comprender el mundo, a los otros y a sí mismos. Entonces, si se parte de dicha premisa, es evidente que la educación podría fácilmente compartir dicho concepto, puesto que es por medio de la educación que las personas desarrollan capacidades y refuerzan habilidades que les permiten, además de comprender, transformar su entorno, y, por medio de ello, conocerse y transformarse a sí mismos.

Si bien estas ideas calzan para reflexionar sobre los procesos comunicativos y educativos de manera global, es necesario pensar cuál es la relación entre ambos campos en el terreno nacional y local, pero, sobre todo, en aquellos territorios históricamente olvidados y socioeconómicamente vulnerables como lo son los rurales. Solo así se podrá conocer cómo los procesos comunicacionales en los espacios educativos rurales permiten a las y los estudiantes poder descubrirse, reivindicar su identidad y transformar su entorno para superar aquellos círculos viciosos de pobreza monetaria, pero también desarrollar aquellas capacidades que les permitan lograr una vida digna.

En ese sentido, la presente investigación se centra en la propuesta de la pedagogía de la alternancia, la cual posee características que promueven, entre otros aspectos, una fuerte vinculación con el territorio para poder actuar en él con el fin de fomentar el desarrollo local. Así, el objetivo general del estudio es analizar la relación entre la pedagogía de la alternancia, vista como una propuesta comunicacional, y el empoderamiento de las y los estudiantes del quinto de secundaria del Centro Rural de Formación en Alternancia “El Carmelo” de la provincia de Virú en La Libertad durante el primer semestre del 2022.

Para ello, la investigación se divide en cinco capítulos. El primero se centra en la presentación y delimitación del tema. El segundo realiza un recorrido por las principales bases teóricas que permitirán el posterior análisis del estudio de caso realizado. El tercero presenta un marco contextual sobre El Carmelo, el CRFA “El Carmelo” y las y los estudiantes informantes del estudio. El cuarto expone la propuesta metodológica, indicando los objetivos de la investigación, las hipótesis, el enfoque, el método, los instrumentos y la operacionalización de las categorías; y, finalmente, el quinto se adentra en los resultados obtenidos y su respectivo análisis. Como cierre, el documento también presenta las conclusiones y recomendaciones a partir de los resultados del estudio.



CAPÍTULO I: PRESENTACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL TEMA

1.1. Planteamiento del problema

La situación de la población rural en el Perú es evidentemente distinta a la de las zonas urbanas. Las brechas existentes no permiten a las zonas rurales del país alcanzar un alto nivel de bienestar. En el año 2018, “la pobreza afectó más a los residentes del área rural, que incidió en el 42,1% de su población, siendo tres veces más que en el área urbana” (Instituto Nacional de Estadísticas e Informática [INEI], 2018, p. 40), lo cual evidencia que las zonas rurales del país son las más vulnerables a sufrir pobreza monetaria. De hecho, el ingreso per cápita mensual en las zonas urbanas en el año 2018 fue 1142 soles, mientras que en las zonas rurales fue 492 soles (INEI, 2018). En ese sentido, se puede afirmar que la población de las zonas rurales del Perú sigue siendo la que enfrenta mayor pobreza monetaria en la actualidad.

Ahora bien, si se caracteriza a la población rural pobre en términos educativos, se identifica que este grupo solo logró alcanzar 5,8 años de nivel de estudio, en comparación del 8,3, presentado por la población pobre en el ámbito urbano según la INEI en el año 2018. Es decir, la población rural pobre posee, inclusive, niveles educativos inferiores a las personas en situación de pobreza en zonas urbanas. De ahí que Guadalupe et al. (2017) afirmen que los “estudiantes pobres o pobres extremos, o que viven en zonas rurales e indígenas, muestran en general menores niveles de acceso o logro educativo” (p. 11).

En el 2018, en las zonas rurales, según el portal de Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE], la tasa neta de matrícula en educación secundaria del grupo de edades entre 17-18 fue de 82,6% y la tasa de conclusión del mismo nivel fue de 54,8% (Ministerio de Educación [MINEDU], s/f). Si bien dichos resultados comparados con los de años anteriores evidencian una mejora continua tanto en acceso como en conclusión de estudios, es importante tener en cuenta el impacto de la pandemia por la COVID-19. En efecto, según el Minedu (citado en

Anaya, Montalvo, Ignacio y Arispe, 2021), se estimaba que para el 2021 existiese una deserción escolar de 300 000 estudiantes a nivel nacional, lo cual implicaría una gran afección en la educación rural debido a las brechas digitales existentes en el país.

Por otro lado, aún existen deficiencias en cuanto a la calidad, infraestructura, capacitación docente entre otros. Así, por ejemplo, los logros académicos alcanzados en el área rural, según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del año 2018 a nivel secundaria, solo el 2,9% de estudiantes obtuvo un nivel satisfactorio en Lectura y solo el 3,1% obtuvo el mismo nivel en matemática (MINEDU, 2018). Si bien estos resultados de por sí ya eran preocupantes, la pandemia ha afectado aún más el aprendizaje en zonas rurales debido a la brecha digital existente. En efecto, para el 2020 solo el 5% de las familias rurales tenía acceso a equipo informático e internet (Anaya et al., 2021).

Asimismo, en relación con la disponibilidad de escuelas secundarias, estas son superadas en número por las de primaria. Por ello, los estudiantes que desean seguir sus estudios deben mudarse a zonas urbanas para evitar largos desplazamientos (Cueto y otros citado en Guerrero, 2018). También existen otros problemas como el “bajo nivel de competencia docente, la ausencia de liderazgo pedagógico, el insuficiente involucramiento de la comunidad en los aspectos pedagógicos de la escuela, el aislamiento docente y el inadecuado tratamiento del bilingüismo” (Del Solar citado en Guerrero, 2018, p. 13).

Es evidente, entonces, que la educación en ámbitos rurales sigue presentando dificultades que afectan el bienestar de las niñas, niños y adolescentes residentes de estos territorios. No obstante, frente a este contexto, en los últimos años se han impulsado mejoras pertinentes como el incremento del presupuesto al sector educativo, la mejora constante del desempeño docente, la inversión en infraestructura, el fortalecimiento de procesos de gestión educativa y, sobre todo, la mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes (Guadalupe et al., 2017). Así,

estos esfuerzos han sido posibles debido a un conjunto de políticas implementadas dirigidas específicamente al ámbito rural a lo largo del tiempo.

Dentro de las últimas políticas educativas dirigidas al ámbito rural se encuentran la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural de 1991; la creación tanto de la Secretaría Técnica de Educación Rural como de las Redes Educativas Rurales en 1997; la creación de Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural, la promulgación de la Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales – Ley N° 27558 –2001, y la Política Nacional de Lenguas y Culturas en la Educación en el año 2001; el Plan Maestro de Educación para Todos en Áreas Rurales (ETAR) del 2002; el Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR) del año 2003; los Proyectos Educativos Regionales (PER) del 2006; la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe del 2016; y la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales del año 2018 (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [ONUAA], 2005).

De esta manera, gracias a dichas políticas, se han podido implementar propuestas que atiendan a las distintas realidades educativas del país, como es el caso de las Formas de Atención Diversificada (FAD), las cuales tienen como objetivo brindar un servicio pertinente y de calidad a aquellas poblaciones rurales dispersas y de difícil acceso. Estas iniciativas surgieron gracias a esfuerzos de la sociedad civil, ONGs y órdenes religiosas. Sin embargo, posteriormente, el Ministerio de Educación (MINEDU) en el año 2016 oficializó los lineamientos para regular tres de estas propuestas: secundaria en alternancia, secundaria tutorial y secundaria con residencia estudiantil.

La primera de ellas, la secundaria en alternancia se brinda actualmente a través de los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA), basados en los *Maisons Familiale Rurale*, los

cuales fueron creados en Francia en 1937 para fomentar la educación técnico-productiva en las zonas rurales del país (Guerrero, 2018). En esa misma línea, los CRFA creados en el Perú a partir del año 2002, a través de la pedagogía de la alternancia, buscan responder a la necesidad de una educación que no se encuentre desvinculada con el medio rural y que responda a las potencialidades y necesidades de las localidades.

Fue la Asociación Civil PRORURAL la primera impulsora de la creación de dos CRFA en el Perú: uno en Cusco y otro en Piura en el año 2002. Posteriormente, la Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible “Qullana” (ADEAS Qullana) promovió la creación de un CRFA en Chumbivilca en el año 2003; y en ese mismo año el Ministerio de Educación estableció un convenio con PRORURAL y ADEAS Qullana para impulsar más CRFA en el territorio nacional (MINEDU, 2018). En efecto, para el año 2016 existían 73 CRFA en 15 regiones del país, de los cuales 21 se ubicaban en Cusco y 15, en Loreto (Guerrero, 2018).

Según el MINEDU (2018), los CRFA, por medio de la pedagogía de la alternancia, tienen como objetivo general contribuir a que los niños, niñas y adolescentes mejoren sus logros de aprendizaje mediante una propuesta pedagógica pertinente a su contexto sociocultural que permita la continuidad de su trayectoria educativa y el desarrollo territorial. De esta manera, la propuesta se orienta bajo los diversos enfoques transversales descritos en el Currículo Nacional y se fundamenta en la promoción de un aprendizaje contextualizado, interdisciplinario, autónomo, auto reflexivo y colaborativo (MINEDU, 2018).

Por otro lado, el modelo se basa en la participación activa de las familias y diversos actores de la comunidad, lo cual implica a su vez la articulación interinstitucional e intergubernamental para la implementación de servicios complementarios. Asimismo, basa su metodología en un trabajo mixto: por un lado, los estudiantes investigan las situaciones cotidianas de su entorno de forma autónoma por dos semanas con el apoyo de sus familias y la comunidad en general

y, por otro lado, los estudiantes residen por dos semanas en los centros, en donde se impulsa el desarrollo de competencias y capacidades a través de distintas estrategias pedagógicas (MINEDU, 2018).

Esta modalidad de estudio es innovadora y novedosa, ya que implica una formación compartida del estudiante, puesto que la escuela no se determina como el único espacio pedagógico, sino también el espacio familiar. Es decir, las y los estudiantes se configuran como sujetos que van construyendo su propio aprendizaje en distintos contextos, donde van estableciendo sentidos sobre el mundo, creando consensos, pero también disensos que influyen en la construcción de su percepción sobre su entorno y de su propia identidad.

En ese sentido, los CRFA y los hogares, vinculados por la pedagogía de la alternancia, al estar insertos en determinados contextos socioculturales, se configuran como espacios comunicacionales donde los actores de la comunidad educativa, por medio de su interacción, intercambian mensajes, a los cuales les atribuyen un sentido o significado preciso. De esta manera, resulta interesante observar a la pedagogía de la alternancia no solamente como una propuesta pedagógica, sino también como una propuesta comunicacional que determina un modelo específico de interacción bajo una visión de desarrollo local.

En suma, la problemática de la presente investigación se enmarca, entonces, en el contexto de vulnerabilidad socioeconómica que sufre la población rural debido no solo a la pobreza monetaria existente, sino también a la calidad educativa deficiente en los ámbitos rurales. Así, en el esfuerzo por cambiar dicha situación nacen Formas de Atención Diversificada (FAD), como los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA), basados en una pedagogía de la alternancia que promueve la visión del estudiante como agente de desarrollo local. En ese sentido, cabe preguntarse, desde las Comunicaciones, por aquellos elementos que permiten concebir a dicha propuesta pedagógica como una propuesta comunicacional que permite la

generación de procesos de significación y su relación con la promoción del empoderamiento de las y los estudiantes rurales para ser agentes de su propio desarrollo y el de su comunidad.

1.2. Estado del arte

Concebir a la educación como catalizador del desarrollo rural es imprescindible para la generación de políticas públicas acordes con la realidad de los territorios. En ese sentido, la apuesta por los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) es también una oportunidad para formular nuevas preguntas de investigación en torno a la relación entre comunicación, educación y desarrollo local. En ese sentido, diversos investigadores han estudiado dichos centros en diversos territorios en América Latina. No obstante, no se ha encontrado ninguna propuesta que parta desde un enfoque comunicacional.

Ahora bien, luego de revisar las investigaciones realizadas en torno al tema, se evidencia que la pedagogía de la alternancia es concebida como una propuesta que tiene como punto de partida fundamental la revalorización del territorio como el espacio donde distintos actores sociales, además de convivir, generan consensos y divergencias sobre su futuro. En ese sentido, Fanny Aldana (2012), en su investigación realizada en las comunidades educativas de Machetá en Colombia, afirma que este modelo de la alternancia influye en la generación de desarrollo siempre y cuando dialogue con las dinámicas, intereses y necesidades de la población y permita que los contenidos curriculares de las escuelas incorporen elementos de su entorno para el empoderamiento de los estudiantes. De esta manera, la importancia de la propuesta de la pedagogía de la alternancia radica en que proporciona a las familias una oportunidad para estudiar y comprender los problemas en los que se encuentran inmersos. Por ello, Diana Santos y Lidia Cardel (2011), en su artículo *Educação rural e as contradições do sistema de ensino: o caso da Escola Família Agrícola do Sertão*, concluyen que este tipo de educación fomenta la

creación de sinergias relacionales que fortalecen los lazos de reciprocidad y solidaridad entre los distintos actores de las localidades y la comunidad educativa.

Por otro lado, José Novais (2011), en su artículo *A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás*, y Camila Lorenzo (2012), en su estudio de caso en el CEPT N° 5 en Miranda, Rauch en Argentina, concuerdan que la pedagogía de alternancia dialoga con distintos actores: profesores, padres, estudiantes, comunidades e instituciones, puesto que todos presentan arraigo a sus tierras, costumbres y tradiciones que los hace sentir responsables de su comunidad. Por ese motivo, según Tiago Pereira (2016) en su ponencia *Escola Família Agrícola de Sobradinho*, esta pedagogía desencadena la participación, convirtiendo a las familias en la fuerza del proceso de socialización del conocimiento. En ese sentido, por ejemplo, Alberto Valadão y José Backes (2018), en su investigación en el estado brasileño de Rondonia, identifican que esta pedagogía, impulsada por los agricultores, es concebida como una oportunidad para construir una nueva historia para sus familias.

Entonces, se entiende que esta propuesta pedagógica ha buscado demostrar ser un elemento integrador entre los jóvenes del área rural y el espacio escolar. Por ello, Milene Sobreira y Lourdes da Silva (2014) afirman, en su artículo *Vida e construção do conhecimento na pedagogia da alternância*, que el fin de esta pedagogía es contribuir y orientar los procesos de desarrollo promoviendo experiencias vivas y dinámicas en constante construcción y reconstrucción, mientras que para Lorenzo (2012) el fin es insertarse en la ruralidad para ofrecer a las familias y a los jóvenes nuevas oportunidades y experiencias de índole laboral, personal y comunitaria.

Ahora bien, en cuanto al rol de los jóvenes, Aldana (2012) señala que no deben ser vistos solo como aquellos objetos del proceso formativo, sino como sujetos de su propio aprendizaje. Esta concepción es compartida con Georgia Lins y Ludmila Cavalcante (2011), ya que afirman en

su estudio *Relação juventude rural/escola família agrícola: discussões sobre o processo de escolarização e expectativas de futuro de jovens estudantes do ensino médio do sertão baiano* que los jóvenes tienen una función esencial en el desarrollo de sus localidades al poseer el rol de articular a las personas para transmitir todos los conocimientos adquiridos en sus escuelas. De esta manera, en la misma línea, Valadão y Backes (2018) concluyen que son estos espacios educativos en los cuales los jóvenes tienen la posibilidad de romper con las pedagogías de subordinación que forman identidades subalternizadas.

Asimismo, la pedagogía de alternancia se destaca por su aspecto académico y práctico. Por ello, se entiende como una oportunidad para que los jóvenes exploren los vínculos entre la teoría aprendida en el aula y la práctica relacionada a las necesidades locales (Lamas, 2016; Pereira, 2016). Es decir, permite producir nuevas competencias y conocimientos para la intervención sobre la realidad local. Por esa razón, Lins y Cavalcante (2011) concluyen que, para los jóvenes estudiantes en la alternancia, formarse en técnicas agrícolas es una oportunidad para intervenir de manera sostenible en sus localidades rurales. De ahí que la oportunidad de las y los estudiantes de accionar sobre su realidad sea concebida por Queiroz Fraga y de Sousa (2015) como una posibilidad para convertirse en una praxis revolucionaria, dependiendo del nivel de colectividad y de organización existentes. Es decir, la pedagogía de alternancia permite a los actores involucrados realizar una reflexión crítica de su realidad, pudiendo adquirir la capacidad de transformarla.

Por lo tanto, las escuelas bajo esta pedagogía pueden llegar a impactar positivamente en las localidades. En efecto, Jaine Almeida y Célia Batista (2011), en su artículo *As contribuições das escolas famílias agrícolas do semi-árido (EFAS) para (re) afirmação de identidades e manutenção dos jovens no campo*, concluyen que las escuelas en alternancia contribuyen a la formación de identidades locales, así como a la valoración del ámbito rural y el rol de los jóvenes en el desarrollo local. En la misma línea, Santos y Cardel (2011) concluyen que la

pedagogía de alternancia evidencia el rol de los jóvenes como actores críticos que pueden movilizar políticamente a sus localidades para proponer mejores condiciones de vida y trabajo. Por lo tanto, gracias a la formación en la alternancia se sienten preparados para hablar en público, tomar decisiones, y buscar soluciones y alternativas de desarrollo para sus comunidades. Sin embargo, tal como lo afirma Diego Teixeira (2013) en su investigación *O papel da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul na permanência do jovem no campo*, la pedagogía de la alternancia no implica la retención de los jóvenes en el ámbito rural. Ello debido a la falta de oportunidades que este puede brindarles para su desarrollo personal y profesional, incitando a los jóvenes a migrar a otros territorios.

En suma, las investigaciones analizadas si bien abordan distintos aspectos de la pedagogía de alternancia, todas concuerdan que su impacto genera grandes cambios no solo a nivel individual, sino también comunitario. Por ende, los hallazgos expuestos en cada investigación pueden ser agrupados en tres grandes conclusiones: la promoción de redes sociales comunitarias, la revalorización de los saberes locales y el fomento del liderazgo juvenil para el desarrollo local. De esta manera, surgen múltiples preguntas alrededor de las experiencias de los CRFA en el Perú tales como ¿cuáles son las redes sociales que se establecen?, ¿son funcionales para el desarrollo de las localidades en donde están presentes?, ¿contribuyen al empoderamiento de los jóvenes? o ¿cuál es el impacto real de los CRFA en los procesos de desarrollo local?

1.3. Justificación

La presente propuesta de investigación responde a la necesidad de acercar académicamente dos ámbitos que, si bien se encuentran estrechamente relacionados entre sí, son usualmente vinculados por medio de estudios basados en la concepción instrumental de la comunicación. Por ende, la presente propuesta busca comprender que la comunicación va más allá de dicha visión y que debe ser observada como un proceso vivo que genera transformaciones en los

individuos y en sus relaciones con los demás. En otras palabras, la investigación parte de la concepción de la comunicación como un proceso de generación de sentidos y de interrelación entre sujetos, así como un proceso que permite la construcción de consensos, pero también disensos en la sociedad (Alfaro, 2015).

Así, problematizar en torno a la concepción de la pedagogía de la alternancia como una propuesta comunicacional que se relaciona con el empoderamiento de las y los estudiantes, permitirá conocer si en dicha propuesta se producen significados que influyen en la configuración de la identidad individual, las aspiraciones personales, las relaciones en comunidad y la valoración del territorio. En otras palabras, la investigación permitirá conocer si la propuesta pedagógica desde una visión comunicacional guarda relación con aquellos aspectos fundamentales para el empoderamiento de las y los estudiantes rurales con el fin de que puedan superar el ciclo de pobreza en el cual se encuentran inmersos.

Finalmente, la propuesta de investigación también permitirá la ampliación de la discusión de la relación entre educación y comunicación desde una disciplina joven como es la Comunicación para el Desarrollo. Así, por un lado, aportará en la comprensión y medición de un concepto utilizado frecuentemente en la especialidad: empoderamiento, en el contexto educativo rural peruano y, por otro lado, la investigación permitirá seguir reflexionando sobre cómo la comunicación, bajo un enfoque estratégico, puede generar transformaciones en el ámbito educativo a través del conocimiento profundo de las historias, vivencias, sentimientos, actitudes y prácticas de los actores que componen a las comunidades educativas. En efecto, solo investigando y recogiendo evidencia rigurosa se podrán fomentar más iniciativas que respondan a la realidad educativa peruana, velando por el respeto de la identidad cultural, la promoción de derechos humanos y la apuesta por empoderar a las y los estudiantes para que sean agentes de su propio desarrollo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. La pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional

La pedagogía de la alternancia es una propuesta innovadora para la enseñanza, cuyas dinámicas de funcionamiento se basan en una estructura organizacional que agrupa diversos actores, los cuales a su vez se encuentran inmersos en dinámicas de interacción, por medio de los cuales se comparten y discuten significados y sentidos que influyen en el aprendizaje y desarrollo de las y los estudiantes. Por consiguiente, la pedagogía de la alternancia no solo puede observarse como una propuesta pedagógica, sino también como una propuesta comunicacional. Así, para una mejor comprensión de dicha afirmación, a continuación, se presentará, en primer lugar, qué se entiende por comunicación, en segundo lugar, qué propone la pedagogía de la alternancia y, en tercer lugar, cuál es la relación entre comunicación y educación.

2.1.1. Concepciones sobre la Comunicación

2.1.1.1. Comunicación como interacción

Si bien el enfoque de comunicación a utilizar para la presente investigación se aleja de la concepción de la misma como mera transmisión de información, es necesario indicar que el primer acercamiento al entendimiento de la comunicación fue realizado por Aristóteles en su obra *Retórica* (Alianza Editorial, 2002), evidenciando que en los procesos de persuasión existen tres especies: aquellos que residen en el comportamiento del que habla, otros vinculados a poner al oyente en una disposición determinada y, por último, el referido al propio discurso. En ese sentido, se indica que en todo discurso persuasivo se pueden distinguir tres factores: “quién habla, de qué habla y para quién [...], es decir, el oyente” (Aristóteles, 2002). Así, dicha composición anticipa el modelo comunicacional compuesto por emisor, mensaje y receptor, el cual será la base de todas las teorías de la comunicación posteriores. En efecto, tal como lo afirma Luis Ramiro Beltrán (2015), a pesar de que siglos más tarde han existido modelos y

trabajos más complejos que buscan describir al proceso comunicativo, la definición clásica de Aristóteles parece seguir permaneciendo como la raíz de todas las conceptualizaciones vigentes.

Ahora bien, siglos después, debido a la gestación de nuevas escuelas como la escuela de Chicago y la escuela de la Gestalt, se elaboraron diversas reflexiones en torno al sujeto y su relación con el entorno social, desarrollando diversas teorías relevantes para comprender los procesos comunicacionales como procesos de interacción y no meros procesos de transmisión de información como se entendía debido a las teorías y modelos funcionalistas desarrollados en un primer momento. De esta manera, una de las teorías más influyentes de esta nueva concepción de la comunicación es la teoría del interaccionismo simbólico, el cual, según Herbert Blumer (1969), se caracteriza por tres premisas: (1) que los seres humanos actúan ante las cosas en función de los significados que éstas tienen para ellos; (2) que el significado de esas cosas se deriva o surge de la interacción social que uno tiene con sus semejantes; (3) y que dichos significados se manejan y modifican a través de un proceso interpretativo.

En efecto, para el interaccionismo simbólico el significado surge como producto de la interacción humana, lo cual influye en gran medida en la concepción de la comunicación, la cual pasa a ser percibida como un proceso de interacción entre sujetos. En ese sentido, para comprender dicha concepción de comunicación es necesario tener en cuenta al menos tres conceptos fundamentales para el interaccionismo simbólico: el “sí mismo” desarrollado por George Mead, el “yo espejo” acuñado por Charles Cooley, y el “ritual” expuesto por Erving Goffman.

Así, en primer lugar, George Mead (1972) reconoce que la comunicación juega un rol fundamental para el desarrollo de lo que él llama el “sí mismo”. Por ello, indica que “the importance of what we term “communication” lies in the fact that it provides a form of behavior

in which the organism or the individual may become an object to himself” (p. 138). De ahí que para el autor la comunicación debe ser entendida en el sentido de símbolos significantes, puesto que “conducen al desarrollo del lenguaje y a la capacidad distintiva de los humanos para comunicarse entre sí en el pleno sentido del término” (Olivera, 2006, p. 3). De esta manera, el autor afirma que las personas puedan comunicarse no solo con otros sujetos, sino también consigo mismas y, de esta manera, convertirse en objetos de su propia reflexión.

Por otro lado, Charles Cooley (2005) afirma que es en la comunicación viva donde se forman los sentimientos y la imaginación, los cuales forman parte de un mundo personal de los individuos. En ese sentido, es en ese mundo donde se forman las ideas personales, las cuales influyen y dan sentido a las relaciones sociales de los sujetos. De esta manera, el concepto del “yo espejo” hace referencia a la experiencia que tiene uno mismo como un otro; es decir, tal como lo explica Osvaldo Retondaro (2015), “consiste en incorporar la mirada del otro en nosotros mismos” (p. 66). En efecto, el concepto del “yo espejo” permite comprender que los individuos construyen su identidad a partir de la imagen que los demás tienen sobre ellos, lo cual implica, a su vez, que la sociedad es quien determina al individuo.

Finalmente, Erving Goffman, basándose en metáforas vinculadas al teatro y el juego, desarrolla el concepto de “ritual”, el cual hace referencia a un conjunto de símbolos que los sujetos van adaptando a lo largo de su vida y que transmiten información valiosa durante las interacciones o encuentros sociales (Rizo, 2011). En ese sentido, Goffman (1989) argumenta que no es casualidad que el significado original del término “persona” sea máscara. Por ello, afirma que “en la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos [...], esta máscara es nuestro “sí mismo” más verdadero, el yo que queremos ser (p. 31). En otras palabras, para Goffman, los sujetos hacen el papel de actores al desempeñar distintos roles a lo largo de su vida, modelando sus expresiones de acuerdo a las situaciones que experimentan al relacionarse con otras personas.

Así, la propuesta de Goffman para Marta Rizo (2011) permite realizar dos reflexiones principales en torno a los procesos de comunicación. Por un lado, la autora indica que los rituales se ubican en la categoría de actos expresivos, lo cual va más allá de una visión meramente instrumental de la comunicación, y, por otro lado, afirma que la ritualización implica que el propio cuerpo adopte ciertas posturas dependiendo de las situaciones de interacción social, incluyendo así a la discusión de la comunicación aspectos como la gestualidad, el uso del espacio, los movimientos del cuerpo, entre otros.

Ahora bien, siguiendo la concepción de la comunicación como interacción, durante las décadas de los 50 y 60, surge el modelo de la escuela de Palo Alto, el cual se aleja de la concepción de una comunicación lineal y desarrollan un modelo basado en la imagen de una orquesta. Es decir, “el sujeto, en calidad de miembro de una cultura determinada, forma parte de la comunicación como un músico de la orquesta” (Cáceres, 2003, p.75). En otras palabras, dicha escuela concibe a los individuos como actores que participan activamente en todo proceso de comunicación utilizando múltiples canales y códigos.

La propuesta de la escuela de Palo Alto, según Cáceres (2003), puede resumirse en cinco puntos fundamentales. En primer lugar, se afirma que es imposible no comunicar, puesto que toda forma de interacción es a su vez una forma de comunicación. En segundo lugar, se propone la idea de que toda comunicación presenta dos niveles: un nivel de contenido y un nivel de relación. Así, la comunicación va más allá del significado de las palabras, por lo que comunicar implica establecer ciertos tipos de relación con las personas de nuestro entorno. En tercer lugar, se indica que la naturaleza de cualquier relación depende de la puntuación que los participantes realizan sobre las consecuencias comunicacionales con los demás. Es decir, los sujetos estructuran el flujo comunicacional de manera distinta, interpretando su propio comportamiento como una reacción del comportamiento del otro. En cuarto lugar, se sostiene que todo proceso comunicativo se puede adecuar a dos formas de codificación: digital y

analógica, entendiendo lo digital como la comunicación a través de símbolos lingüísticos o escritos, y lo analógico como la conducta no verbal. Finalmente, en quinto lugar, se sostiene que todos los intercambios comunicacionales pueden ser simétricos, basados en una relación de igualdad, o complementarios, donde existe algún tipo de autoridad entre sujetos.

En general, la propuesta de Palo Alto concibe a la comunicación como un proceso que integra diversos modos de relación. Es decir, “la complejidad de la comunicación no se resuelve oponiendo los aspectos verbales a los no verbales, o despreciando estos últimos, sino concibiendo la comunicación como un todo integrado” (Cáceres, 2003, p.76). En consecuencia, la aportación de este modelo consiste en reconocer que excluir a los elementos no verbales implica dejar de entender una parte esencial del comportamiento humano durante los procesos de interacción. De esta manera, los autores de esta escuela definen a la comunicación “como un proceso creativo en el que participan diversos mensajes: palabras, gestos, miradas, el uso del espacio interpersonal, etc.” (Cáceres, 2003, p.80). Por lo tanto, los procesos de comunicación, según la propuesta de Palo Alto, se ve complementada con aquello definido como comunicación no verbal.

En suma, tanto el interaccionismo simbólico como la propuesta de Palo Alto aportan otra manera de observar los procesos comunicativos, puesto que aquello que proponen se aleja de la concepción de la comunicación como transmisión, centrándose en observar a la comunicación como un intercambio continuo. Así, para Romeu (2018), esta nueva concepción aporta dos principales premisas en relación a los procesos de comunicación. En primer lugar, permite comprender que la comunicación no solo afecta al receptor, sino también al propio emisor, lo cual genera cambios en las conductas y en los sistemas de significación de los individuos; mientras que, en segundo lugar, permite concebir que dicha afectación de doble vía impacta, como consecuencia, en los procesos de socialización de las personas.

2.1.1.2. Comunicación como producción de sentido

Finalmente, existe un tercer enfoque, mucho más amplio que los dos anteriores, desarrollado por los estudios culturales de la escuela de Birmingham, el cual establece la existencia de una relación entre los procesos comunicativos y las transformaciones culturales en la sociedad. Así, esta nueva visión va a permitir concebir a la comunicación ya no solo como transmisión o interacción, sino como un proceso de producción de sentido.

Raymond Williams (1989), uno de los principales autores de los estudios culturales, en uno de sus famosos ensayos titulado *Culture is ordinary*, reflexiona en torno al concepto de cultura, indicando que existen dos maneras de entenderla: como una forma de vida en su conjunto y como aquello relacionado a las artes y el conocimiento. No obstante, indica “culture is ordinary, in every society and every mind” (Williams, 1989, p. 4). En efecto, para el autor la cultura se vive cotidianamente, puesto que cada sociedad presenta sus propios significados, los cuales son producidas y transformadas en la subjetividad de cada individuo.

Por su parte, Clarke, Hall, Jefferson, y Roberts (2014) afirman que “la cultura es la manera en la que las relaciones sociales de un grupo son estructuradas y modeladas, pero también en la que esas formaciones son experimentadas, entendidas e interpretadas” (p. 63). De ahí que se pueda entender que la cultura presenta “mapas de significados” que van a intervenir en las relaciones de los individuos en la sociedad.

De esta manera, los estudios culturales van a aportar a la visión de la comunicación como un proceso de construcción de sentidos sobre el mundo que parte de procesos de interpretación y significación que realiza el individuo. Por ende, para esta escuela el entorno sociocultural va a ser clave para la producción y reproducción de dichos significados. De esta manera, esta visión de la comunicación, según Romeu (2018), va a implicar que se observe “al receptor como un productor de sentido, una especie de emisor potencial, alguien que “dice” e interviene con ello,

potencialmente, en lo social” (p. 53). Es decir, para los estudios culturales no existe la concepción de un receptor pasivo que espera el mensaje, sino que es un sujeto que produce y reproduce significados del mundo de manera activa en todo momento.

2.1.2. Pedagogía de la alternancia

2.1.2.1. Origen y características

La pedagogía de la alternancia nace, según lo expuesto por Roberto García (2002), en Sérignac-Péboudou, un pequeño pueblo en Francia, en el año 1937 a partir de la creación de la primera Maison Familiale Rurale (MFR). Dicha propuesta partía de cuatro principios importantes para el medio rural francés. En primer lugar, la necesidad de poder vincular a los jóvenes con su contexto con el fin de convertirlos en actores del desarrollo de su localidad. En segundo lugar, la importancia de las innovaciones y proyectos que promovían la valoración de los recursos locales. En tercer lugar, la complementariedad entre las experiencias de los jóvenes en su contexto con los aprendizajes teóricos adquiridos en la escuela y, en cuarto lugar, la importancia de promover una formación humanística que centre la atención en todos los ámbitos de la vida.

En ese sentido, García (2002) indica que dicha primera experiencia se caracterizaba por poseer una asociación de familias responsable de la gestión del proyecto educativo, la ejecución de actividades que vinculaban a los jóvenes con el medio socio profesional, el trabajo bajo un enfoque de desarrollo personal y comunitario, y la importancia brindada al desarrollo de un proyecto personal. Asimismo, la propuesta presentaba como figura docente al monitor, el cual se diferenciaba de un docente regular debido a que poseía conocimientos técnicos, habilidades para establecer relaciones cercanas con los jóvenes y las familias, capacidad para animar al estudiante a cuestionar su medio, y ser un educador de aprendizajes y desarrollo personal.

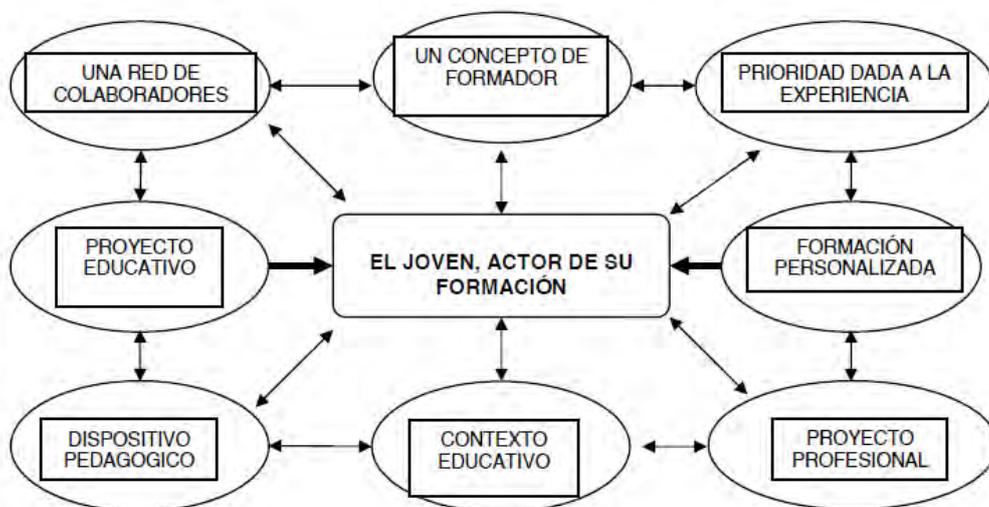
De esta manera, podría afirmarse que una MFR era “en principio, una Asociación de familias, personas e instituciones, que buscan solucionar una problemática común de evolución y desarrollo local, a través de actividades de formación, principalmente de jóvenes sin excluir a los adultos” (García, 2002, p. 41). En efecto, dicha propuesta partía de la asociación de las familias en torno a un problema común, como la crisis económica en el medio rural o el éxodo de los jóvenes a la ciudad, con el fin de fomentar el desarrollo de su medio a través de la formación de jóvenes, combinando su aprendizaje teórico, pero a la vez práctico en el contexto de sus actividades diarias.

Ahora bien, para comprender la propuesta pedagógica de la alternancia es indispensable, en primer lugar, conocer lo que se entiende por aprendizaje significativo. Según Jorge Rivera (2004), dicho tipo de aprendizaje se caracteriza por diferenciarse del aprendizaje memorístico, proponiendo que solo existe un aprendizaje significativo cuando se relaciona lo que ya se conoce con lo que se desea aprender. En efecto, postula que todos aquellos aprendizajes que parte de los propios conocimientos y vivencias del individuo se convierten en significativos. Por ello, García (2002) indica que el aprendizaje significativo es más bien un proceso de construcción de significados, puesto que el estudiante aprende verdaderamente un contenido cuando es capaz de brindarle un significado. De esta manera, esta visión de aprendizaje implica un cambio radical de la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

En ese sentido, la pedagogía de la alternancia se vincula con la concepción del aprendizaje significativo, puesto que parte de una visión del aprendizaje conectado con las experiencias propias del contexto de cada estudiante. No obstante, según Pere Puig (2006), la alternancia posee características adicionales que superan a la propuesta del aprendizaje significativo: la visión del estudiante como actor principal, la apuesta por la experiencia socio profesional, la conformación de una red de co-formadores que comparten el rol de educadores, la generación de un clima educativo favorable, monitores que se diferencian del rol docente común, una

formación personalizada e integral, y un especial énfasis en la construcción de un proyecto profesional por parte del estudiante.

Figura 1: *El estudiante como actor central de la pedagogía de la alternancia*



Nota. Adaptado de Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio, de Pere Puig, 2006, Universitat Internacional de Catalunya, pp. 191.

En efecto, tal como lo menciona García (2002) la pedagogía de la alternancia propone un modelo de complementariedad tanto de espacios como de reparto de responsabilidades en torno a la enseñanza. En ese sentido, el estudiante se encuentra inmerso en relaciones con el equipo de monitores, grupo de alumnos, familias, empresas y otros jóvenes y adultos. En ese sentido, la metodología utilizada se podría denominar vida-escuela-vida, la cual implica un proceso de desescolarización, puesto que no solo existe un trabajo de enseñanza en el aula, sino también en el medio laboral. Por ende, la propuesta de la alternancia también puede ser vista como una apuesta cívica debido a que expande su influencia a entornos fuera del ámbito escolar, llegando a integrar a la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.2.2. Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia en el Perú

En el caso de Perú, la pedagogía de la alternancia fue implementada a partir del año 2022 por la Asociación Civil PRORURAL en las regiones de Cusco y Piura y, posteriormente, por la Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible “Qullana” también en Cusco. Así, dichas organizaciones, a lo largo de los años, bajo un convenio con el Ministerio de Educación, impulsaron la creación de 73 Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) en 15 distintas regiones del país. Más adelante, en el año 2018, el Minedu oficializó la propuesta y la adoptó como parte de sus políticas educativas a través de la Resolución Ministerial N° 518-2018, la cual en el año 2021 fue derogada y actualizada por medio de la Resolución Ministerial N° 204-2021, en el cual se aprobaron los nuevos lineamientos para la implementación del servicio educativo de la secundaria en alternancia.

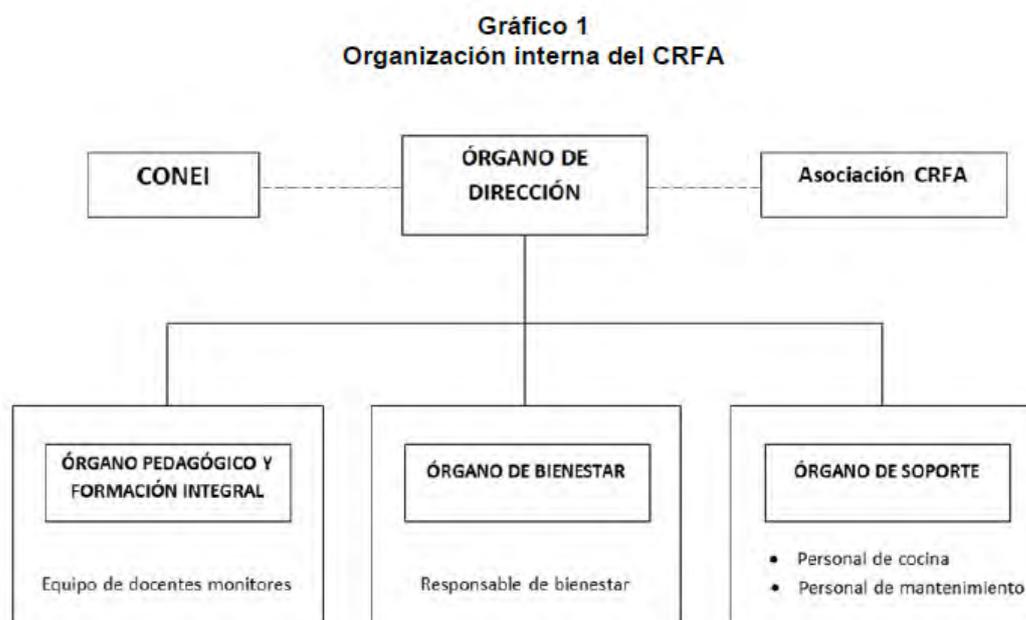
Así, según el Minedu (2021), la propuesta de la alternancia tiene como objetivo “contribuir en el desarrollo de competencias y el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes del ámbito rural, a través de una propuesta pedagógica y de gestión, con pertinencia sociocultural y atención a la diversidad, que promueva el acceso, permanencia y continuidad de la trayectoria educativa y el desarrollo territorial” (p. 11). En ese sentido, establece que los aprendizajes que propone la alternancia son contextualizados, interdisciplinarios, autónomos, autorreflexivos y colaborativos. Ello debido a que los aprendizajes partes de situaciones significativas, abordando distintas áreas curriculares, a través del pensamiento crítico, reflexivo y metacognitivo por medio del trabajo individual, grupal y comunitario.

Asimismo, el Minedu (2021) indica que la propuesta pedagógica se basa en seis componentes. El primero es el currículo diversificado, resultado de la adecuación y adaptación curricular a través de un diagnóstico situacional participativo. El segundo es el desarrollo de competencias en espacios diferenciados: el trabajo por dos semanas en el CRFA y por dos semanas en el medio socioeconómico y familiar. El tercero es el aprendizaje basado en la investigación a través del desarrollo de un plan de investigación, un proyecto productivo y un plan de negocios.

El cuarto es el conjunto de estrategias pedagógicas en el CRFA, las cuales se basan en la puesta en común, la visita de estudios, la tertulia profesional, el curso técnico, el aprendizaje práctico y la tutoría y orientación educativa. El quinto son las estrategias pedagógicas en el medio socioeconómico y familiar, las cuales se basan en las visitas al estudiante y familia, y, finalmente, el sexto componente es el desarrollo de procesos de aprendizaje con la participación familiar y comunitaria.

En cuanto a la organización, el CRFA posee una estructura interna que se compone por los órganos de Dirección, Bienestar, Soporte y Participación y Pedagógico. Cabe resaltar que es en el Órgano de Participación donde las familias y otros actores de la comunidad, a través de la Asociación CRFA, participan en el proceso educativo de las y los estudiantes, promoviendo el trabajo colaborativo, desempeñando un rol activo en la gestión de la institución y garantizando las condiciones necesarias para la implementación del servicio educativo de la alternancia.

Figura 2: Organización interna del CRFA



Nota. Adaptado del Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia, de Minedu, 2021, Resolución Ministerial 204-2021, pp. 23.

2.1.3. Comunicación y educación

Ahora bien, es evidente que la educación y la comunicación se encuentran íntimamente relacionadas. Por ello, Teresa Quiroz afirma que dicha asociación se debe a que “las teorías educativas que se elaboran como respuesta a la crisis de la institución escolar y las nuevas estrategias ponen de relieve la necesidad del intercambio comunicativo entre el maestro y el alumno, entre la escuela y la realidad” (1997, p. 34). Por ese motivo, Mario Kaplún (1998) indica que todo proceso educativo implica a su vez un modelo comunicacional y también una concepción particular sobre el concepto de desarrollo. De esta manera, se sostiene que existen tres modelos distintos: un modelo centrado en los contenidos, otro centrado en los efectos y un último centrado en el proceso en sí mismo.

2.1.3.1. Educación y comunicación con énfasis en los contenidos

El primer tipo de educación se encuentra basado en el modelo exógeno, puesto que centra el énfasis en los contenidos. En efecto, su visión es la de “la educación tradicional, basada en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite «instruida» a las masas ignorantes” (Kaplún, 1998, p. 18). En otras palabras, este tipo de educación se basa en el enfoque de la transmisión de conocimiento de una persona “instruida” a una persona “no instruida”.

Este enfoque se relaciona con la concepción de “educación bancaria” desarrollada por Paulo Freire, en la cual “el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten” (1970, p. 49). Ciertamente, la educación bancaria hace referencia a una educación que observa a los educandos como depósitos que reciben “sabiduría” a manera de donación. De ahí que Freire (1970) indique que existe tanto un opresor como un oprimido que establecen relaciones de poder desiguales e injustas. De esta manera, la educación bancaria implica que el oprimido se deje guiar por el

opresor, limitando su capacidad crítica y estimulando su ingenuidad. Por ello, indica que los opresores, a través de la educación bancaria, transforman la mentalidad de los oprimidos “a fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación” (Freire, 1970, pp. 52).

En ese sentido, para Kaplún (1998) este es un tipo de educación vertical y autoritaria, puesto que no permite al educando poder expresar libremente sus ideas ni pensar críticamente sobre su realidad. De ahí que “el indicador que utilizará el educador en este modelo para evaluar su producto será siempre: ¿El alumno sabe (la lección, la asignatura)? ¿Ha aprendido?” (Kaplún, 1998, p. 24), puesto que no importa el proceso de aprendizaje, sino si el educando ha logrado adquirir ciertos conocimientos previamente delimitados.

Ahora bien, este tipo de educación implica la concepción de la comunicación como un mero proceso de transmisión de información donde existe un emisor, un mensaje y un receptor, tal como lo sostiene la teoría funcionalista de la comunicación. En ese sentido, este tipo de comunicación, según Rosa María Alfaro (1993) puede denominarse comunicación como difusión, puesto que se basa únicamente en la planificación y producción de mensajes para ser difundidos. Por ende, Kaplún (1998) afirma que este modelo de comunicación se asemeja más a un monólogo, puesto que es el emisor el que posee el rol de protagonista que emite unidireccionalmente información al educando.

En ese sentido, bajo este enfoque, se considera que “los receptores serían manipulados y manipulables, sin mayor resistencia, sumidos en la pasividad: en la incomunicación” (Alfaro, 1993, p. 21). Ello debido a que, como afirma Alfonso Gumicio (2004), este modelo se basa en “el poder de manipular conciencias, gustos, prácticas cotidianas, con fines de lucro” (p. 6), por lo que indica que ni siquiera debería llamársele comunicación. Por ello, Teresa Quiroz (1997), a modo de crítica, afirma que la comunicación no debe analizarse desde una concepción del

sujeto como ser robotizado y pasivo de todo lo que recibe, puesto que este tipo de comunicación es mucho más complejo debido a las experiencias personales de cada individuo.

2.1.3.2. Educación y comunicación con énfasis en los efectos

El segundo tipo de educación para Kaplún (1998) es el que “corresponde a la llamada «ingeniería del comportamiento» y consiste esencialmente en «moldear» la conducta de las personas con objetivos previamente establecidos” (p. 18). Por ello, se le denomina educación con énfasis en los efectos. En ese sentido, para el autor este es un tipo de educación manipuladora, puesto que busca condicionar a los educandos para que puedan adoptar conductas e, inclusive, pensamientos. Por ello, el educador actúa como un programador.

Esta concepción de la educación se vincula con la visión de la comunicación propuesta desde el marketing social, la cual es entendida como una versión social de la publicidad bajo un enfoque del desarrollo como modernización. En efecto, para Gumucio (2004), esta visión de comunicación nace de la idea de que “los pueblos subdesarrollados tienen que «aprender» de los pueblos desarrollados, dispuestos a compartir generosamente su tecnología y su conocimiento centralizado y centralista” (p. 6). Por ello, Kaplún (1998) indica que este tipo de comunicación presenta los elementos básicos del proceso comunicativo: emisor, mensaje y receptor. Sin embargo, con un nuevo elemento: el feedback o la retroalimentación, el cual se puede definir como la respuesta del receptor ante los estímulos brindados por el emisor.

Si bien pareciese que esta visión de educación implicase una comunicación que se aleja de la unidireccionalidad, es importante precisar que la retroalimentación del receptor es solo una confirmación de la eficacia del efecto previsto por el emisor. Por ende, este modelo de comunicación hace referencia a mecanismos de control que aseguren que los receptores se ajusten a las metas impuestas.

2.1.3.3. Educación y comunicación con énfasis en el proceso

El tercer tipo de educación es el que “no se preocupa tanto de los contenidos que van a ser comunicados ni de los efectos en término de comportamiento, cuanto de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad; del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social” (Kaplún, 1998, p. 18). En ese sentido, este tipo de educación valora el proceso por medio del cual las personas y las comunidades se transforman.

En efecto, este tipo de educación implica que el educando pueda descubrir, elaborar, reinventar y hacer suyo el conocimiento que va adquiriendo a través de los procesos educativos. Por ello, para Kaplún (1998), esta educación se basa en un enfoque de acción-reflexión-acción, puesto que es un proceso que nace de la misma experiencia y realidad del educando en donde el educador no es quien dirige ni impone, sino es quien acompaña y promueve el análisis y la reflexión. Por ello, puede llamársele también educación problematizadora.

Esta concepción, además, puede vincularse al aprendizaje significativo mencionado anteriormente, puesto que Ausubel (citado en Rodríguez, 2011) indica que las personas no inician su aprendizaje desde una base nula, sino que son sus experiencias y conocimientos previos los que aportan en el proceso de aprendizaje. De ahí que afirme que el docente necesita trabajar en base a ellos para generar una interacción cognitiva entre lo que ya se conoce y lo que se desea aprender. De esta manera, el estudiante se configura como el centro del proceso de aprendizaje y como sujeto crítico, puesto que, como indica Moreira (citado en Rodríguez, 2011), a través del aprendizaje significativo crítico es que el estudiante puede sentirse parte de una cultura, sin estar subyugada a la misma, puesto que existiría un proceso crítico de reflexión previa que le permita ser consciente del mundo que lo rodea.

Esta idea de educación puede vincularse a la concepción de la comunicación como relación desarrollada por Alfaro (1993), la cual implica que “cada contacto, cada exposición a discursos

y quehaceres produce interacción, moviliza al sujeto a seleccionar, interpretar, modificar, valorar, apropiarse y usar lo que interpreta en una perspectiva u otra, sin que sepamos cuál” (p. 28). En otras palabras, implica una comunicación que nace del diálogo y que permite generar procesos de transformación. Por ello, Gumucio-Dagron (2004) relaciona esta concepción con una comunicación para el cambio social que implica una comunicación ética que afirma valores y promueve el diálogo para que los sujetos puedan amplificar sus voces y participar en la esfera pública para promover cambios en la sociedad.

Asimismo, esta concepción de educación puede también relacionarse con el enfoque de comunicación del Buen Vivir. En efecto, desde América Latina, tal como se evidenció con Alfaro y Gumucio-Dagron, se han desarrollado distintas reflexiones en torno a la comunicación desvinculándola del paradigma de desarrollo modernizador, apostando por un paradigma que se centre en el reconocimiento, respeto y valoración de diferentes formas de concebir y promover el bienestar, saberes, experiencias y prácticas, sobre todo, de las comunidades indígenas y amazónicas (Acevedo, 2018).

De esta manera, el Buen Vivir es una concepción que, tal como indica Walsh (citado en Barranquero-Carretero y Sáez-Baeza, 2015), se basa en la comunicación entre los humanos y la naturaleza, enfatizando así la importancia de la conservación y respeto por el medio ambiente. Asimismo, enfatiza el sentido de comunidad, destacando que el buen vivir solo puede darse en una base de relación cercana e íntima con la propia identidad colectiva (Gudynas, citado en Barranquero-Carretero y Sáez-Baeza, 2015). Por otro lado, invita a pensar en una nueva noción del desarrollo, no concibiéndola como un proceso lineal basado en el bienestar material y la industrialización, sino más bien proponiendo la recuperación de la dimensión espiritual del bienestar, apostando por alejarse de la concepción del vivir mejor a costa del sufrimiento de otras personas o del daño a la naturaleza (Gudynas y Acosta, citado en Acevedo, 2018).

De esta manera, la comunicación del Buen Vivir, implica el reconocimiento de la concepción de la comunicación como un proceso de construcción de sentidos, vinculado a las experiencias cotidianas que permean distintas formas de concebir el desarrollo alejado de la concepción modernizadora. Por ende, la comunicación se configura también como un espacio y herramienta de resistencia y continuo conflicto tanto social como político, puesto que busca el reconocimiento y respeto de estilos de vida desvinculadas de aquellas occidentales hegemónicas. De ahí que este enfoque de comunicación implique también una manera distinta de observar a la educación, distanciándose, como indica Martín Barbero (2002), de la educación tradicional vinculada a una cultura del silencio impuesta por la opresión histórica hacia Latinoamérica. Así, se puede cuestionar si la educación recibida bajo la pedagogía de la alternancia es una educación que promueve procesos de lucha y reconocimiento social y político o si más bien se vincula a una idea tradicional e impone una idea de desarrollo como modernización, vinculado al mero crecimiento económico, así como una formación para la producción de sujetos dóciles.

En conclusión, luego de haber presentado qué se entiende por comunicación, cuál es la propuesta de la pedagogía de la alternancia y cómo se evidencia la relación entre comunicación y educación, podría afirmarse que la pedagogía de la alternancia parte de una concepción de la comunicación centrada en el proceso, apostando por un aprendizaje que abarca no solo aquello que se aprende en la escuela, sino también en el medio socioeconómico familiar. En efecto, la pedagogía de la alternancia propone una estructura organizacional en el cual intervienen actores del ámbito escolar, familiar y comunitario, quienes, a través de la relación que poseen en torno a la propuesta pedagógica, comparten significados sobre el mundo, los cuales son adquiridos, discutidos y reformulados por las y los estudiantes, quienes son los actores principales de la propuesta.

Así, la pedagogía de la alternancia puede ser entendida como una propuesta no solo pedagógica, sino también comunicacional en tanto se encuentra inmersa en tres dimensiones: el espacial, el relacional y el intersubjetivo. De esta manera, por un lado, la propuesta se enmarca en dos espacios distintos: el escolar y el socioeconómico familiar, a través de un espacio físico, pero también virtual, debido al uso de TICs (dimensión espacial). Por otro lado, propone una interacción estudiante-monitor, estudiante-familia y estudiante-estudiante (dimensión relacional), por medio del cual las y los estudiantes construyen sentidos sobre sí mismos, sobre sus relaciones con los otros y sobre su papel en el medio en el cual viven (dimensión intersubjetiva).

2.2. Empoderamiento adolescente

Ahora bien, luego de haber comprendido la relación entre comunicación y educación es necesario abordar qué se entiende por empoderamiento adolescente y cómo puede medirse en contextos educativos. De esta manera, a continuación, se presentarán los conceptos claves del enfoque de desarrollo humano, posteriormente, lo que se entiende por empoderamiento adolescente y, finalmente, las categorías necesarias para su medición.

2.2.1. Desarrollo humano: conceptos claves

El desarrollo humano es una propuesta que comprende el desarrollo como “la expansión de las libertades que las personas y grupos humanos valoran y tienen razones para hacerlo” (Iguñiz, 2012, p. 13). De esta manera, la libertad se posiciona como el eje central de este enfoque. De ahí que Amartya Sen (2000) afirme que el éxito de cualquier sociedad debe evaluarse según las libertades fundamentales que sus miembros disfrutan. Ello debido a que las libertades expanden las oportunidades de las personas para obtener resultados que consideren valiosos.

En efecto, las libertades permiten que las personas posean la capacidad de intervenir en los procesos de desarrollo que les afectan directamente. Es decir, tal como lo indica Sen (2000),

bajo este enfoque las personas no son concebidas como receptores pasivos, sino como agentes que pueden configurar su propio destino.

Asimismo, el enfoque de desarrollo humano reconoce que el bienestar de las personas no solo se basa en una cuestión económica, de rentas o ingresos, sino que “sugiere el despliegue de unas facultades que las personas traen consigo al mundo” (Nussbaum, 2012, p. 34). En otras palabras, es necesario que las personas puedan desarrollar dichas facultades identificando aspectos valiosos para ellos que les permitan vivir una vida digna. En ese sentido, el desarrollo es un estado que se logra gracias a las capacidades que las personas han podido desarrollar para alcanzar funcionamientos que permitan el disfrute de una vida digna. En relación con ello, Sen (1993) formula dos preguntas básicas para identificar aquellos aspectos valiosos para las personas: ¿Cuáles son los objetos de valor? y ¿qué tan valiosos son dichos objetos? Así, responder dichas preguntas implica especificar lo que se denomina como “espacio evaluativo”. Por lo tanto, el enfoque de desarrollo humano se fundamenta en la identificación de los objetos de valor y entiende al espacio evaluativo en términos de funcionamientos y capacidades.

Los funcionamientos, según Sen (2000) son aquellos aspectos que las personas pueden valorar hacer o ser. Por ende, los funcionamientos pueden ser tan simples como comer bien, o tan complejas como participar en la vida de la comunidad. De ahí la importancia de preguntarse por los objetos de valor que cada individuo identifica, puesto que existen diversos funcionamientos valorables para vivir una vida plena. Por esa razón, Robeyns (2016) entiende al funcionamiento como una categoría neutra. Es decir, un funcionamiento puede ser bueno o malo según el contexto y/o la teoría normativa que las personas respaldan. De ahí que, por ejemplo, el trabajo de las madres como amas de casa podría ser visto como un funcionamiento valioso si se observa desde una teoría normativa conservadora. No obstante, por el contrario, si se observa desde una teoría feminista, solo podría ser valioso si es el resultado de una elección autónoma.

Ahora bien, los funcionamientos solo pueden ser alcanzados gracias a las capacidades que una persona haya podido desarrollar. Así, Sen (1993) define a la capacidad como la “habilidad de una persona para realizar actos valiosos o alcanzar estados de ser valiosos. [...] Es decir, las combinaciones alternativas de cosas que una persona es capaz de hacer o ser” (p. 30, traducción propia). Martha Nussbaum (2012) comparte dicha definición, por lo que indica que para comprender qué es capacidad se debe responder a la pregunta: “¿Qué es capaz de hacer o de ser esta persona?” (p. 31).

Es decir, los funcionamientos se diferencian de las capacidades, puesto que las primeras son los logros que una persona puede alcanzar, mientras que las segundas son aquellas habilidades para alcanzar dichos logros (Sen citado en Robeyns, 2003, p. 11). En ese sentido, las capacidades pueden ser entendidas como modos de libertad que permiten conseguir distintos funcionamientos. No obstante, es importante conocer que las capacidades no solo implican habilidades internas, sino que también son influenciadas por aspectos externos. Por ende, Nussbaum (2012) afirma que las capacidades son libertades y oportunidades generadas a partir de la combinación de las facultades personales y el entorno político, social y económico.

Asimismo, Nussbaum (2012) realiza una diferenciación entre capacidades internas y capacidades combinadas, por lo que indica que las primeras son necesarias para lograr las segundas. Es decir, las capacidades internas son aquellas características propias o estados del individuo, como, por ejemplo, rasgos de personalidad, capacidades intelectuales o estados de salud. Mientras que las capacidades combinadas son la “suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas” (Nussbaum, 2012, p. 33). Por ende, no puede existir una sociedad que fomente la creación de capacidades combinadas sin primero producir capacidades internas.

Por otro lado, Nussbaum (2012) formula la idea de capacidades básicas, las cuales define como “las facultades innatas de la persona que hacen posible su posterior desarrollo y formación” (p. 35). En ese sentido, cada persona nace con ciertos potenciales que pueden o no desarrollar en el futuro. De esta manera, el objetivo es que todas las personas puedan alcanzar ciertos funcionamientos combinados de manera libre, lo cual implica que todas las personas sean tratadas con respeto y apoyadas para que posean las mismas capacidades por igual.

Así, la autora afirma que existen algunas condiciones de vida que permiten a las personas poder vivir una vida digna. Por ello, formula la pregunta: “¿Qué se necesita para que una vida esté a la altura de la dignidad humana?” (p. 44) y expone diez capacidades centrales que deben ser promovidas por el Estado y alcanzadas por las personas para lograr una sociedad justa: (1) La vida, para no morir prematuramente; (2) la salud física; (3) la integridad física, la cual implica desplazarse libremente y de manera segura; (4) los sentidos, imaginación y pensamiento debidamente formados mediante una adecuada educación; (5) las emociones; (6) la razón práctica que permita formar nuestra concepción sobre el bien; (7) la afiliación para vivir con y para las otras personas, desarrollando el respeto uno mismo; (8) el poder vivir en armonía con otras especies; (9) el juego; y, finalmente, (10) el control sobre el propio entorno, ya sea político como material (Nussbaum, 2012).

2.2.2. Definición de empoderamiento adolescente

En efecto, las capacidades que una persona puede lograr desarrollar son imprescindibles para el logro del bienestar anhelado. Así, el proceso para lograr dicho estado implica que cada persona pueda convertirse en el responsable y protagonista de su propio desarrollo, es decir alcanzar un estado de empoderamiento que le permita tomar decisiones que impacten en sus vidas, pero también en su entorno.

Así, con el fin de entender qué es el empoderamiento, en primer lugar, es necesario empezar abordando un concepto clave: el de poder. Para Michael Foucault (citado en Giraldo, 2006), el poder no es algo que se posee ni conquista, sino más bien se configura como una red de relaciones estratégicas complejas. En efecto, el poder actúa por normalización, produciendo sujetos, saberes y realidades que penetran en todas las relaciones sociales que se tejen. En esa misma línea Manuel Castells (2009) afirma que el poder puede entenderse como un proceso fundamental de la sociedad enmarcada en la dominación y que puede entenderse desde su capacidad relacional, lo cual implica entender al poder no como un atributo, sino como una relación. De ahí que se hable de la asimetría en las relaciones, puesto que, según el autor, en toda relación de poder siempre existirá un actor con mayor influencia sobre otro.

De esta manera, las instituciones que se conocen en la actualidad se encuentran organizadas en base a relaciones de poder, incluyendo los sistemas educativos. En ese sentido, es preciso concebir los espacios escolares como espacios de ejercicio de poder, donde los actores crean expectativas de comportamiento y desempeño. Por ende, las y los estudiantes son formados bajo parámetros que influyen en cómo se les observa, cómo se les trata y cómo se espera que se relacionen.

Por su parte, Jo Rowlands (1997), desde los estudios feministas sobre el poder, expone que usualmente se entiende al poder como aquella habilidad que posee una persona o un grupo de personas para que otros individuos realicen acciones en contra de su voluntad, lo cual puede ser entendido como poder de “suma cero”: mientras más poder tenga una persona, menos tiene otras. No obstante, para la autora existen otras formas de entender y conceptualizar al poder: como un “poder sobre” que implica el poder de controlar; un “poder para” que implica un poder productivo; un “poder con” cuando un grupo enfrenta los problemas de manera conjunta; y un “poder desde dentro” que se basa en la propia aceptación y el propio respeto. En ese sentido,

según la autora, por cada una de estas definiciones de poder existen también distintas maneras de entender al empoderamiento.

Así, si se utiliza la definición convencional de “poder sobre”, entonces el empoderamiento permitiría a las personas que se encuentran fuera de los procesos de decisión poder entrar en ellos. Es decir, esta concepción implica un fuerte énfasis en la participación en estructuras políticas y toma de decisiones formales. Así, los individuos están empoderados cuando pueden maximizar las oportunidades disponibles sin limitaciones. Por otro lado, si se utiliza la concepción de “poder para” y “poder con”, el empoderamiento se relacionaría con los procesos por los cuales las personas se vuelven conscientes de sus propios intereses y de cómo dichos intereses se relacionan a su vez con los intereses de otros. De esta manera, dicha concepción supone que las personas participen en conjunto desde una posición de mayor fuerza con el fin de influir en la toma de decisiones.

Ahora bien, diversos autores han desarrollado definiciones en torno al empoderamiento para poder explicar qué es y cuál es su importancia. Así, por ejemplo, Albertyn (citado en Alkire, 2007) indica que el empoderamiento efectivo debe ocurrir en tres niveles: micro, relacionado a actitudes, sentimientos y habilidades; interfaz, vinculado a la participación y acción; y macro, abarcando creencias, acciones y efectos. Dicha concepción se vincula con lo expuesto por Jackson (citado en Alkire, 2007), puesto que indica que el empoderamiento es aquel proceso por medio la cual las personas, organizaciones o grupos que no poseen las mismas oportunidades de ejercer poder puedan ser (1) conscientes de las dinámicas de poder que ocurren en su contexto, (2) desarrollar habilidades y capacidad para ganar control sobre sus vidas, (3) ejercer control sin infringir los derechos de otros, y (4) apoyar el empoderamientos de las demás personas en su comunidad. En efecto, tal como indica Appleyard (citado en Alkire, 2007), empoderar a las personas implica promover que sean ellas mismas quien tomen sus propias decisiones, en lugar de ser objetos pasivos de las decisiones de otros.

Sin embargo, para Rowlands (1997) el empoderamiento no solo debe ser entendido como la participación en la toma de decisiones, sino también como el proceso que lleva a la gente a percibirse a sí mismos como sujetos que pueden y tienen derecho de tomar decisiones. Por ello, establece que el empoderamiento está conformado por tres dimensiones: el personal, el relacional y el colectivo. La dimensión personal se refiere al desarrollo de un sentido de sí mismo, confianza y capacidad individual, superando los efectos de toda opresión internalizada. Por otro lado, la dimensión relacional implica el desarrollo de la habilidad de negociación e influencia en la naturaleza de las relaciones y las decisiones que se toman. Finalmente, la dimensión colectiva hace referencia al trabajo en conjunto entre individuos para alcanzar impactos más extensos que aquellos que pudiesen alcanzar solos.

Ahora bien, es ampliamente reconocido que la población adolescente es un grupo vulnerable, puesto que, como afirma Irene Casique (2017), sus derechos son constantemente infringidos y porque no poseen las herramientas ni posibilidades para tomar el control de sus vidas. Por ello, la Organización Panamericana de la Salud (2010) indica que el empoderamiento adolescente, sobre todo el de las mujeres, es una cuestión de reconocimiento y justicia social y es la primera entrada para promover la participación ciudadana e influir en la superación del ciclo de la pobreza.

No obstante, autores como Russell et al. y Chinman and Linney (citados en Úcar, Jiménez-Morales, Soler y Trilla, 2016) indican que el empoderamiento adolescente como concepto ha presentado algunas dificultades en cuanto a su comprensión, puesto que, por un lado, la evidencia empírica en torno al empoderamiento ha sido usualmente estudiado en población adulta y, por otro lado, aquellos estudios centrados en adolescentes o jóvenes no han tenido en cuenta la naturaleza multifacética de los contextos sociales en donde el empoderamiento adolescente toma lugar. En ese sentido, comparten la idea de que es necesario comprender al empoderamiento adolescente de manera especial, puesto que como afirma Erik Erickson

(1979), la adolescencia un periodo en donde los individuos, en la interacción constante con los pares y figuras de autoridad, van construyendo la identidad que los acompañará a lo largo de sus vidas.

Asimismo, existen otras propuestas como la de Naima T. Wong, Marc A. Zimmerman y Edith A. Parker (2010) que plantean una visión de empoderamiento adolescente donde, si bien los protagonistas son los propios jóvenes, la figura adulta también posee importancia al concebirse como un acompañante del proceso. De esta manera, indican la existencia de tres categorías en torno al empoderamiento: control adulto, control juvenil y control compartido. Lo novedoso de este aporte es la visión de la participación juvenil ideal no como aquella en la cual los jóvenes tienen el control total, sino aquella donde tanto jóvenes como adultos comparten el control, pero donde los jóvenes tengan voz y participación activa. A este tipo de participación lo denominan pluralista, la cual incita una presencia adulta que permita maximizar las oportunidades y condiciones de los jóvenes para participar en actividades sociales que permitan su desarrollo.

En el contexto de estos planteamientos, entonces, cabe preguntarse qué es entonces el empoderamiento adolescente. En ese sentido, Úcar, Jiménez-Morales, Soler y Trilla (2016) en el esfuerzo por definir el empoderamiento adolescente, agrupan los aportes de distintos investigadores y determinan que existen seis dimensiones que configuran el concepto. El primero es la *dimensión de crecimiento personal y bienestar*, basado en la satisfacción de necesidades básicas y el desarrollo de la autoestima para la mejora de las relaciones interpersonales y la vida en comunidad. La segunda es la *dimensión relacional*, vinculado a la relación entre los adolescentes y los adultos y el poder compartido que pueden desarrollar ambos grupos. La tercera es la *dimensión educativa*, el cual incluye el desarrollo de competencias para el desarrollo de autoeficacia, pensamiento crítico, conciencia sociopolítica y el reconocimiento de la posibilidad de transformación. La cuarta *dimensión es la política*, al

ser dicho espacio una oportunidad para tomar decisiones e influir en las instituciones. La quinta *dimensión es la transformadora* que incluye la reflexión crítica y la acción significativa para enfrentar problemas del entorno. Finalmente, la sexta es la *dimensión emancipatoria*, que entiende al empoderamiento también como la oportunidad para crear y respaldar las condiciones que permiten a los adolescentes actuar por sí mismos y bajo sus términos.

2.2.3. Medición del empoderamiento adolescente

Ahora bien, luego de haber comprendido qué se entiende por empoderamiento y la importancia que posee como medio para que las y los adolescentes puedan alcanzar el bienestar ideal, es imprescindible conocer cómo puede ser medido. De esta manera, a continuación, se presentan cuatro propuestas que poseen similitudes, pero a su vez diferencias, lo cual permite su complementariedad con el fin de obtener una visión holística sobre el empoderamiento adolescente.

Pick at al. (2007) proponen la Escala para medir Agencia Personal y Empoderamiento (ESAGE) en el marco de las siguientes variables: autoeficacia, autodeterminación, control sobre las conductas, pensamiento independiente, identificación de necesidad de cambio, miedo al éxito, reconocimiento de mi aprendizaje, percepción del contexto y control sobre el entorno. En efecto, la propuesta enfatiza la importancia de medir aspectos que permitan el autoconocimiento individual como punto de partida para la generación de cambios en el entorno. De esta manera, de la propuesta, se pueden resaltar sobre todo tres variables. La primera de ellas es la autodeterminación, entendida como la capacidad de los individuos para “ejercer cierto grado de control sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones” (Pick at al., 2007), siendo así un “elemento clave para la motivación, el nivel de esfuerzo y la perseverancia que despliegan para lograr una meta” (Casique, 2017). La segunda es el control sobre el entorno, la cual también es abordada por Walker (2007), quien la relaciona con la aspiración, motivación por aprender y triunfar, tener una mejor vida y tener esperanza. Finalmente, la

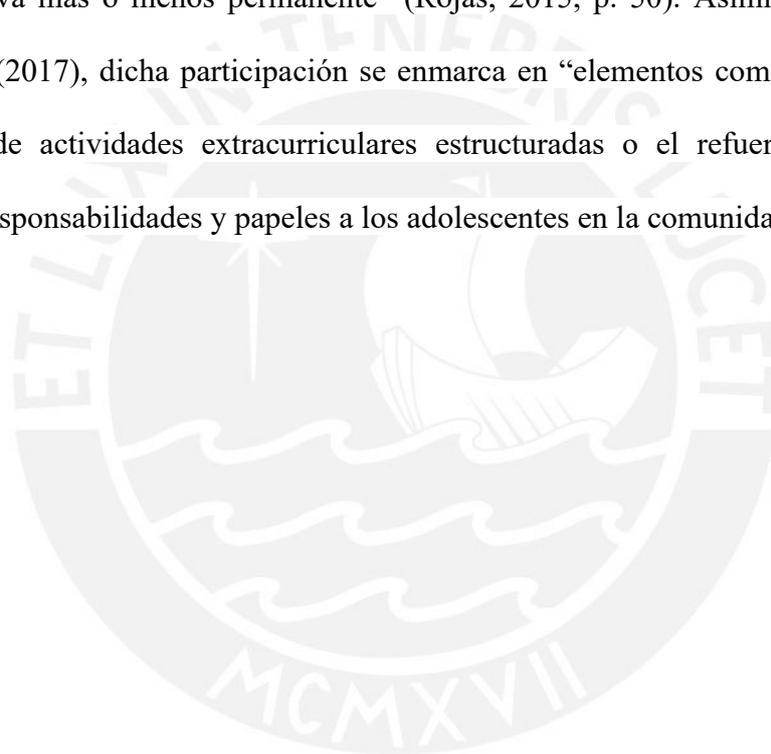
tercera es el de percepción sobre el contexto, el cual es importante como punto de partida para conocer las problemáticas del entorno con el fin de impactar en él.

Otra propuesta es la de Melanie Walker (2007) quien, en su estudio con adolescentes de Sudáfrica, define ocho capacidades en torno a la igualdad de género en el ámbito educativo: autonomía, conocimiento, relaciones sociales, respeto y reconocimiento, aspiración, voz, integridad y salud corporal, e integridad emocional y emociones. Así, la propuesta de Walker incorpora dos capacidades interesantes si se desea estudiar un grupo vulnerable como es el de adolescentes, sobre todo, en el ámbito rural: la aspiración y la voz. En efecto, la población adolescente históricamente ha sido relegada a un segundo plano, obviando la opinión que poseen en los asuntos que influyen en su vida. Por ello, el poder de los jóvenes rurales de expresar sus aspiraciones y opiniones es fundamental para que ellos mismos enuncien y determinen el destino de sus vidas.

Irene Casique (2017), por su parte, en su propuesta de Escala General para medir el Empoderamiento de adolescentes mexicanos, propone cinco dimensiones: empoderamiento social, autoestima, agencia o autoeficacia percibida, actitudes frente a los papeles asignados en razón del género, poder en la relación de pareja, y poder en la relación sexual. Es ampliamente conocido que la vivencia de la sexualidad ha sido estigmatizada en la sociedad debido a las concepciones tradicionales que se tienen de la misma. Por ello, la propuesta de Casique de proponer tres dimensiones que centran el análisis en las relaciones sexuales y de género es importante, sobre todo, debido a que en la sexualidad es un aspecto clave en la construcción de la identidad durante el proceso de adolescencia.

Finalmente, Rojas (2015), en su estudio sobre la percepción de los adolescentes sobre su nivel de empoderamiento en Colombia, propone cinco unidades analíticas: autoeficacia, capacidad para cambiar, integridad física, autonomía, y participación. En efecto, esta propuesta plantea

dos dimensiones importantes. La primera es la autonomía entendida como la capacidad de “ser agente y al mismo tiempo actuar con voluntad propia, sin un sentido de coerción” (Pick at al., 2007). En efecto, como señala Alkire (2005), autonomía es lo opuesto a heteronomía, entendiendo a este último como el control que un individuo experimenta y que no le permite comportarse según sus propios valores e intereses. Por otro lado, la segunda dimensión importante de la propuesta es la participación, entendida como el “aporte a las acciones colectivas provistas de un grado relativamente importante de organización y guiadas por una decisión colectiva más o menos permanente” (Rojas, 2015, p. 50). Asimismo, tal como lo indica Casique (2017), dicha participación se enmarca en “elementos como la seguridad, la disponibilidad de actividades extracurriculares estructuradas o el refuerzo positivo y la asignación de responsabilidades y papeles a los adolescentes en la comunidad” (p. 11).



CAPÍTULO III: MARCO CONTEXTUAL

3.1. Sobre El Carmelo

3.1.1. Contexto geográfico

La provincia de Virú, creada mediante la ley N° 26427 el 06 de enero de 1995, se encuentra ubicada en el departamento de La Libertad en Perú y limita al noroeste con la provincia de Trujillo, al noreste con las provincias de Santiago de Chuco y Julcán, al sureste con la provincia del Santa y al oeste con el Océano Pacífico. La provincia posee una extensión de 3'214,54 kilómetros cuadrados, representando el 12,96% del territorio del departamento de la Libertad. Asimismo, la provincia se encuentra conformada por tres distritos: Virú, Chao y Guadalupito, y cuenta con 130 centros poblados, de los cuales 67 se encuentran en el distrito de Virú, 49 en Chao y 14 en Guadalupito.

Figura 3: Principales centros poblados del distrito de Virú



Nota. Adaptado del Plan de Desarrollo Concertado de la Provincia de Virú 2014 - 2021, 2014, Municipalidad Provincial de Virú, pp. 40.

Según el Plan de Desarrollo Concertado de la Municipalidad Provincial de Virú (2014), en cuanto a características hidrológicas, la provincia posee los ríos Virú y Chao, ambos formados por las lluvias de la Cordillera Occidental de los Andes. Asimismo, cuenta con bahías como la de Guañape y Chao, morros como el Cerro Prieto e islas como las Islas de Guañape. Cabe indicar que el suelo es arcilloso y limoso, lo cual permite el desarrollo de la agricultura local. Además, el clima es propio de la región subtropical, por lo que durante el invierno la temperatura no es menor a los 16° C.

Por otro lado, la flora de la provincia se caracteriza por presentar vegetación típica silvestre como algarrobo, mangle, grama salada, cactus, entre otros. También, se produce maíz, yuca, camote, zapallos, alcachofas, guanábana, ciruelos, paltos, naranjas, entre otros. Además, en cuanto a la fauna, existe una gran variedad de aves como guanay, piquero y gaviotas, animales marinos como cangrejos, estrellas de mar, pulpos, peces como anchoveta, caballa y bonito. Asimismo, si bien no existe una gran variedad de fauna silvestre, se ha incrementado la crianza de animales de ganado vacuno, equino, porcino, ovino, aves de corral, cuyes y conejos.

3.1.2. Contexto socioeconómico

Específicamente, el distrito de Virú, según el Censo Nacional de la INEI (2017), cuenta con 52 407 habitantes, siendo la población de 18 a 44 años la de mayor número con 22 181 personas. Asimismo, cuenta con 58 centros poblados rurales y 9 urbanos. En cuanto a servicios, posee 106 instituciones educativas y 11 establecimientos de salud. Además, la población del distrito es beneficiada con los programas sociales Contigo, Cuna Más, Juntos, Pensión 65 y Qali Warma.

Por otro lado, según el Mapa de Pobreza del INEI (2020), el porcentaje de población en situación de pobreza en el distrito es de 30.59%, ubicándose en el puesto 1057 de 1874 distritos a nivel nacional en la lista de distritos según el índice de pobreza monetaria. Asimismo, del total de los centros poblados de Virú, el 54% posee servicio de agua, el 46% servicio de saneamiento, el 98% electricidad y el 57% acceso a internet. Sin embargo, solo el 26% posee un paquete integrado de servicios (agua, saneamiento, electricidad e internet),

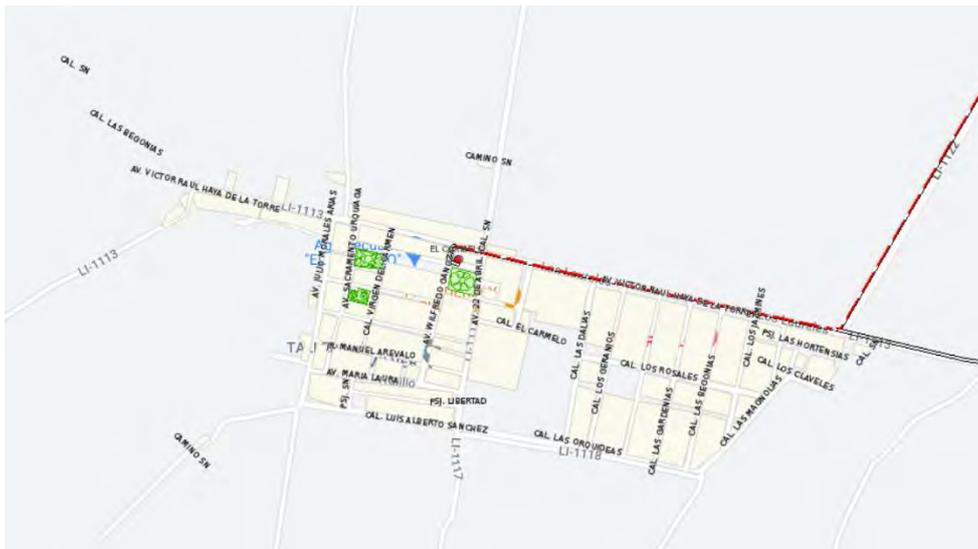
En cuanto a indicadores de educación, según la Evaluación Censal de Estudiantes del Minedu (2018), solo el 33% de las instituciones educativas posee el paquete integrado de servicios (agua, saneamiento, electricidad, internet y telefonía), y, en relación con los logros educativos, según la Evaluación Censal de Estudiantes del Minedu (2016), solo el 43% de estudiantes poseen un nivel satisfactorio en comprensión lectora y 35% en matemática.

Ahora bien, en el ámbito económico, la fuente de ingresos de las familias se basa en el trabajo agropecuario y agroindustrial, siendo los principales cultivos los de caña de azúcar, palto, espárrago, alcachofa, marigold, y maíz. Este último es uno de los cultivos de mayor extensión debido a que es cultivado por pequeños agricultores. Cabe resaltar que la producción agrícola se ha visto beneficiada por el proyecto Chavimochic, el cual provee del recurso hídrico a empresas y familias (Municipalidad Provincial de Virú, 2014).

3.1.3. Centro Poblado El Carmelo

El Carmelo es uno de los centros poblados urbanos del distrito de Virú. Según el portal web del Sistema de Consulta de Centros Poblados del INEI, posee 4.000 habitantes y 1500 viviendas. En cuanto a servicios básicos, cuenta con agua por red pública, energía eléctrica y desagüe por red pública. El medio principal de transporte es el automóvil, por lo que existe una carretera asfaltada principal que lo conecta con los otros centros poblados. Sin embargo, las calles del centro poblado no se encuentran asfaltadas.

Figura 4: Mapa del centro poblado El Carmelo



Nota. Adaptado del Sistema de Consulta de Centros Poblados, consultado el 31 de mayo del 2022, INEI.

Si bien El Carmelo es considerado un centro poblado urbano, es necesario indicar que las principales actividades económicas se relacionan al trabajo agrícola. De esta manera, la población se encuentra inmersa en dinámicas urbano-rurales, puesto que se vinculan directamente con el campo debido a la actividad agrícola cotidiana, pero a su vez se encuentran insertos en dinámicas propias de los contextos urbanos debido a la existencia de infraestructura vial, dinamismo comercial, y acceso a una diversidad de servicios, gracias a su cercanía a ciudades como Trujillo, la capital del departamento.

En cuanto a sus características espaciales, El Carmelo posee una plaza central de gran extensión construida en base a cemento, con césped y algunos árboles desplegados de manera no uniforme. Frente a la plaza, en una de las esquinas, se encuentra la Municipalidad del centro poblado, un edificio imponente de estilo moderno de color verde agua. Cabe resaltar que las vías de comunicación alrededor de la plaza no presentan asfaltado, sino tierra aplanada por donde transitan los vehículos que ingresan al centro poblado.

Figura 5: *Plaza central de El Carmelo*



Figura 6: *Municipalidad de El Carmelo*



En cuanto a las demás calles de El Carmelo, estas se caracterizan por presentar viviendas construidas en base a material noble, generalmente, de un solo nivel. Sin embargo, existen construcciones que presentan dos niveles, pero son escasas. Las calles poseen veredas, pero carecen de vías asfaltadas. Asimismo, se observan los postes que brindan iluminación durante la noche y, también, cabe destacar que no todos los techos de las viviendas son de cemento, sino también existen algunos en base a calamina.

Figura 7: *Calles de El Carmelo*



Por otro lado, si bien la mayoría de las construcciones son viviendas, es importante comentar que existen diversos locales comerciales como bodegas, restaurantes y tiendas de productos de uso diario. Asimismo, se evidencia la existencia de más de un centro religioso evangélico, lo cual implicaría la gran devoción religiosa del centro poblado. Además, durante las visitas al centro poblado no se halló ningún centro religioso católico, lo cual implicaría la extensión de la creencia protestante.

Figura 8: Locales comerciales en El Carmelo



Figura 9: Iglesia protestante en El Carmelo



Finalmente, El Carmelo cuenta con establecimientos de servicios públicos como el de salud y de programas sociales como Cuna Más e instituciones educativas de nivel primaria y

secundaria. En efecto, el CRFA El Carmelo no es la única institución educativa. Es más, es uno de los colegios más pequeños y con una infraestructura mucho más acotada en comparación con los otros centros educativos.

3.2. Sobre el Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA) El Carmelo

El CRFA El Carmelo nació a partir del convenio establecido entre la Asociación Civil PRORURAL y la Asociación del CRFA El Carmelo en el año 2007. Actualmente, el centro, el cual brinda servicio educativo a estudiantes del nivel de secundaria de primero a quinto grado, cuenta con 10 monitores y 118 estudiantes, los cuales provienen tanto de El Carmelo, como de otros centros poblados como, por ejemplo, Víctor Raúl, Huancaquito, Compositan, e inclusive de la ciudad de Trujillo. De esta manera, los estudiantes que no residen en El Carmelo, debido a la cercanía entre los centros poblados, no poseen complicaciones por el tiempo de traslado, el cual en los casos más extremos puede llegar a ser aproximadamente una hora.

Figura 10: Fachada del CRFA El Carmelo



Antes de la pandemia por la COVID-19, el centro implementaba la alternancia tal como se estipulaba en el documento de disposiciones generales. Por ende, las y los estudiantes, ya sea que residieran en El Carmelo como en otro centro poblado, se internaban quince días en el CRFA, para luego regresar por quince días a sus domicilios, repitiéndose dicha dinámica durante todo el año escolar. Sin embargo, debido a la pandemia, la alternancia fue imposible de implementar, por lo que las clases se realizaban a distancia. No obstante, durante el año 2022, gracias al contexto sanitario favorable, el centro reinició sus labores presenciales, retomando progresivamente la residencia estudiantil en sus instalaciones.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, el CRFA El Carmelo sigue los lineamientos estipulados por el Minedu, por lo que presenta un currículo diversificado, propone el desarrollo de competencias en espacios diferenciados, promueve la investigación para el aprendizaje, propone una serie de estrategias pedagógicas como las tertulias profesionales y los cursos técnicos. Asimismo, promueve la participación familiar en el proceso de enseñanza, sobre todo, a través de las visitas a las familias para monitorear el aprendizaje de las y los estudiantes, así como su bienestar individual.

A nivel espacial, el CRFA cuenta con un patio general para las actividades físicas y recreativas. Al ser el patio central, es el área que ocupa la mayor parte de la institución. En este patio conviven las y los estudiantes de los distintos grados, quienes lo utilizan para practicar deportes o dispersarse durante las horas de receso. Frente al patio se encuentra un estrado, en donde se llevan a cabo eventos importantes a ser expuestos o compartidos por toda la comunidad educativa. Asimismo, el patio presenta árboles a su alrededor y bancos donde las y los adolescentes pueden reposar si no desean realizar alguna actividad.

Figura 11: *Patio del CRFA El Carmelo*



El CRFA, al poseer una dinámica de internado, presenta un kiosco, un área de cocina y un comedor donde las y los estudiantes pueden consumir los alimentos brindados por la institución. Usualmente, durante la convivencia, se hacen filas en la parte exterior de la cocina con el fin de recoger los alimentos, para luego pasar al área del comedor. Este espacio posee algunas mesas y sillas y presenta una extensión similar a la de un salón de la institución.

Figura 12: *Comedor del CRFA El Carmelo*



Asimismo, el CRFA también posee otros espacios propios de cualquier institución educativa como una oficina de dirección, una biblioteca, y servicios higiénicos. Además, con el fin de albergar a las y los estudiantes, posee habitaciones compartidas: una para mujeres y otra para hombres. De esta manera, las y los estudiantes poseen las condiciones necesarias para su higiene, alimentación, estudio y ocio.

Figura 13: *Biblioteca del CRFA El Carmelo*



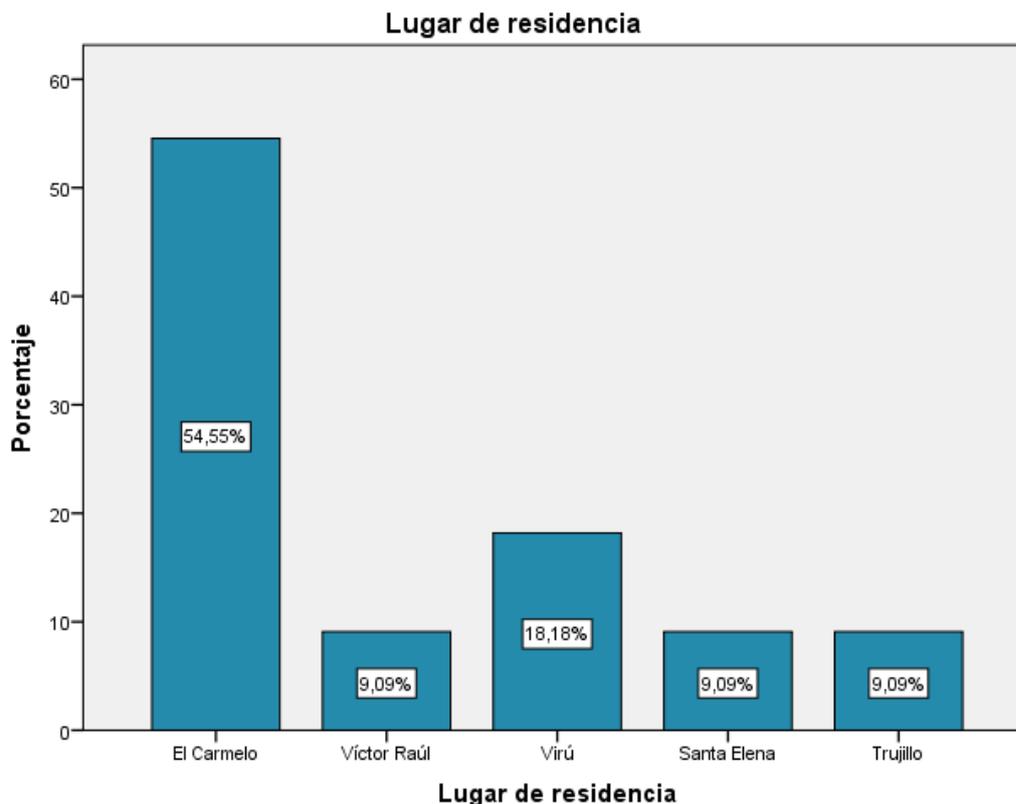
3.3. Sobre las y los estudiantes del quinto grado del CRFA El Carmelo

Ahora bien, para la comprensión del análisis posterior sobre lo hallado en relación con los objetivos de la investigación es imprescindible conocer, en primer lugar, algunas características personales de las y los estudiantes que participaron en la investigación: adolescentes del quinto grado de secundaria, 17 en total.

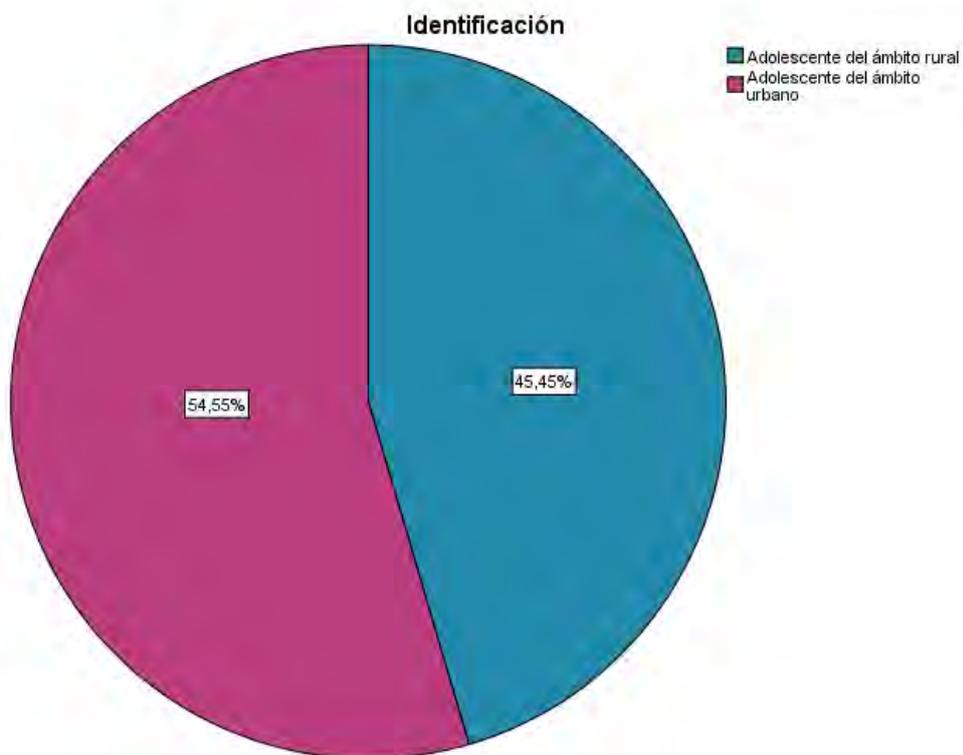
Figura 14: *Estudiantes del 5to grado del CRFA El Carmelo*



En relación con las características personales, el grupo de estudiantes encuestados, el 72,7% se identificó como hombre, mientras que el 27,3% como mujer. Asimismo, más del 90% ronda una edad de entre 16 y 17 años, por lo que, si bien existen estudiantes con mayoría de edad, estos son casos particulares. En cuanto a zona de residencia, el grupo encuestado se encuentra conformado por estudiantes que provienen tanto de el mismo centro poblado El Carmelo, como de otros centros poblados como Víctor Raúl, Virú, Santa Elena e, inclusive, Trujillo.

Figura 15: *Lugar de residencia de estudiantes*

Cabe señalar que todos los centros poblados mencionados anteriormente son considerados urbanos según el INEI, lo cual es una variable importante a tener en cuenta, ya que solo el 54,5% afirmó identificarse como adolescente del ámbito urbano, mientras que el 45,5%, como adolescente del ámbito rural. En otras palabras, se puede constatar que si bien las y los estudiantes viven en contextos denominados urbanos, existe una relación directa con el ámbito rural que incide en su identificación como adolescentes rurales. Este hallazgo será importante de recuperar posteriormente para lograr profundizar en una explicación sobre dicho fenómeno. Sin embargo, se podría mencionar que uno de los factores que podría estar influyendo en dicha identificación es la relación directa que poseen con el ámbito rural a través del trabajo, puesto que el 81,8% indicó que labora y, de dicho grupo, el 54,5% mencionó que se desempeña como trabajador del sector agrícola.

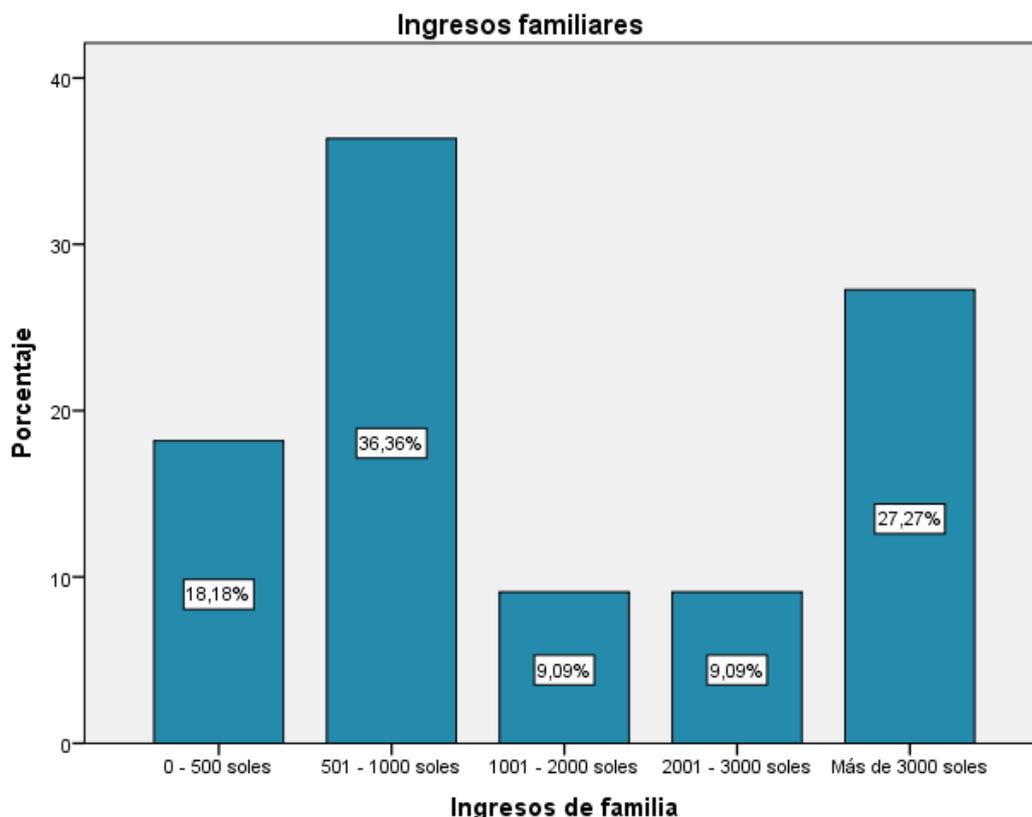
Figura 16: Identificación

En relación con lo mencionado anteriormente, el hecho de que las y los estudiantes laboren, brinda una visión general de su vida cotidiana. En efecto, se evidencia que se encontrarían insertos en una cultura de trabajo desde temprana edad, lo cual puede tener diversas explicaciones tanto culturales como sociales, vinculado a la supervivencia económica familiar. En efecto, el 45,5% indicó que posee de entre 4 a 5 hermanos, lo cual implicaría una mayor necesidad de ingresos económicos para las familias, de las cuales, además, el 36,36% se caracteriza por ser monoparental o estar a cargo de abuelos, lo cual generaría dinámicas familiares internas distintas a aquellas familias biparentales.

Asimismo, cabe indicar que, según las y los estudiantes, los ingresos familiares son variados, puesto que, por ejemplo, el 36,36% afirmó que sus familias perciben entre 501 y 1000 soles mensuales y el 27,27% indicó que sus ingresos familiares son superiores a 3000 soles. Por ende, el aporte de las y los estudiantes a sus familias sería fundamental para el sostén

económico, puesto que del total de estudiantes que labora, el 54,5% mencionó recibir hasta 500 soles, mientras que el 27,3% indicó percibir de entre 501 a 1000 soles mensuales, lo cual implica una fuente de ingresos importante para los gastos que realizan de manera mensual.

Figura 17: Ingresos familiares



Finalmente, en cuanto a acceso a internet, el 90,0% indicó que poseen acceso a dicho servicio a través de un celular o computadora. Dicho dato es importante de conocer, puesto que se debe recordar que los años 2020 y 2021 las y los estudiantes tuvieron que adaptarse a las clases a distancia, lo cual podría haber influido en su desarrollo académico y personal, lo cual se abordará posteriormente.

CAPÍTULO IV: DISEÑO METODOLÓGICO

Ahora bien, luego de haber realizado una problematización de la situación, un recorrido por las principales teorías a utilizar, y la presentación del contexto, a continuación, se presenta el diseño metodológico utilizado para la presente investigación. De esta manera, se expondrán los objetivos de investigación, la hipótesis, el enfoque, método e instrumentos de investigación y, finalmente, la operacionalización de las categorías.

4.1. Preguntas de investigación

Pregunta general: ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y el empoderamiento de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022?

Preguntas específicas:

- ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el *empoderamiento personal* por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022?
- ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el *empoderamiento relacional* por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022?
- ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el *empoderamiento colectivo* por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022?

4.2. Objetivos de investigación

Objetivo general: Analizar la relación entre la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y el empoderamiento de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022.

Objetivos específicos:

- Analizar la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el *empoderamiento personal* por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022.
- Analizar la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el *empoderamiento relacional* por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022.
- Analizar la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el *empoderamiento colectivo* por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022.

4.3. Hipótesis

Hipótesis de objetivo general: La hipótesis establecida es que la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional posee una relación positiva con el desarrollo de empoderamiento de las y los estudiantes del CRFA El Carmelo debido a que propone una estructura organizacional donde determinados actores crean vínculos por medio de los cuales

comparten imaginarios sobre el mundo, lo cual permite que las y los adolescentes desarrollen diversos aspectos del empoderamiento en tres ámbitos: personal, relacional y colectivo.

Hipótesis de objetivos específicos:

- H1: En cuanto al *empoderamiento personal*, la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, permite a las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" desarrollar aspiraciones en relación a su futuro académico y laboral, así como la autoeficacia necesaria para el logro de los objetivos planteados.
- H2: En cuanto al *empoderamiento relacional*, la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, permite a las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" sentir que su opinión es valorada por las personas de su entorno y ejercer una toma de decisiones autónoma.
- H3: En cuanto al *empoderamiento relacional*, la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, permite a las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" desarrollar un sentido de pertenencia con su localidad y participar en el desarrollo de su comunidad.

4.4. Enfoque, método e instrumentos de investigación

La investigación se basa en un enfoque mixto, el cual puede ser entendido como “la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno” (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). De esta manera, dicho enfoque permite lograr una perspectiva más amplia del caso a estudiar al producir datos que permiten un análisis más profundo y dinámico (Newman et al. citado en Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). Por ende, la elección del enfoque mixto se basa en el interés de realizar, no solo un análisis estadístico, sino también una

descripción, comprensión e interpretación de cómo se relacionan las categorías a estudiar: la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y el empoderamiento de las y los estudiantes.

Por otro lado, la secuencia del enfoque mixto utilizado se caracteriza por ser secuencial, lo cual implica, en un primer momento, la recolección y análisis de datos bajo un enfoque determinado, y en un segundo momento la ejecución del mismo procedimiento, pero con el enfoque opuesto (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2010). De esta manera, para la presente investigación, se realizó un levantamiento de información cuantitativo como estrategia inicial para obtener una imagen general de la relación entre la pedagogía de la alternancia y el empoderamiento de las y los estudiantes, y, durante una segunda etapa, bajo técnicas cualitativas, se recogió y analizó información para comprender la relación entre las categorías.

No obstante, cabe resaltar que, si bien el enfoque utilizado fue mixto, se brindó mayor prioridad al enfoque cualitativo, enmarcándose así en la categoría de enfoque mixto de estatus dominante, el cual según Johnson y Onwuegbuzie (2004), Onwuegbuzie y Leech (2006) (citados en Pereira, 2011) se caracteriza por ser una categoría donde, debido a los objetivos planteados y el interés del investigador, se prioriza uno de los enfoques de investigación. Así, la presente investigación se enmarca en la **categoría cualitativa dominante** al no apostar por una generalización de los resultados obtenidos, sino en la profundización de la comprensión de un caso específico en un contexto particular.

Por otro lado, se utilizó como método el estudio de caso, entendido como el examen intensivo de las múltiples características de un fenómeno particular (Mejía, 2004, p. 297), permitió analizar a profundidad el vínculo entre la pedagogía de la alternancia como una propuesta comunicacional y el empoderamiento de las y los estudiantes del Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA) El Carmelo ubicado en Virú, La Libertad. Cabe resaltar que la elección

del caso se basó en la accesibilidad geográfica y la disposición del personal directivo de la institución para colaborar con la investigación.

Asimismo, para la presente investigación, la unidad de análisis fueron las y los estudiantes del quinto grado de educación secundaria del CRFA El Carmelo, quienes conforman una población de 17 estudiantes. De esta manera, la muestra fue definida bajo un muestreo no probabilístico, puesto que la elección de esta se basó en el consentimiento de las familias de los informantes menores de edad para permitir su participación y en la accesibilidad debido a que no todos los estudiantes asistían presencialmente a la institución educativa. Es importante señalar que para el componente cuantitativo la muestra estuvo compuesta por 11 estudiantes y para el componente cualitativo, por 5. Se reitera que el componente cuantitativo no buscó la generalización de los resultados, por lo que no se utilizó una muestra probabilística. No obstante, los 11 estudiantes encuestados representaron el 100% de la población que asistía presencialmente al CRFA, permitiendo obtener una visión general del fenómeno a abordar.

Finalmente, los instrumentos de recolección de información utilizados fueron tres: encuestas, dinámica participativa y entrevistas a profundidad. La primera, la encuesta, fue aplicada durante el horario escolar presencial a las y los estudiantes del quinto grado de secundaria en su totalidad. El cuestionario estuvo compuesto por cuatro secciones: información personal, empoderamiento a nivel personal, empoderamiento a nivel relacional y empoderamiento a nivel comunitario. Así, se contó con un total de 40 ítems, siendo 25 de ellos, los relacionados al empoderamiento, formulados bajo una escala de Likert de cuatro opciones para medir el nivel de acuerdo en relación con las afirmaciones establecidas. Por otro lado, la dinámica participativa se realizó inmediatamente después de la aplicación de las encuestas, la cual tuvo una duración de aproximadamente 20 minutos, en el cual los 11 estudiantes compartieron sus logros y metas a futuro. Por último, las entrevistas a profundidad, basadas en una guía de entrevista semi estructurada que abordaba los tres niveles de empoderamiento, fueron

realizadas a 5 estudiantes de manera remota a través de llamadas, debido a la disponibilidad de las y los estudiantes fuera del horario escolar, previo consentimiento familiar y asentimiento por parte de las y los adolescentes. Asimismo, se entrevistaron a dos docentes con el fin de recolectar información complementaria. Cabe mencionar que se visitó las instalaciones del CRFA en tres distintas ocasiones para la familiarización con el entorno, comprensión del contexto geográfico, el acercamiento a los informantes y la aplicación de la herramienta cuantitativa.

4.4. Operacionalización de las categorías

4.4.1. Pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional

La pedagogía de la alternancia puede ser observada como una propuesta comunicacional debido a que se encuentra inmersa en tres dimensiones: espacial, relacional e intersubjetivo. De esta manera, en la dimensión espacial, la propuesta se enmarca en dos espacios distintos: el escolar y el socioeconómico familiar, a través de un espacio físico, pero también virtual, debido al uso de TICs. Por otro lado, respecto a la dimensión relacional, la propuesta configura tres tipos de interacciones: estudiante-monitor, estudiante-familia y estudiante-estudiante, por medio de los cuales, en relación con el ámbito intersubjetivo, las y los estudiantes construyen sentidos sobre sí mismos, sobre sus relaciones con los otros y sobre su papel en el medio en el cual viven. De esta manera, las tres dimensiones se encuentran íntimamente relacionadas al ser interdependientes.

Tabla 1: Operacionalización de categoría “pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional”

| Pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional | | |
|---|--------------------------|--|
| Dimensiones | Subcategorías | Descriptorios |
| Espacial | Espacio | <ul style="list-style-type: none"> • Escolar • Doméstico |
| | Medio | <ul style="list-style-type: none"> • Físico • Virtual |
| Relacional | Interacción | <ul style="list-style-type: none"> • Estudiantes - monitores • Estudiantes - familias • Estudiantes - estudiantes |
| Subjetiva | Construcción de sentidos | <ul style="list-style-type: none"> • Sobre sí mismo • Sobre las relaciones con otros • Sobre el contexto |

4.4.2. Empoderamiento adolescente

El empoderamiento adolescente implica el desarrollo de capacidades para la toma de control de la propia vida, lo cual abarca tres grandes dimensiones: personal, relacional y colectivo. La dimensión personal aborda la aspiración personal y la autoeficacia. Por su parte, la dimensión relacional implica la valoración de la propia voz y la autonomía; y, finalmente, la dimensión colectiva implica el sentimiento de pertenencia y la participación comunitaria.

La *tabla 2* presenta el resumen de las dimensiones, subcategorías y descriptorios para el análisis de la categoría. Es importante indicar que los descriptorios buscan relacionar las subcategorías del empoderamiento adolescente con las subcategorías de la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional.

Tabla 2: Operacionalización de categoría “empoderamiento adolescente”

| Empoderamiento adolescente | | |
|---|-----------------------------|--|
| Dimensiones | Subcategorías | Descriptorios |
| Personal (Poder interno y poder sobre) | Aspiración personal | - Percepción de la aspiración personal - Influencia de monitores en la aspiración personal - Influencia de la familia en la aspiración personal - Influencia del CRFA en la aspiración personal |
| | Autoeficacia | - Percepción de autoeficacia - Influencia de monitores en la autoeficacia - Influencia de la familia en la autoeficacia - Influencia del CRFA en la autoeficacia |
| Relacional (Poder para) | Valoración de la voz propia | - Percepción de la valoración de la voz propia - Influencia de monitores en la valoración de la voz propia - Influencia de la familia en la valoración de la voz propia - Influencia del CRFA en la valoración de la voz propia |
| | Autonomía | - Percepción de la autonomía - Influencia de monitores en la autonomía - Influencia de la familia en la autonomía - Influencia del CRFA en la autonomía |
| Colectivo (Poder con) | Sentimiento de pertenencia | - Percepción sobre el sentimiento de pertenencia - Influencia de monitores en el sentimiento de pertenencia - Influencia de la familia en el sentimiento de pertenencia - Influencia del CRFA en el sentimiento de pertenencia |
| | Participación comunitaria | - Percepción de la participación comunitaria - Influencia de monitores en la participación comunitaria - Influencia de la familia en la participación comunitaria - Influencia del CRFA en la participación comunitaria |

Cabe señalar que las dimensiones fueron tomadas de Rojas (2015) y las capacidades a analizar fueron tomadas de las propuestas de Pick at al. (2007), Walker (2007) y Casique (2017). Asimismo, la elección de las 6 capacidades a abordar se basó en la necesidad de describir las capacidades mínimas para cada dimensión del empoderamiento con el objetivo de profundizar el estudio, posteriormente, en una investigación más compleja, de mayor magnitud y con mayor acceso a recursos tanto económicos como logísticos.

Tabla 3: Resumen de propuestas para analizar el empoderamiento adolescente

| Capacidades para el empoderamiento | | | |
|------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|
| Rojas (2015) | Walker (2007) | Irene Casique (2017) | Pick at al (2007) |
| Autoeficacia | Autonomía | Autoeficacia percibida | Autoeficacia |
| Capacidad para cambiar | Conocimiento | Empoderamiento social | Autodeterminación |
| Integridad física | Relaciones sociales | Autoestima | Control sobre mis conductas |
| Autonomía | Respeto y reconocimiento | Actitud frente a roles de género | Pensamiento independiente |
| Participación | Voz | Poder en relaciones sexuales | Identificación de necesidad de cambio |
| | Integridad y salud corporal | Poder en relaciones de pareja | Miedo al éxito |
| | Integridad emocional | | Reconocimiento de mi aprendizaje |
| | | | Percepción de mi contexto |
| | | | Control sobre mi entorno |

CAPÍTULO V: RESULTADOS Y ANÁLISIS

En el presente capítulo se presentan los principales resultados obtenidos y el análisis de estos, luego de la aplicación de los instrumentos de investigación. Así, el análisis realizado se presenta respondiendo a los objetivos específicos de investigación, ordenados según las categorías y subcategorías determinadas en el marco metodológico.

5.1. Pedagogía de la alternancia y empoderamiento personal

“Un estudiante del CRFA es estudioso, responsable, amable, amistoso y empoderado. Es decir, es un buen amigo, que sigue sus metas, que quiere que sean realidad”.

(Estudiante 2)

Para comprender el empoderamiento personal, se abordaron dos subcategorías: la aspiración y la autoeficacia. De esta manera, para cada una de ellas se investigó los imaginarios en torno a su concepción y se profundizó en la relación que tanto el CRFA, sus monitores y sus familias poseen con el desarrollo de dichas capacidades en las y los estudiantes.

5.1.1. Pedagogía de la alternancia y aspiración

En cuanto a la aspiración, entendida como la capacidad de las y los estudiantes para plantearse una meta de vida con la cual se identifiquen y deseen alcanzar para lograr su bienestar ideal, el 100% (11) indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “tengo una meta que deseo cumplir”. Asimismo, el mismo número de estudiantes indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que sus monitores los motivan a tener una meta de vida. De la misma manera, el 100% también comentó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones “mi familia me motiva a tener una meta de vida” y “el CRFA me ha permitido plantearme una meta de vida”. De esta manera, se puede evidenciar la gran importancia que

poseen las familias y los monitores en las aspiraciones personales de las y los adolescentes, lo que podría haber influido en la determinación de un plan de vida a futuro.

Figura 18: *Mis monitores me animan a tener una meta de vida*

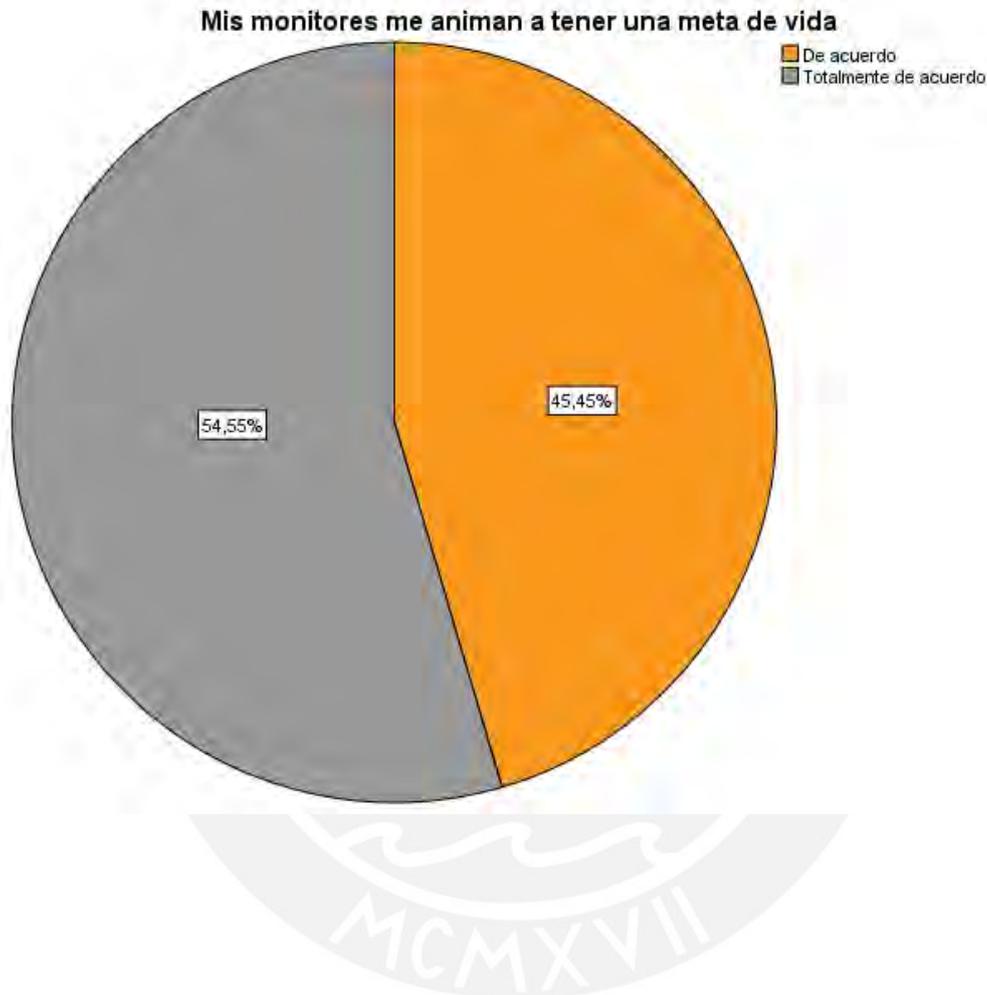


Figura 19: *Mi familia me anima a tener una meta de vida*



En efecto, durante las entrevistas, las y los estudiantes indicaron que tanto el CRFA como sus familias han tomado un papel fundamental al momento de plantearse y afirmar sus metas. Por un lado, el área psicológica del CRFA y el curso de tutoría habrían sido espacios en donde, gracias al acompañamiento de sus monitores, habrían podido explorar sus intereses y fortalezas para determinar sus metas, sobre todo, a corto plazo. Por otro lado, las familias también serían actores importantes, puesto que las y los adolescentes indicaron que los apoyan incondicionalmente en aquello que se han planteado para su futuro.

“No, en mis otros colegios no había eso [acompañamiento psicológico]. El tutor era un profesor. En cambio en el CRFA el psicólogo nos orienta mucho y nos ayuda”
(Estudiante 3).

“Mi mamá me apoya y me dice que si quieres cumplir tu sueño persíguelo. Yo también sé que lo voy a lograr” (Estudiante 2).

Así, luego de terminar la etapa escolar, las y los adolescentes indicaron que desean continuar con sus estudios y comentaron estar interesados en distintas áreas académicas como Psicología, Contabilidad o carreras vinculadas al ámbito rural como Agronomía. No obstante, es preciso señalar también que, si bien indicaron que desean tener una educación técnica o superior, no todos tienen definida qué área profesional seguir y comentaron estar aún decidiendo qué carrera cursar y dónde. Así, se refleja lo hallado por Pease et al. (2021), en torno a la necesidad de las y los estudiantes de definir su futuro profesional, es decir, quiénes quieren ser, para poder definir quiénes son.

“Me gustaría estudiar Contabilidad o Agronomía porque me gusta el campo y también los números” (Estudiante 1).

“Me gustaría ser ingeniero agrónomo o industrial. Creo que lo voy a lograr siendo responsable” (Estudiante 5).

Asimismo, es importante indicar que debido a las condiciones económicas familiares que presentan, no todos tendrían la posibilidad de cursar sus estudios en una universidad. Por ello, comentaron que la posibilidad más realista es estudiar en un instituto, ya sea en Virú o en Trujillo. Sin embargo, los docentes entrevistados indicaron que en muchos casos las y los estudiantes no acceden a una educación superior o técnica, por lo que se desempeñan como obreros o incursionan en negocios locales.

“Ahora me gustaría estudiar Ingeniería Industrial, pero es muy caro estudiar una carrera. Por eso estoy pensando en estudiar en un instituto Contabilidad” (Estudiante 4).

Por otro lado, la motivación principal que tendrían y por lo que desean seguir sus estudios se relaciona a la búsqueda de reconocimiento por parte de sus familias. Por ello, la gran mayoría de las y los estudiantes, durante la dinámica participativa, comentaron que su principal meta de vida, más allá de ser profesionales, es aportar en el bienestar de sus familiares y conseguir que se sientan orgullosos de lo que puedan lograr como meta de vida. De esta manera, existen imaginarios en torno al acceso a la educación superior como medio de superación personal y familiar.

“Mi meta de vida es que mis padres se sientan orgullosos por el hijo que han criado”
(Estudiante 6, participante de dinámica).

“La huella que quiero dejar en mi familia es ser una gran profesional para que así mis hermanos sigan mis pasos” (Estudiante 7, participante de dinámica).

“Me gustaría en el futuro tener mi casa propia para darle la estabilidad a mi papá”
(Estudiante 3).

En suma, se puede evidenciar que las y los adolescentes tienen como meta de vida a corto plazo poder acceder a una educación técnica o superior con el fin de alcanzar el bienestar individual y familiar. En ese sentido, las relaciones que establecen con sus monitores en el espacio escolar y con sus parientes en el ámbito familiar son imprescindibles para descubrir sus intereses, motivarse para plantearse metas de vida y recibir validación externa en torno a lo que ellos determinan como valioso para su futuro.

En efecto, se puede constatar la importancia que le brindan las y los estudiantes a las opiniones y concepciones, sobre todo, de sus familias sobre ellas y ellos, evidenciando lo expuesto por Cooley (2005) en relación con la construcción del *yo espejo*, el cual postula que los individuos incorporan las miradas de los demás en la propia identidad. En efecto, las y los adolescentes se encontrarían insertos en relaciones de poder en el ámbito familiar, las cuales estarían

determinando expectativas de lo que se espera de ellos en el futuro, influyendo así en sus aspiraciones individuales y en la construcción de sus propias identidades. Sin embargo, dichas aspiraciones están enmarcadas en contextos sociales y económicos, aspectos clave a tener en cuenta, tal como lo indica Nussbaum (2012), puesto que, como se demuestra en este caso, impiden a las y los estudiantes tener la seguridad de poder alcanzar sus metas y, por ende, el bienestar personal anhelado.

5.1.2. Pedagogía de la alternancia y autoeficacia

En relación con la autoeficacia, entendida como la capacidad personal concebida para lograr las metas planteadas, las y los estudiantes encuestados indicaron, en más de un 80%, estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “tengo la confianza suficiente para lograr lo que me propongo”. Este resultado puede estar relacionado con el apoyo que tanto sus monitores como sus familias les brindan en su vida cotidiana, puesto que el 100% (11) se encontró de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “mis monitores me animan a creer en mí mismo”. Además, el 91% (10) indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “mi familia me anima a creer en mí mismo”. Por otro lado, el total de estudiantes comentó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “estudiar en el CRFA me ha permitido ganar mayor confianza en mí mismo para cumplir lo que me propongo”. De esta manera, el CRFA estaría estrechamente relacionado con el desarrollo de la autoeficacia de las y los adolescentes al ser un espacio en el cual, gracias a las metodologías pedagógicas y al apoyo escolar y familiar, tendrían la oportunidad de desarrollar la confianza necesaria para poder lograr aquellas tareas o metas que se proponen.

Figura 20: *Tengo la confianza suficiente para lograr lo que me propongo*

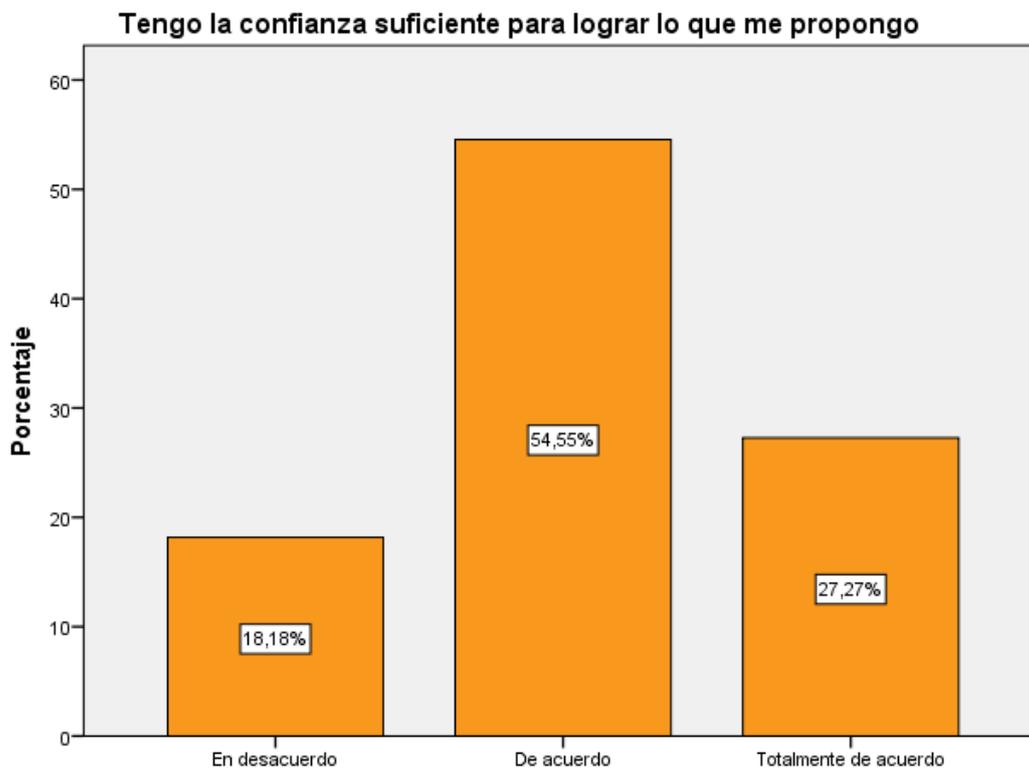
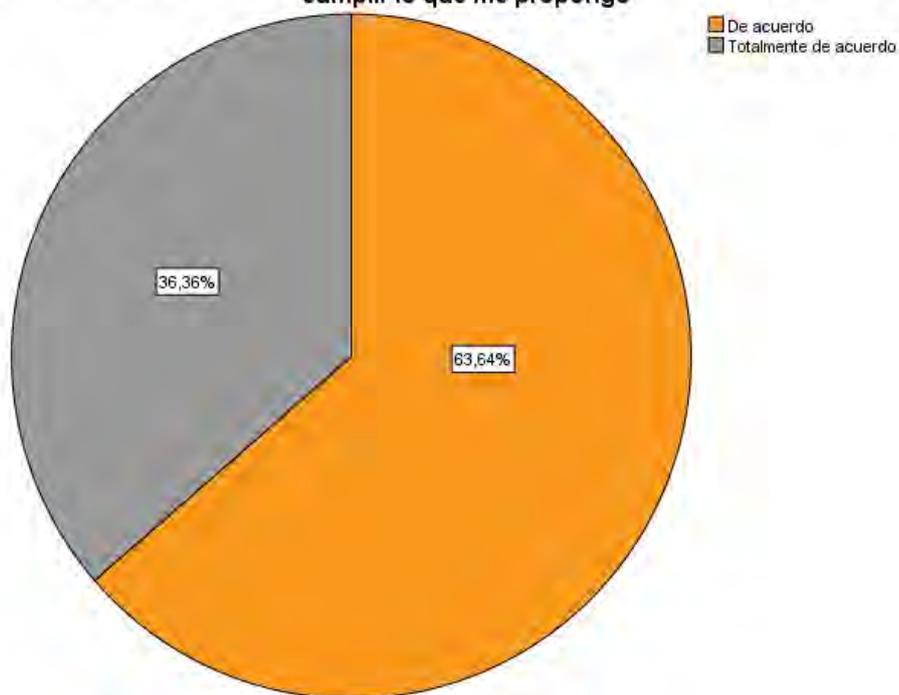


Figura 21: *Estudiar en el CRFA me ha permitido ganar mayor confianza en mí mismo para cumplir lo que me propongo*

Estudiar en el CRFA me ha permitido ganar mayor confianza en mí mismo para cumplir lo que me propongo



En efecto, las y los estudiantes entrevistados indicaron estar muy motivados en poder cumplir sus objetivos personales, a pesar de que son conscientes de los obstáculos que se les podrían presentar en sus vidas. Ello puede estar relacionado, como se evidencia en los resultados de la encuesta, al rol de sus monitores y familias como fuentes de validación y motivación. Por ello, afirmaron que valoran al CRFA al ser un espacio en el cual han podido encontrar soporte ante situaciones donde han sentido desmotivación o desconfianza en sí mismos.

“Yo sí siento que lo voy a lograr. Si me esfuerzo traerá su recompensa. No será fácil, como toda cosa no es fácil, pero que lo voy a lograr, lo voy a lograr” (Estudiante 3).

“En el CRFA me motivan a no rendirme. A veces tengo problemas familiares y digo no voy a poder, pero en el colegio me animan. A veces sin contarles los monitores me dicen no te sientas mal, tienes que salir adelante. Me sirve bastante” (Estudiante 2).

“En el CRFA tenemos tutoría personalizada. Cada estudiante escoge un tutor. Nos confían aquello que les pasa. Nos preocupamos por su aspecto emocional. Además, buscamos que sean chicos independientes que no tengan miedo de enfrentarse a la vida” (Docente 1).

No obstante, si bien indicaron que poseen una alta confianza en sí mismos, es necesario indicar que son conscientes de los distintos factores que podrían ser una amenaza para el cumplimiento de las metas que se proponen. Así, existirían factores psicológicos, sociales, económicos e intelectuales que, comentaron, deben trabajar o superar para lograr sus objetivos de vida. Entre los obstáculos principales que mencionaron se encuentran el temor al fracaso, la discriminación, la falta de dinero, y el bajo nivel académico alcanzado debido a la pandemia.

En cuanto al rendimiento académico, las y los estudiantes indicaron que la pandemia ha implicado un gran retroceso en su aprendizaje, puesto que los dos años de aislamiento social y educación a distancia no habrían permitido que puedan lograr los aprendizajes esperados. Ello

debido, por un lado, a la inasistencia a las clases por la necesidad de trabajar y apoyar a sus familias en el contexto de crisis económica y, por otro lado, porque el aprendizaje a distancia implicaba el uso de dispositivos electrónicos que no permitían una óptima comunicación con sus monitores. Así, indicaron que muchas veces no comprendían los contenidos de los cursos y que por ello prefieren la educación presencial, puesto que tienen la posibilidad de estar en contacto directo con sus monitores.

“Como estábamos encerrados era cansado, no había plata para la comida, para lo fundamental” (Estudiante 4).

“Presencial es mejor. A veces no podía entrar porque tenía que ayudar a mi familia por la necesidad. Además, en virtual no se entiende bien. Además, puedes ver a tus compañeros. No podías salir y ver a tus amigos” (Estudiante 5).

En suma, la autoeficacia desarrollada por las y los estudiantes se ve reflejada en el alto grado de confianza que poseen para poder superarse y cumplir las metas que se proponen, a pesar de que son conscientes de las limitaciones externas que puedan existir. Así, dicha autoconfianza estaría relacionada al apoyo y motivación constante que reciben por parte de sus familias y docentes, percibiendo al CRFA como un espacio en donde pueden sentirse seguros y apoyados en todo momento. Ello evidenciaría lo postulado por la escuela de Palo Alto (Cáceres, 2003) sobre los dos niveles de comunicación existentes: de contenido y de relación. En efecto, en este caso, la pedagogía de la alternancia permite el establecimiento de relaciones entre los actores de la comunidad educativa, cuyo objetivo no solo se vincula a un aspecto académico formal de contenidos, sino también a un aspecto de bienestar individual, promoviendo el desarrollo de autoconfianza y seguridad por parte de las y los adolescentes.

Sin embargo, es preciso señalar que el aspecto académico también es imprescindible en la autoeficacia de las y los estudiantes, puesto que tal como lo afirma Nussbaum (2012) es una de

las capacidades fundamentales para alcanzar el bienestar. Por ello, las y los estudiantes del CRFA, conscientes de ello, afirman brindarle una gran importancia a su rendimiento académico, puesto que lo observan como una oportunidad para ganar seguridad sobre su posibilidad de alcanzar sus objetivos profesionales. Sin embargo, dicho aspecto académico habría sido afectado debido a la pandemia por la COVID-19. Ello debido a que la comunicación establecida a través de la enseñanza virtual ha significado un obstáculo para su aprendizaje, puesto que la educación a distancia habría implicado dinámicas comunicativas que habrían impedido decodificaciones de carácter analógico, relacionado, según la escuela de Palo Alto, al carácter interpersonal y no verbal de la comunicación, aspecto fundamental en el proceso educativo. Ello sumado a las brechas digitales existentes, habrían afectado la confianza de las y los adolescentes en relación a si su capacidad intelectual actual sería suficiente para lograr las metas académicas que se han planteado.

5.2. Pedagogía de la alternancia y empoderamiento relacional

“En el colegio es diferente que en la casa. Cuando uno es menor de edad no le toman importancia. Pueden decir mi hijo es chiquito, todavía no puede opinar, pero en el colegio es distinto porque ahí todos opinamos”.

(Estudiante 5)

Para comprender el empoderamiento relacional, se abordaron dos subcategorías: la autonomía y el reconocimiento social. Así, para cada una de ellas se investigó los imaginarios en torno a su concepción y se profundizó en la relación que tanto el CRFA, sus monitores y sus familias poseen con el desarrollo de dichas capacidades en las y los estudiantes.

5.2.1. Pedagogía de la alternancia y autonomía

En cuanto a la autonomía, entendida como la capacidad de toma de decisiones de manera independiente, el 63,6% (7) indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación

“puedo tomar decisiones por mi cuenta sin depender de la aprobación de los demás”, mientras que el 36,4% (4) afirmó estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la misma. Sin embargo, el total de estudiantes (11) se encontró de acuerdo con la afirmación “mis monitores me animan a tomar mis propias decisiones sin depender de la aprobación de los demás”. Por otro lado, el 72,7% (8) indicó estar de acuerdo con “mi familia me anima a tomar mis propias decisiones sin depender de la aprobación de los demás”, pero el 27,3% (3) comentaron estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con dicha afirmación. Finalmente, el 100% mencionó que “estudiar en el CRFA me ha permitido poder tomar mis propias decisiones sin depender de la aprobación de los demás”.

Figura 22: *Puedo tomar decisiones por mi cuenta sin depender de la aprobación de los demás*

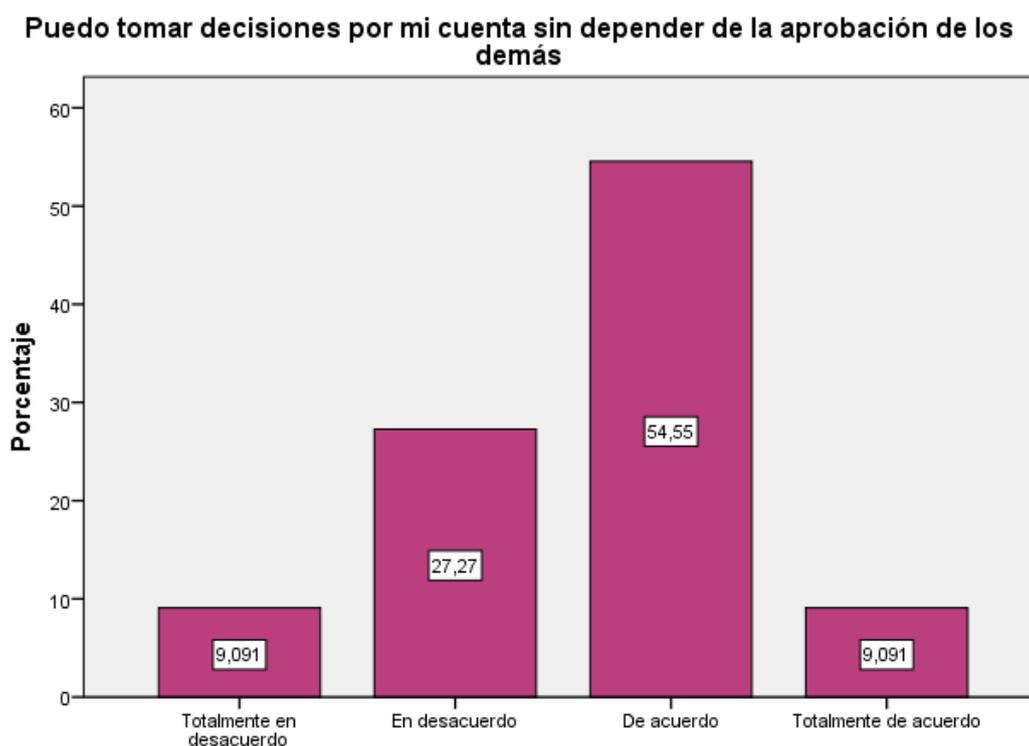
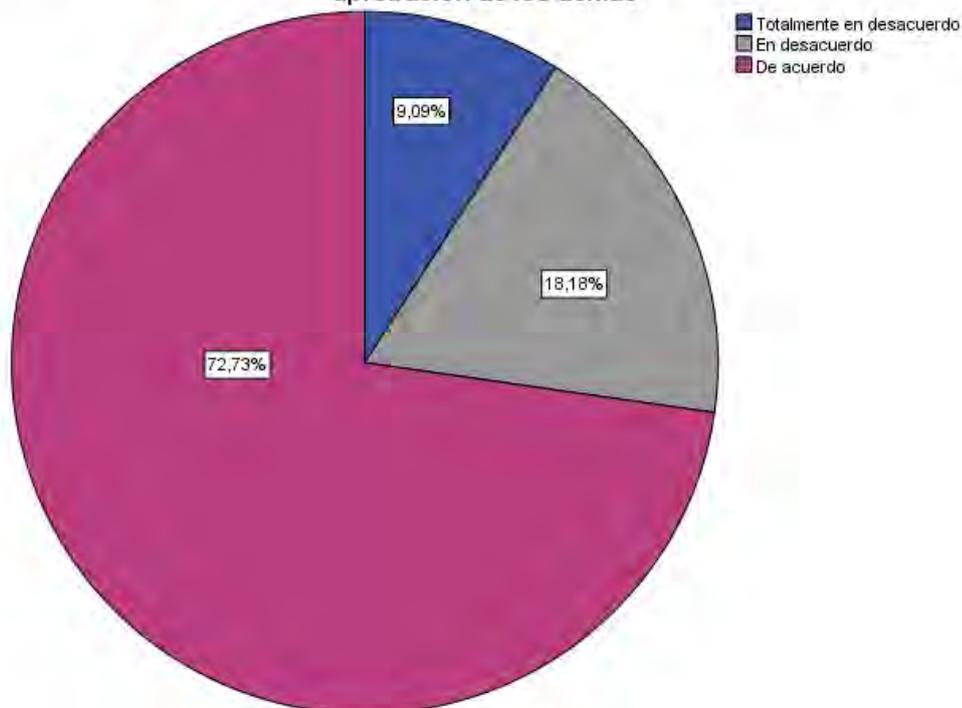


Figura 23: *Mi familia me anima a tomar mis propias decisiones sin depender de la aprobación de los demás*

Mi familia me anima a tomar mis propias decisiones sin depender de la aprobación de los demás



De esta manera, se podría evidenciar que la escuela es uno de los espacios en donde las y los estudiantes sienten que son motivados a desarrollar una toma de decisiones autónoma. Sin embargo, es preciso señalar que no todos afirman lo mismo en relación con el ámbito familiar, lo cual puede estar influyendo en que alrededor del 36% indique que no se siente capaz de poder tomar decisiones sin aprobación externa.

En relación con dichos resultados, gracias a las entrevistas, se puede inferir que existirían otros factores en relación al desarrollo de la capacidad de autonomía, sobre todo, debido a la etapa de la adolescencia en la cual se encuentran. En efecto, para muchos de las y los estudiantes, sobre todo aquellos que asisten al CRFA desde los primeros años, la dinámica del internado, propio de la pedagogía de la alternancia, habría tenido un gran impacto en sus vidas, puesto que sus compañeros de clase se habrían convertido en personas muy cercanas a ellos, inclusive llegando a ser considerados como parte de sus familias. Así, dichas relaciones de amistad, en el contexto de la adolescencia, son imprescindibles para el desarrollo de su autoestima,

autoconfianza y autonomía personal, debido a que, tal como afirma Erickson (1979), las dinámicas entre los pares pueden llegar a ser fundamental para el desarrollo de la identidad individual e, inclusive, como afirman Pease et al. (2021), para el bienestar individual y el rendimiento académico.

“Cuando convivíamos era bonito porque éramos como una familia. Desayunábamos juntos, hacíamos planes juntos, dormíamos juntos en nuestros cuartos compartidos” (Estudiante 2).

“Mis amigos son como unos hermanos para mí” (Estudiante 5).

Por ello, si bien la opinión de sus compañeros resulta importante en la toma de decisiones individual, quienes comentaron tener la capacidad de autonomía desarrollada, indicaron que ello no influiría en su toma de decisiones, puesto que son conscientes de la necesidad de poseer una opinión propia. Sin embargo, mencionaron que sí valoran las opiniones y consejos de aquellos compañeros que perciben como personas que brindan recomendaciones en el marco de los parámetros morales con los que se sienten identificados. Es decir, suelen hacer una diferenciación entre amigas y amigos que “llevan por el buen camino” y aquellos que no. Dicho fenómeno, evidenciado también por Pease et al. (2021), implica la existencia de la categoría del “mal adolescente”, importante para organizar aquellas elecciones amicales.

“Hay amigos que te llevan por buenos caminos y a esos sí los escucho, pero yo tengo mi propia opinión también” (Estudiante 1).

“Yo tengo mi opinión, no me dejo influenciar. Si está bien sí, pero si está mal no hago caso” (Estudiante 4).

Por otro lado, resulta importante también resaltar el contexto social en el cual se desenvuelven las y los adolescentes, lo cual también podría estar influyendo el desarrollo de autonomía. En

efecto, como se evidenció en el apartado de caracterización de la población, gran parte de las y los adolescentes no solo estudia, sino también labora. Dicha característica resulta interesante, puesto que no solo implicaría la oportunidad de percibir mayores ingresos económicos, sino también un mayor nivel de responsabilidad en la familia, así como independencia económica. De esta manera, el trabajo es un factor que permitiría a las y los adolescentes sentir que aportan en el bienestar familiar, pero también en la autonomía personal, al valerse por sí mismos a diferencia de adolescentes de contextos socioculturales distintos.

“Es cansado trabajar y estudiar al mismo tiempo. Yo acabo el colegio al mediodía y luego trabajo y llego a las cinco a mi casa a hacer mis tareas” (Estudiante 2).

“La alternancia está diseñada para zonas rurales para que los chicos sin dejar de hacer lo que saben hacer, apoyen a sus familias, que trabajen, por eso la alternancia permite que tengan quince días para que puedan trabajar o apoyar en sus hogares. Ellos saben hacer muchas cosas en el campo y con eso ganan dinero para cubrir sus necesidades básicas. Eso les enseña a ser independientes, a trabajar, a generar un ingreso” (Docente 1)

Finalmente, el CRFA también se configuraba como un espacio en el cual las y los estudiantes son disciplinados en base a la división de tareas y de responsabilidades compartidas, lo cual también podría estar influyendo en la autonomía individual. Así, las y los estudiantes indicaron que, durante la educación presencial, cada estudiante era responsable de alguna tarea durante el tiempo del internado en el CRFA, encargándose así del cuidado de las instalaciones. De esta manera, se evidencia una formación relacionada a la responsabilidad individual para la formación de estudiantes que puedan desenvolverse autónomamente en su vida diaria.

“Cada uno tenía su comisión. Era como un hogar. Yo estaba encargado de limpiar la biblioteca, otros del baño, otros barrían la casa, otros recogían la mesa” (Estudiante 4).

“Formamos en tres aspectos: humano, académico y técnico profesional. Creemos que el aspecto humano es lo primero porque si el chico es responsable, va a ser responsable en sus estudios. Por ello, ellos tienen responsabilidades durante los quince días que conviven en el CRFA” (Docente 1).

En suma, la autonomía de las y los estudiantes se desarrolla en un contexto familiar-escolar propio de la pedagogía de la alternancia, en donde reciben una formación basada en el cumplimiento de responsabilidades y toma de decisiones individual. El CRFA posee como visión la formación de estudiantes bajo ciertos valores considerados necesarios para la vida en comunidad que son promovidos no solo en la formación académica, sino también en la generación de responsabilidades individuales y colectivas relacionadas a la vida diaria. Sin embargo, aquí cabe preguntarse también sobre las vivencias de las y los estudiantes en sus hogares en relación con el ejercicio de responsabilidades y sobre cómo el hogar puede ser observado como un espacio de aprendizaje para la vida, lo cual implicaría una participación activa de las y los adolescentes, tomando en cuenta sus opiniones y percepciones, lo cual se discutirá en el siguiente apartado.

Por otro lado, el rol de estudiante-trabajador también les permitiría desarrollar cierto grado de independencia y sentimiento de aporte al bienestar familiar, lo cual podría relacionarse con lo postulado por Goffman (1989) y la construcción de los sujetos y sus comportamientos y expresiones en base a los roles que interpretan en su vida cotidiana. En efecto, el rol de trabajador implica que las y los adolescentes desarrollen un sentido de sí mismos y adopten ciertas posturas dependiendo de la situación con la cual se enfrenten y los actores con los cuales se relacionen. Es decir, el papel de estudiante-trabajador les permitiría también reflexionar sobre sí mismos y, en consecuencia, como afirma Mead (1972), ser objetos de su propia reflexión en torno a su rol como estudiantes, hijas/os y trabajadoras/es, lo cual es promovido por el CRFA a través de las estrategias pedagógicas de vinculación con su entorno y en las

sesiones de tutoría y acompañamiento psicológico, permitiéndoles afianzar su identidad individual y colectiva.

5.2.2. Pedagogía de la alternancia y valoración de la voz propia

En cuanto a la valoración de la voz propia, entendida como la capacidad de no solo poseer y emitir una opinión, sino también percibir que es valorada por los demás, el 81,8% (9) indicó estar de acuerdo con la afirmación “las personas que me rodean reconocen que mi opinión es importante”, mientras que el 18,2% (2) se encontró en desacuerdo con la misma. Por otro lado, el 81,8% (9) mencionó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con “mi familia me escucha y toma en cuenta mis opiniones”, mientras que el 18,2% (2) indicó estar en desacuerdo con la afirmación. Sin embargo, el 100% (11) afirmó estar de acuerdo con las afirmaciones “mis monitores me escuchan y toman en cuenta mi opinión” y “estudiar en el CRFA ha permitido que mi opinión sea escuchada y valorada por las personas que me rodean”.

Figura 24: *Las personas que me rodean reconocen que mi opinión es importante*

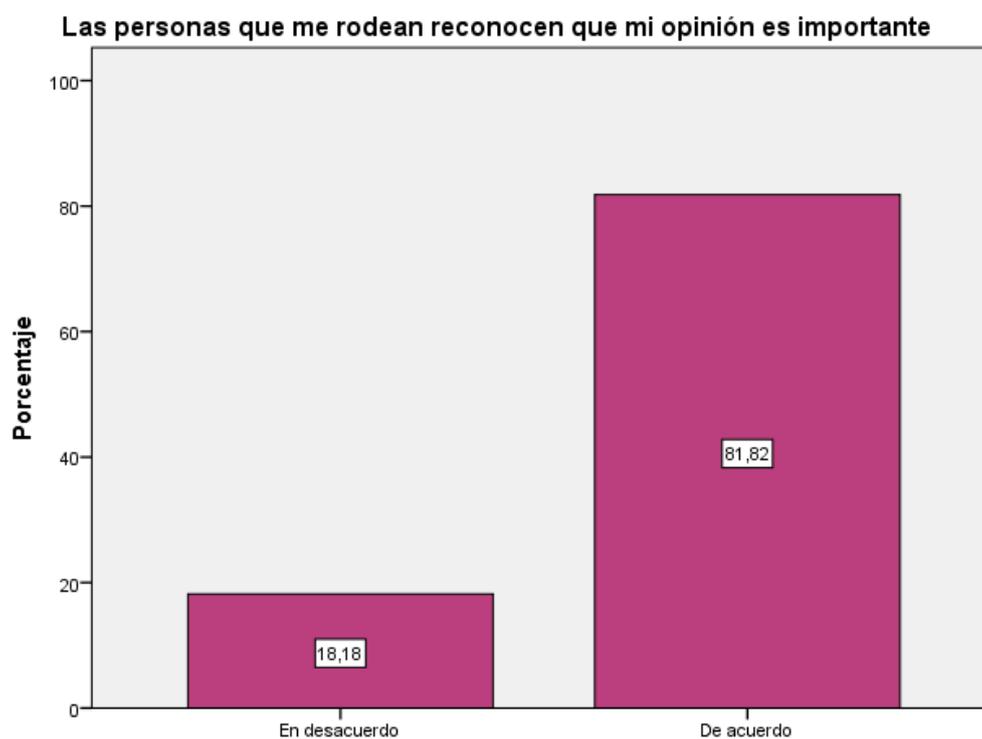


Figura 25: *Mi familia me escucha y toma en cuenta mi opinión*



Así, puede evidenciarse la importancia del CRFA para las y los adolescentes, puesto que lo reconocen como un espacio en el cual tienen la oportunidad de ser valorados a partir de las opiniones que puedan brindar. Sin embargo, si bien la gran mayoría afirmó que siente que en su espacio familiar ocurre lo mismo, existe un grupo de estudiantes que no encuentra valorada su opinión dentro del hogar. En efecto, existieron comentarios divididos durante las entrevistas, ya que algunos afirmaron que las personas adultas responsables de los hogares escuchan y toman en cuenta sus opiniones, mientras que otros mencionaron que no lo perciben de la misma manera.

“Mis papás también me preguntan mi opinión. Sí la valoran” (Estudiante 4).

“Sí doy mi opinión en mi casa, pero como somos jóvenes todavía no nos dan mucha importancia a lo que decimos” (Estudiante 5).

De esta manera, se puede evidenciar que no todos perciben que en su entorno familiar su opinión tenga la importancia que las y los adolescentes esperarían. Así, comentan que una de las principales explicaciones sería la percepción que sus cuidadores poseen sobre ellos, en tanto creerían que debido a la corta edad que poseen, no presentarían la suficiente madurez o experiencia de vida para emitir una opinión que pueda ser considerada importante. En ese sentido, se puede evidenciar un fenómeno interesante en los hogares, ya que, además de participar en la dinámica pedagógica de la alternancia (15 días en el hogar), las y los hijos también poseen un rol proveedor en ella, debido a que laboran y generan ingresos, lo cual, sin embargo, no sería un factor clave para percibirlos como personas que tienen la capacidad de influencia en las decisiones familiares. No obstante, el CRFA se posiciona como un espacio seguro donde pueden vencer el miedo a emitir sus propias opiniones y no sentirse juzgados, sino más bien acompañados y apoyados. Inclusive, algunos comentaron que estudiar en el CRFA habría sido importante para el desarrollo de autoconfianza y seguridad personal, lo cual además se vería reforzado debido al ambiente de respeto que afirman existiría entre las y los estudiantes.

“En el colegio es diferente que en la casa. Cuando uno es menor de edad no le toman importancia. Pueden decir mi hijo es chiquito todavía no puede opinar, pero en el colegio es distinto porque ahí todos hablan” (Estudiante 5).

“Nosotros escuchamos a los estudiantes sobre todo por medio de la tutoría personalizada, pero también cuando hay actividades les pedimos que opinen para tomar decisiones junto a ellos. Inclusive tenemos un buzón de sugerencias” (Docente 1).

“[Los estudiantes del CRFA] son respetuosos, no son faltosos, han aprendido mucho ahí, les han enseñado sobre disciplina, el respeto mutuo entre todos, tienen siempre las reglas presentes” (Estudiante 3).

Es evidente, entonces, que las y los adolescentes valoran las dinámicas que se producen en el CRFA, los cuales permiten que puedan tener confianza en sí mismos para formular y emitir sus opiniones. Sin embargo, no todos sienten poseer las mismas oportunidades para ser escuchados en sus hogares. Ello refleja la existencia de relaciones de poder no solo en el ámbito escolar, sino también en el ámbito familiar, espacio fundamental para la pedagogía de la alternancia, lo cual influiría en la propia percepción de la importancia de la propia voz. En ese sentido, emerge la pregunta sobre cómo el CRFA promueve o debería promover espacios familiares que promuevan la participación activa de las y los estudiantes, bajo un enfoque de derechos.

Así, cabe reflexionar sobre cómo los espacios familiares también influyen en el bienestar de las y los estudiantes, quienes desde un enfoque de desarrollo humano también deben ser observados como agentes que configuran su propio destino. En ese sentido, se evidencia la reproducción de imaginarios en torno a la percepción de las y los adolescentes como personas que aún no tienen la capacidad necesaria para tomar parte en las decisiones sobre situaciones que las y los afectan, lo cual demuestra cómo la comunicación se configura como un proceso de construcción de percepciones sobre el otro, pero que también influye en la propia autopercepción individual y la construcción de relaciones asimétricas.

5.3. Pedagogía de la alternancia y empoderamiento colectivo

“Mi proyecto de emprendimiento es en torno a la crianza de animales. Me está ayudando a saber cómo hacer un negocio para el futuro”

(Estudiante 5)

Para comprender el empoderamiento colectivo, se abordaron dos subcategorías: la pertenencia y la participación comunitaria. De esta manera, para cada una de ellas se investigó los

imaginarios en torno a su concepción y se profundizó en la relación que tanto el CRFA, sus monitores y sus familias poseen con el desarrollo de dichas capacidades en las y los estudiantes.

5.3.1. Pedagogía de la alternancia y pertenencia

En cuanto a la pertenencia, entendido como la capacidad de las y los estudiantes para identificarse con su entorno y sentirse orgullosos de su origen, el 100% (11) indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “me siento orgulloso de ser parte de la comunidad en donde vivo”. Asimismo, el 100% afirmó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones “mis monitores me motivan a sentirme orgulloso de mi comunidad” y “mi familia me motiva a sentirme orgulloso de mi comunidad”. Por otro lado, el 100% también se encontró de acuerdo o totalmente de acuerdo con “estudiar en el CRFA me ha permitido sentirme identificado con mi comunidad y estar orgulloso de mi origen”.

Figura 26: *Me siento orgulloso de ser parte de la comunidad en donde vivo*

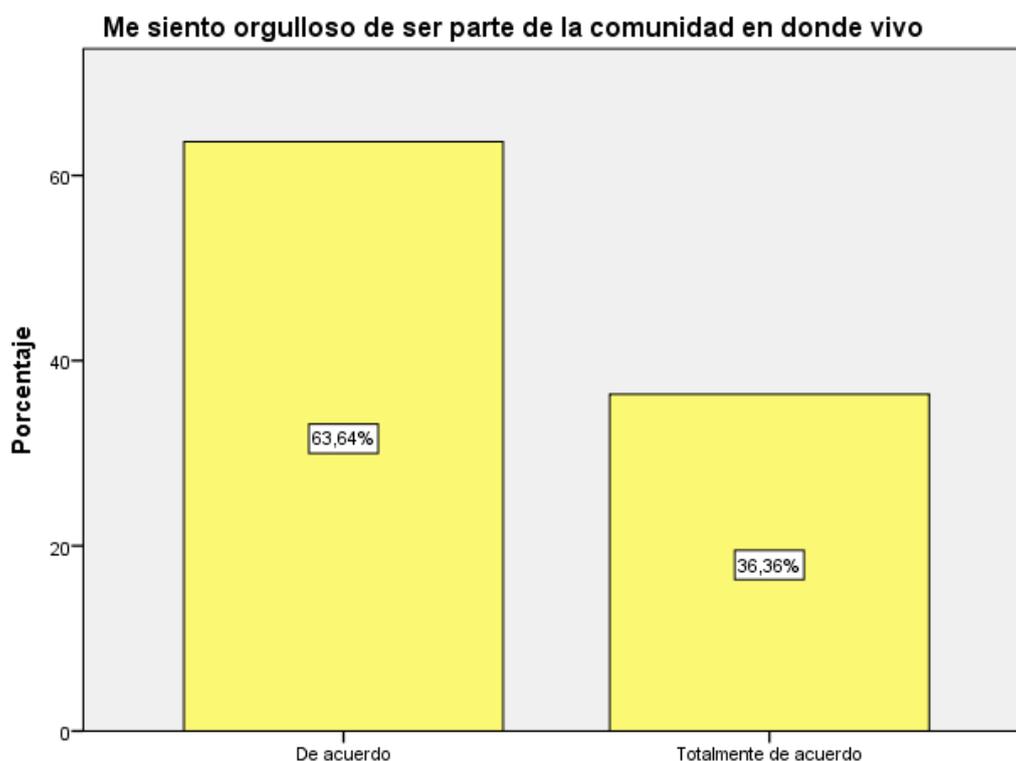
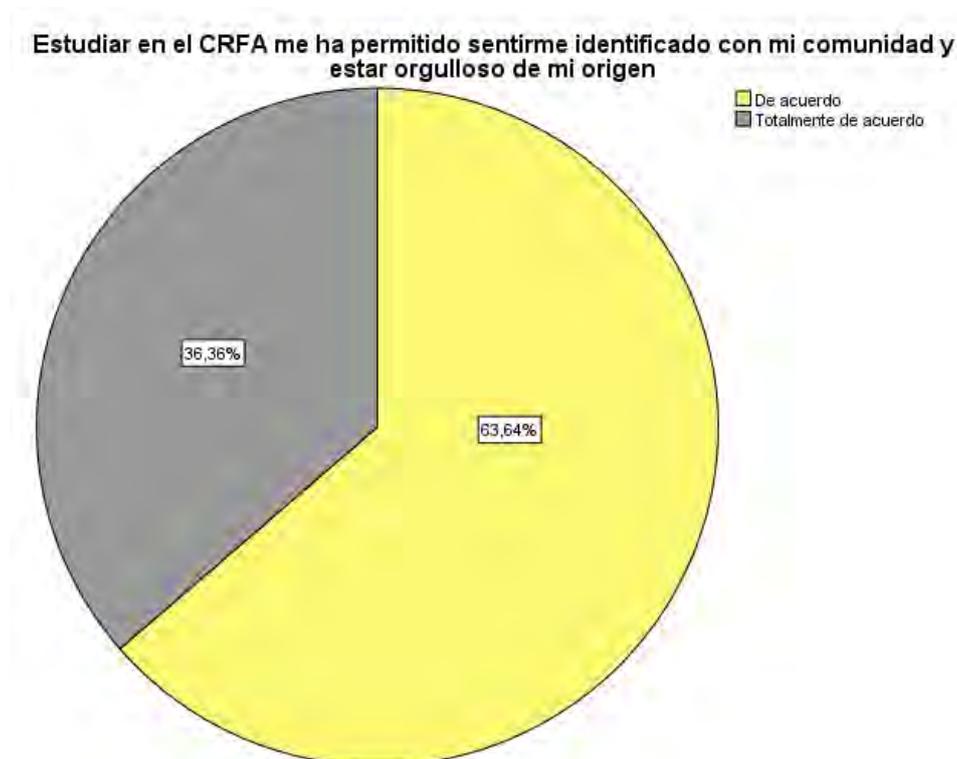


Figura 27: *Estudiar en el CRFA me ha permitido sentirme identificado con mi comunidad y estar orgulloso de mi origen*



En efecto, durante la dinámica participativa, las y los estudiantes tuvieron la capacidad de destacar diversas características que consideran que hacen único al centro poblado El Carmelo. Entre ellas se puede destacar el desarrollo de la agricultura familiar e industrial, la calidez de los habitantes y las áreas naturales propias del contexto rural. De esta manera, se puede evidenciar la gran importancia que tendría la agricultura como una de las actividades principales de su contexto y del cual son parte activa, como se evidenció en el apartado de caracterización. Asimismo, cabe recordar que gran parte de las y los estudiantes, a pesar de vivir en centros poblados determinados como urbanos, se consideran adolescentes rurales. Así, esta identificación con su contexto podría estar influenciada por su conexión a través del trabajo agrícola, las historias familiares y el mismo contexto geográfico que, como se evidenció en las

fotos presentadas en el capítulo anterior, configuran El Carmelo como una zona rodeada de campos para la siembra.

“El Carmelo huele a aire puro, sabe a alcachofas y es único por su gente” (Estudiantes del 5to grado, construcción conjunta)

Por otro lado, es importante señalar que el CRFA, como parte de su propuesta pedagógica, incorpora a la investigación como uno de sus componentes principales. Así, durante la educación presencial antes de la pandemia, según las y los estudiantes, cada mes tenían la obligación de desarrollar un plan de investigación en torno a temas de agricultura o ganadería, lo cual les permitía conectar con su entorno y aprender de él. Inclusive, se realizaban visitas de campo para conocer a distintos profesionales expertos en su rubro y distintos lugares fuera de El Carmelo. Sin embargo, debido a la pandemia, dichas actividades se interrumpieron, lo cual, según las y los estudiantes, habría afectado su aprendizaje y conexión con su entorno.

“Siempre cumplía mis planes de investigación. Me gustaba porque nos llevaban a conocer otros lugares fuera de El Carmelo” (Estudiante 5).

“Los jóvenes una vez que investigan su medio, van al campo a visitar, hacen preguntas para conocer más sobre las actividades que pueden ser desde agricultores hasta productores industriales. Luego, hacen un informe de la visita y luego una tertulia y al final un curso técnico” (Docente 2).

En suma, se evidencia que el CRFA habría sido importante para el desarrollo del sentimiento de pertenencia en las y los adolescentes. Ello debido, sobre todo, a las metodologías utilizadas por la pedagogía de la alternancia, en tanto les habría permitido conectar con su entorno a través de la investigación, visita a actores claves del territorio y desarrollo de proyectos. De esta manera, tal como indica Romeu (2018), las y los estudiantes, en su rol activo en los procesos de comunicación, pero también pedagógicos, han podido crear sentidos de aquello que viven y

perciben diariamente, produciendo y transformando los significados propios de su cultura, puesto que la cultura, como indica Williams (1989) y Vich (2021), es ordinaria; es decir, es una experiencia personal, pero también colectiva sobre todo aquello vivido y percibido.

Así, la pedagogía de la alternancia, basada en un modelo vida-escuela-vida, se vincula al modelo educativo con énfasis en el proceso narrado por Kaplún que posee un modelo acción-reflexión-acción, que invita a vincular constantemente lo vivido por las y los adolescentes en su hogar y trabajo con aquello aprendido en la escuela, generando el desarrollo de la valoración de su territorio y su rol dentro del mismo. Sin embargo, debido a la pandemia, el CRFA suspendió las estrategias pedagógicas que permitían la generación de vinculación territorial, lo cual evidencia, según lo recogido, la necesidad de espacios presenciales para el desarrollo de vinculación territorial por parte de las y los estudiantes.

5.3.2. Pedagogía de la alternancia y participación comunitaria

En cuanto a la participación comunitaria, entendido como la capacidad de participar en la generación de cambios en su entorno, el 100% (11) indicó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “deseo aportar en el desarrollo de la comunidad en donde vivo”. Sin embargo, el 72,7% (8) mencionó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “deseo mudarme a otro lugar porque no tengo las posibilidades para desarrollarme en la localidad en donde vivo”. Por otro lado, el 100% afirmó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con “mis monitores me motivan a emprender proyectos que aporten al desarrollo de mi comunidad”, mientras que el 81,8% (9) indicó que sus familias los motivan a emprender proyectos que aporten al desarrollo de sus comunidades. Finalmente, el 100% expresó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación “estudiar en el CRFA me ha motivado a trabajar por el desarrollo de mi localidad”.

Figura 28: Deseo aportar en el desarrollo de la comunidad en donde vivo



Figura 29: Deseo mudarme a otro lugar porque no tengo posibilidades para desarrollarme en la localidad en donde vivo

Deseo mudarme a otro lugar porque no tengo posibilidades para desarrollarme en la localidad en donde vivo

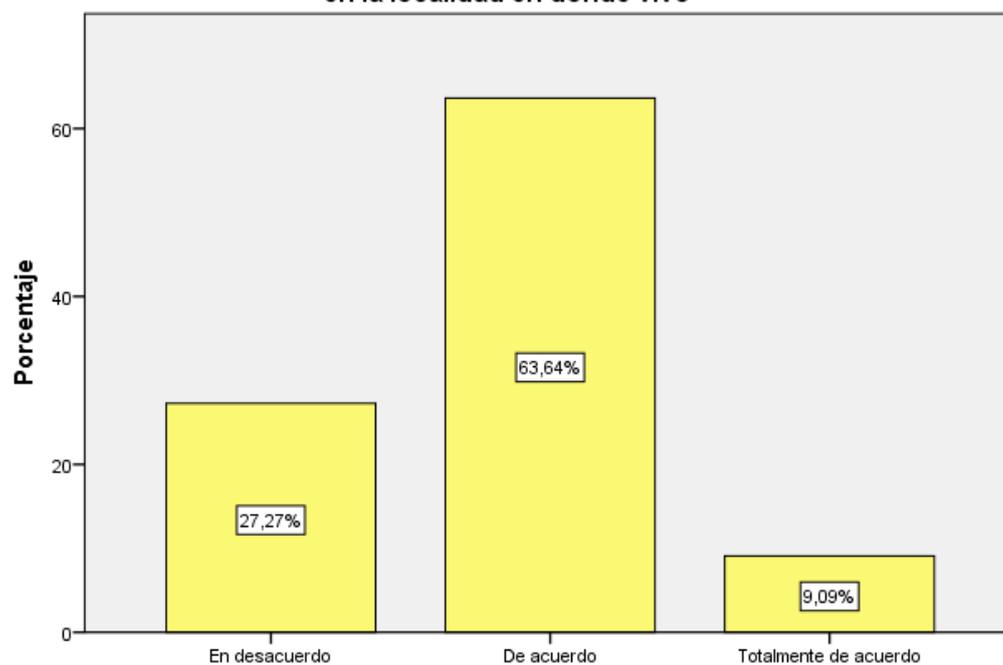


Figura 30: *Estudiar en el CRFA me ha motivado a trabajar por el desarrollo de mi localidad*



De esta manera, se puede apreciar que las y los adolescentes poseen un gran interés por poder aportar en el desarrollo de sus localidades, lo cual es motivado por sus familias, pero, sobre todo, por sus monitores. Sin embargo, si bien existe esta especie de compromiso con su entorno, una gran parte del grupo de estudiantes desea mudarse a otra localidad, puesto que afirman no poseer las oportunidades necesarias para desarrollarse y cumplir las metas que, como se evidenció en apartados anteriores, se han planteado. Aquí cabe recordar la precariedad laboral que sufren las y los jóvenes rurales, ya que, como indica Urrutia y Trivelli (2019), cerca de 8 de cada 10 jóvenes del ámbito rural tendrían un empleo de una muy mala calidad, lo cual motivaría a las y los estudiantes a migrar a otros territorios, sobre todo, urbanos.

Por otro lado, las y los adolescentes comentaron que en el CRFA han podido desarrollar distintos tipos de conocimientos y habilidades debido a las dinámicas de aprendizaje en torno a la investigación, la conexión con su entorno y el desarrollo de emprendimientos. Este último

resulta imprescindible si se aborda la participación comunitaria, puesto que uno de los componentes característicos de los CRFA es el emprendimiento como una vía para el desarrollo individual y comunitario. Por ese motivo, es un requisito de estudio para las y los estudiantes del quinto grado desarrollar una propuesta de emprendimiento que pueda ser viable y que sea de inspiración para un emprendimiento a futuro. Así, los proyectos en desarrollo parten de los intereses personales, pero también estarían influenciados por sus prácticas cotidianas, por lo que existen proyectos relacionados a la ganadería y agricultura.

“Nos están enseñando a cómo hacer un negocio para luego cuando queramos hacerlo ya sepamos cómo hacerlo. Ahora estamos viendo el tema de las primeras ideas como la misión, visión y eso” (Estudiante 3).

“Mi proyecto lo estoy realizando en crianza de animales. Me está ayudando a saber cómo hacer un negocio para el futuro” (Estudiante 5).

“Desde primer grado empiezan a reconocer la potencialidad de desarrollo que hay en su medio cercano para que ellos puedan emprender un negocio. Buscamos que sean emprendedores, que tengan una visión empresarial” (Docente 2).

Asimismo, como hallazgo complementario, se encontró que las estudiantes mujeres tienen una tendencia a desarrollar proyectos relacionados a actividades culturalmente establecidas como femeninas vinculados al cuidado del cuerpo y la belleza como, por ejemplo, la cosmetología. Ello sería un factor importante para profundizar en una investigación posterior, puesto que implica una pedagogía que refuerza la generización de las diferencias (Gamba, 2022), lo cual invitaría a preguntarse sobre cuál es el rol de las adolescentes mujeres en el desarrollo local en los ámbitos rurales.

“Mi emprendimiento ahora es sobre una cosmetología. Estamos recién empezando el proyecto y tenemos que ir resolviendo preguntas sobre lo que queremos hacer por el momento” (Estudiante 2).

“Yo siempre he querido tener mi propio salón de spa y eso es lo que estoy trabajando en el CRFA como mi emprendimiento” (Estudiante 3).

Ahora bien, pocos afirmaron tener el interés de realizar un emprendimiento como proyecto personal a corto plazo, pero consideraron que podría ser útil en algún momento en el futuro. Ello, como se evidenció anteriormente, podría estar vinculado a que, por el momento, las y los estudiantes estarían enfocados en poder acceder a una educación técnica o universitaria, más que iniciar un propio negocio. Es más, de acuerdo a las entrevistas, el componente de investigación sería más valorado, puesto que indicaron que es un aprendizaje clave para su etapa superior.

“Cuando yo estaba en otros colegios terminaba las clases a la una y nos íbamos. En cambio en el CRFA el curso técnico nos ayuda más a investigar, que va a servir para la universidad” (Estudiante 4).

En efecto, la motivación de las y los adolescentes para mudarse a otra localidad con el fin de lograr su desarrollo individual, estaría vinculado al hecho de que El Carmelo y otros centros poblados no poseen ofertas educativas superiores ni oportunidades laborales, obligando a quienes deseen estudiar a mudarse o trasladarse, ya sea a Virú, donde existen institutos, o a Trujillo, donde la oferta académica universitaria es amplia. De esta manera, se evidencia cómo la educación sería un factor crucial para las trayectorias de vida de las y los adolescentes rurales, forzando a quienes tienen la posibilidad, sobre todo, económica, a emigrar, abandonando sus localidades de origen. Ello debido a que la decisión de abandonar el hogar no es sencilla, ya que, como se comentó, no todos tendrían las posibilidades económicas para

realizarlo. Por ello, algunos indicaron que, de mudarse, no solo tendrían que estudiar, sino también trabajar a la vez, no solo para mantenerse económicamente, sino también para seguir aportando a sus familias. Por otro lado, en relación con este tema, es importante agregar que la motivación por migrar podría deberse a otras causas estructurales como la violencia, exclusión y marginación (Amavizca, et al., 2014); y, a su vez, a características como el grado de educación de los padres, la cantidad de hermanos, el mercado para la generación de ingresos, las actividades económicas complementarias de los padres, entre otros (Castillo y Frida, 2013).

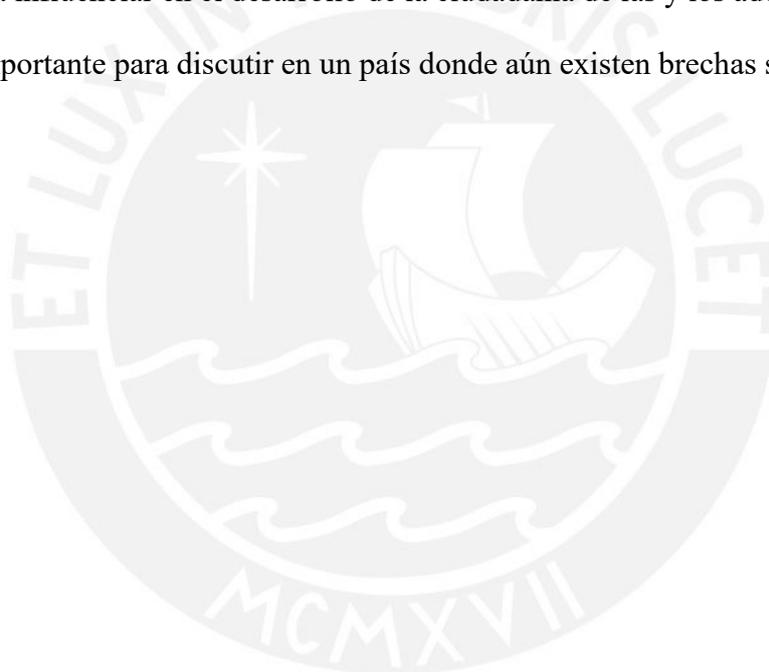
“Luego de acabar el colegio me gustaría trabajar y estudiar. Eso es lo que me he propuesto. Porque debo ayudar a mi mamá, porque no cuento con el apoyo de mi papá” (Estudiante 2).

“Si bien motivamos a que emprendan en su medio, si tienen la posibilidad de salir a otro lado a estudiar también está muy bien, pero no todos tienen esa posibilidad económica” (Docente 1).

Finalmente, como hallazgo adicional, es importante señalar que las y los adolescentes indicaron que no existen espacios fuera del CRFA donde puedan participar de modo que puedan desarrollar habilidades de liderazgo u otro tipo de habilidades extracurriculares. En ese sentido, se confirma la brecha social entre el ámbito urbano y rural que impide a las y los adolescentes rurales ejercer su ciudadanía fuera de las aulas y poseer la oportunidad de participar en diversos espacios que permitan un mayor desarrollo de conexión y responsabilidad con su entorno.

En suma, la pedagogía de la alternancia es una propuesta que implica la co-construcción de imaginarios en cuanto al éxito individual, el arraigo comunitario e, inclusive, roles de género a través de las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa. De esta manera, cada estudiante ha podido construir ciertos ideales de desarrollo personal, generando en sí mismos la percepción de ser agentes que configuran su propio destino, lo cual

es el ideal propuesto por Sen en su enfoque de desarrollo humano. Sin embargo, la realidad socioeconómica se configura como un factor clave que establece límites y parámetros a las aspiraciones y metas de las y los adolescentes y sus trayectorias de vida. Por ello, es imprescindible preguntarse por los otros ámbitos que influirían en el bienestar de las y los adolescentes, en relación con sus condiciones económicas, oportunidades laborales, desarrollo intelectual e, inclusive, relaciones amicales y familiares, entre otros, con el fin de comprender las dinámicas en las que se encuentran insertos. Finalmente, es importante señalar que la inexistencia de espacios comunitarios de participación fuera del ámbito escolar podría ser un factor que podría influenciar en el desarrollo de la ciudadanía de las y los adolescentes, lo cual es un aspecto importante para discutir en un país donde aún existen brechas sociales históricas que atender.



CONCLUSIONES

La pedagogía de la alternancia es una propuesta educativa que se distingue de la visión tradicional de la educación centrada únicamente en los contenidos. Ello debido a la concepción del estudiante como el centro de su propuesta pedagógica, la cual, además, se caracteriza por enfatizar la importancia del proceso sobre la reproducción memorística de los saberes intelectuales. Por ende, esta nueva propuesta de educación implica a su vez una visión en torno a la comunicación como proceso intrínseco del aprendizaje en el ámbito educativo. De ahí que concebir a la pedagogía de la alternancia no solo como una propuesta pedagógica, sino también como una propuesta comunicacional permite evidenciar la importancia de centrar la visión no solo en el aprendizaje formal, sino también en los actores, relaciones e imaginarios que se establecen y comparten, los cuales influyen en el aprendizaje de las y los estudiantes, pero también en su desarrollo como individuos insertos en dinámicas socioculturales específicas.

En ese sentido, la presente investigación partió de la pregunta en torno a la relación entre la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y el empoderamiento de las y los adolescentes del quinto grado del CRFA El Carmelo en Virú, La Libertad. Así, gracias a los hallazgos y análisis de los mismos, se puede concluir que existe una relación positiva entre ambas categorías debido, sobre todo, a que la comunicación actúa como agente integrador entre la educación y el desarrollo humano de las y los adolescentes al ser un proceso vivo y dinámico que les permite establecer vínculos con sus familias, monitores y comunidad, a través de los cuales co-construyen sentidos en torno a quiénes son, cómo son, qué desean alcanzar en la vida, y cómo desean impactar en su entorno.

Así, gracias a la investigación, se evidenció que la dinámica de la educación en alternancia, que implica la combinación del espacio educativo institucional y el espacio familiar, es fundamental para el proceso de aprendizaje y el desarrollo de capacidades en torno al empoderamiento adolescente a través de la generación de vínculos de apoyo y validación, y la

reproducción de imaginarios en torno a la identidad individual y colectiva. De esta manera, se concluye que la pedagogía de la alternancia ha sido imprescindible para el desarrollo del empoderamiento de las y los estudiantes en tres niveles: personal, relacional y colectivo.

- En primer lugar, a **nivel personal**, la pedagogía de la alternancia permite el desarrollo de dos capacidades fundamentales: la aspiración y la autoeficacia. En efecto, las y los adolescentes establecen vínculos en los ámbitos escolar formal y familiar, a través de los cuales se reproducen imaginarios en torno a la profesionalización como vía de desarrollo, influyendo así en el establecimiento de metas a corto plazo. Asimismo, los vínculos establecidos generan que las y los estudiantes sientan confianza para el logro de sus objetivos, debido al apoyo y validación constante que reciben por parte de sus monitores y familias. De esta manera, resulta evidente cómo la pedagogía de la alternancia no solo permite el desarrollo de aprendizajes formales, sino también influye en la vida personal de cada estudiante, generando en ellos expectativas sobre su futuro profesional y personal.
- En segundo lugar, a **nivel relacional**, la pedagogía de la alternancia permite el desarrollo de dos capacidades: la autonomía y la voz propia. Así, por un lado, el rol de estudiante-trabajador que desempeña gran parte de las y los estudiantes, sumado a la formación basada en el cumplimiento de responsabilidades en el hogar, influyen en el establecimiento de relaciones autónomas en sus vidas diarias. Asimismo, por otro lado, si bien existe una valoración de la propia opinión en la escuela y la familia, existe un grupo de estudiantes que afirma que su voz no es tomada en cuenta, sobre todo, en la toma de decisiones a nivel familiar. De esta manera, la pedagogía de la alternancia se configura como una propuesta que influye en la construcción de relaciones autónomas, pero que también permite la reproducción de imaginarios que limitan el reconocimiento

de las y los adolescentes como tomadores de decisiones, principalmente, en el entorno familiar, ámbito clave en la propuesta pedagógica.

- En tercer lugar, a **nivel colectivo**, la pedagogía de la alternancia facilita el desarrollo de dos capacidades: la pertenencia y la participación comunitaria. Efectivamente, la pedagogía de la alternancia permite que las y los adolescentes desarrollen una conexión con su entorno debido a las dinámicas pedagógicas que implementa, sobre todo, a través de los planes de investigación, los cuales son valorados por las y los estudiantes. Por otro lado, los espacios por donde transitan las y los adolescentes se encuentran cargados de imaginarios en torno al éxito personal y el arraigo comunitario, influyendo en las trayectorias de vida que se han planteado seguir en el futuro, en gran parte de los casos, fuera de su localidad de origen. Asimismo, cabe resaltar la necesidad de espacios fuera del ámbito escolar-familiar con el fin de que puedan influir directamente en el desarrollo de sus comunidades.

Finalmente, es necesario señalar que la virtualidad propia de los años 2020 y 2021 debido a la pandemia por la COVID-19, implicó un obstáculo para el logro de los aprendizajes esperados, pero, sobre todo, alejó a las y los estudiantes de las aulas y de su conexión con su territorio, puesto que las actividades presenciales que se desarrollaban en el CRFA relacionadas a la investigación del entorno y al reconocimiento territorial fueron detenidas.

RECOMENDACIONES

A *nivel institucional*, se recomienda al CRFA El Carmelo seguir generando los vínculos necesarios para conectar a las y los estudiantes con su entorno. Ello implica no solo generar conexiones con actores claves para el desarrollo económico de la provincia, como en efecto lo han realizado, sino también con otros tipos de actores vinculados a las dinámicas culturales y políticas del territorio. De esta manera, las y los estudiantes tendrían la posibilidad de formarse como profesionales que reconozcan la importancia del trabajo como fuente de desarrollo económico, pero también como ciudadanos comprometidos con el respeto y promoción de la identidad cultural de su localidad, así como con la promoción de derechos humanos y la valoración de la vivencia democrática en comunidad.

Por otro lado, es necesario, en la búsqueda por vincular a las y los estudiantes con su territorio, el establecimiento de espacios de participación extracurriculares que permita a las y los adolescentes desarrollar competencias y habilidades útiles para su desenvolvimiento ciudadano y participación comunitaria. De esta manera, si bien el espacio escolar formal y el espacio familiar se configuran como ámbitos de aprendizaje propios de la pedagogía de la alternancia, sería fundamental la promoción de la participación en acciones concretas vinculadas al desarrollo de su comunidad a través del trabajo en conjunto, en vínculo con agentes externos e instituciones que permitan el desarrollo local, más allá de una mera visión económica.

También, podría ser enriquecedor generar vínculos con otras instituciones educativas para intercambiar experiencias que fomenten la mejora de las prácticas educativas en nuestro país. El CRFA, si bien se enmarca en contextos particulares distintos a aquellos en donde la educación regular funciona, tiene mucho que aportar en relación a la formación de estudiantes, como por ejemplo, las experiencias de trabajo con planes de investigación o las prácticas para generar vinculación con la comunidad, aspectos que podrían ser reforzados en las experiencias de educación básica regular.

Asimismo, es necesario el trabajo con las familias de manera aún más cercana. Ello con el fin de promover, sobre todo, el desarrollo de la autonomía de las y los adolescentes. Así, si bien la pedagogía de la alternancia promueve dinámicas del trabajo con las familias a través de las visitas a los hogares donde los monitores establecen vínculos con las familias para conocer el progreso de la o el estudiante, sigue siendo necesario repensar las dinámicas de relacionamiento con estas, identificando las necesidades de cada hogar, las necesidades de las y los estudiantes de manera individual y el contexto socioemocional en el cual viven. Así, pensar en maneras creativas del trabajo con las familias es necesario para generar un vínculo de responsabilidad con sus hijas e hijos, puesto que la educación implica el trabajo colaborativo entre familias y escuela, pero sobre todo bajo la propuesta de la alternancia, al ser un componente imprescindible en ella. En efecto, uno de los desafíos del CRFA es poder vincular a las familias como responsables en el desarrollo de las y los adolescentes y una estrategia podría ser trabajar, sobre todo, a nivel de acompañamiento psicoafectivo, ya que se ha evidenciado en el estudio que las y los adolescentes viven en contextos vulnerables, que pueden estar repercutiendo, sobre todo, en su salud mental, por lo que el hogar debería observarse como un espacio seguro y protector para las y los estudiantes, y no un espacio donde no son escuchados o tomados en cuenta. En efecto, el CRFA podría afianzar el trabajo desde un enfoque de derechos en la educación en los hogares, para promover el respeto y la práctica de aquellos derechos de la niñez y adolescencia que implican, entre otros, el derecho a la participación, el juego, la opinión y la libre expresión.

A *nivel de política pública*, si bien la propuesta de la pedagogía de la alternancia ha sido adaptada al contexto peruano, es necesario repensar la propuesta bajo un enfoque de desarrollo rural territorial en donde se prioricen tres aspectos: lo cultural, lo político y lo económico. En efecto, la propuesta de la alternancia implica el diseño de un currículo adaptado al contexto sociocultural de cada CRFA, lo cual es una gran oportunidad para repensar en comunidad el

desarrollo que se desea fomentar en los territorios. Sin embargo, existe también la necesidad de repensar la visión de desarrollo de la cual parten los lineamientos estipulados en la Resolución Ministerial N° 204-2021, puesto que uno de los principales objetivos es la formación de estudiantes emprendedores, concibiendo así al emprendedurismo como la principal vía de desarrollo local. Sin embargo, como se evidenció en la investigación, la gran mayoría de estudiantes no tenían como objetivo de vida implementar un emprendimiento, sino continuar con sus estudios superiores. De esta manera, la pregunta que emerge es si la propuesta del estudiante-emprendedor es la única opción viable en relación con el fomento del desarrollo anhelado por las comunidades.

A *nivel académico*, desde la Comunicación para el Desarrollo, el estudio confirmó la complejidad en torno a la relación entre comunicación y educación en tanto la comunicación como proceso complejo interviene en todos los aspectos del desarrollo individual y colectivo. En ese sentido, no se puede reflexionar en torno a la comunicación sin tener en cuenta el contexto social, cultural, económico y político de los territorios, puesto que la comunicación es un proceso vivo que configura las relaciones humanas. De esta manera, la investigación evidenció que la Comunicación para el Desarrollo tiene un gran potencial para abordar propuestas educativas, ya que todo proceso educativo implica una vivencia no formal que construye y forma parte de los procesos de aprendizaje de las personas. Así, el estudio demostró que las y los estudiantes no solo adquieren aprendizajes formales, sino también co-construyen y reproducen imaginarios, expectativas, modos de vida, brindándole así sentidos a sus propias vidas a través de su interacción con los demás y, por ende, también consigo mismos, construyendo así una identidad individual y colectiva. Por ende, se recomienda desde la Comunicación para el Desarrollo seguir apostando por la investigación de la comunicación más allá de una concepción instrumental o desde un enfoque proyectista para comprenderlo como un proceso dinámico que influye en el desarrollo individual y colectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, J. (2018). Comunicación, desarrollo y Buen Vivir. En *Comunicación y desarrollo. Enfoques, prácticas y perspectivas en debate*. (pp. 19 - 34). LIMA. Pontificia Universidad Católica del Perú - ACS Calandria.
- Anaya, T., Montalvo, J., Ignacio, A. , & Arispe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33.
- Aldana, F. (2012). *Análisis de la pedagogía de alternancia como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural* (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Alfaro, R. (1993). *Una comunicación para otro desarrollo*. Lima: Calandria.
- Alkire, S. (2005). Subjective Quantitative studies of human agency. *Social Indicators Research* (74), 217-260. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-005-6525-0>
- Almeida, J. y Batista, C. (2011). As contribuições das Escolas Famílias Agrícolas do Semi-árido (EFAS) para (re)afirmação de identidades e manutenção dos jovens no campo. Trabajo presentado en el Simpósio llevado a cabo en el XV Seminário de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil, octubre del 2011. <http://www2.uefs.br/semic/sessao-ii.html>
- Aristóteles (2002). *Retórica*. Alianza Editorial
- Martín Barbero, J, (2002) La educación desde la comunicación, Editorial Norma, III. Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar.

- Barranquero-Carretero, A. Sáez-Baeza, Ch. (2015). La crítica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra Clave* 18(1), 41-82.
<https://www.redalyc.org/pdf/649/64933878003.pdf>
- Beltrán, L. (2015). Adiós a Aristóteles: la comunicación “horizontal”. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 12(23), 136-158.
<http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/749>
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. University of California Press.
- Casique, I. (2017). Propuesta y validación de una escala general para medir el empoderamiento de los adolescentes en México. *Notas de Población* (104), 85-118.
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41962/04_Casique_104A.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Cáceres, M. (2003). *Introducción a la comunicación interpersonal*. Síntesis.
- Clarke, J., Hall, S., Jefferson, T. y Roberts, B. (2014). Subculturas, culturas y clase. En Hall, S. y Jefferson, T. (Eds.), *Rituales de resistencia. Subculturas juveniles en la Gran Bretaña de postguerra* (pp. 61-142). Traficantes de Sueños.
- Cooley, C. (2005). El yo espejo. *Cuadernos de Información y Comunicación*, (10), 13-26.
<https://www.redalyc.org/pdf/935/93501001.pdf>
- Erickson, E. (1979). *Identity: Youth and Crisis*. New York.
- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México DF: Mc Graw Hill
- García, 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 de doctorado, Universidad Politécnica de Madrid]. <https://oa.upm.es/640/1/02200217.pdf>
- Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula rasa*, (4), 103-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n4/n4a06.pdf>
- Goffman, E. (1989). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: FORGE.
- Guerrero, G. (2018). *Evaluación del diseño e implementación de las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural (FAD)*. Lima: Arteta.
- Gumucio-Dagron, A. (2004). El cuarto mosquetero: la comunicación para el cambio social. *Investigación & desarrollo*, 12(1), 2-23.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (6° ed.). McGraw-Hill.
- Ibrahim, S. y Alier, S. (2007). *Agency and Empowerment: A Proposal for Internationally Comparable Indicators* (Working Paper No. 40). <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp04.pdf>

Iguíñiz, J. (2012). Desarrollo como libertad: invitación a la interdisciplinariedad. En P. Ruiz-Bravo, P. Patrón y P. Quintanilla. (Compiladores), *Desarrollo humano y libertades. Una aproximación interdisciplinaria* (pp. 13-36).

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2020). Mapa de pobreza monetaria provincial y distrital 2018. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib1718/Libro.pdf

Instituto Nacional de Estadísticas e Informática. (2019). Evolución de la pobreza monetaria 2007-2018. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib1533/index.html

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). Perú. Resultados definitivos de los censos nacionales 2017. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitaes/Est/Lib1544/

Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

Lamas, H. (2016). La pedagogía de la alternancia. *Apuntes Psicológicos*, 1(2), 59-70. https://revistas.upeu.edu.pe/index.php/ri_apsicologia/article/view/869

Lins, G. y Cavalcante, L. (2011). Relação juventude rural-escola família agrícola. Discussões sobre o processo de escolarização e expectativas de futuro de jovens estudantes do ensino médio do sertão baiano. Trabajo presentado en el Simpósio llevado a cabo en el XV Seminário de Iniciação Científica da Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil. <http://www2.uefs.br/semic/sessao-ii.html>

- Lorenzo, C. (2012). La pedagogía de alternancia y el capital social. Estudio de caso del CEPT N° 5 en Miranda, Rauch, provincia de Buenos Aires. *Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*, 4(8), 125-144.
<http://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/1417/>
- Mead, G. (1972). *Mind, Self and Society*. The University of Chicago Press.
- Mejía, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones sociales*, 8(13), pp. 277-299.
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6928/6138>
- Ministerio de Educación. (2021). Modelo de servicio educativo secundaria en alternancia.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5974>
- Ministerio de Educación. (2018). Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2018.
<http://umc.minedu.gob.pe/resultados-ece-2018/>
- Municipalidad Provincial de Virú. (2014). Plan de Desarrollo Concertado de la Provincia de Virú 2014 - 2021. <https://www.gob.pe/institucion/muniviru/informes-publicaciones/473120-plan-de-desarrollo-concertado-pdc-de-la-provincia-de-viru>
- Novais, J. (2011). A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. *Revista Nera*, 18, 7-20.
<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1334>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós Ibérica.
- Olivera, E. (2006). La escuela pública como representación simbólica popular. Una lectura interpretativa desde el interaccionismo simbólico en Iberoamérica. *Revista*

Latinoamericana de Educación, (40), 1-14.

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1527Olivera.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Italia: FAO.

Organización Panamericana de la Salud. (2010). *Empoderamiento de mujeres adolescentes: Un proceso clave para lograr los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. OMS.
<https://fundacionmisangre.org/wp-content/uploads/2020/07/Empoderamiento-de-mujeres-adolescentes.-Un-proceso-clave-para-lograr-los-Objetivos-de-Desarrollo-del-Milenio.pdf>

Pease, M., Guillén, H., De la Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. & Rengifo, F. (2021). *El mundo interno adolescente. Identidad, bienestar, sexualidad y proyecto de vida*. Fondo Editorial PUCP.

Pereira, T. (2016). Escola Família Agrícola de Sobradinho: O trabalho como princípio educativo para o desenvolvimento do campo do semiárido baiano. *Diversidade: aprender o Semiárido, no Semiárido e com o Semiárido*. Simposio llevado a cabo en el I Congreso Internacional da diversidade do Semiárido del Centro de Convenciones Raymundo Asfora, Campina Grande, Brasil.
http://www.pgextensaorural.univasf.edu.br/wp-content/uploads/2016/04/TRABALHO_EV064_MD1_SA7_ID1837_25092016181354.pdf.

Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.

- Pick, S., Sirkin, J., Ortega, I., Osorio, P., Martínez, R., Xocolotzin, U., & Givaudan, M. (2007). Escala para medir agencia personal y empoderamiento (ESAGE). *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 41(3), 295-304.
- Piug-Calvó, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y su medio* [Tesis de doctorado, Universitat Internacional de Catalunya]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9345/Tesis.pdf?sequence=2>
- Queiroz Fraga, R. y de Sousa, J. (2015). Pedagogia da alternância e prática educativa na educação do campo: experiência da escola família agrícola Dom Fragoso em Ceará, Brasil. *Cisma: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 6. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2768479
- Quiroz, T. (1997). Propuestas para la educación y la comunicación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (8), 31-39. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=634083>
- Retondaro, O. (2015). Sistemas de innovación (learning by interacting): antecedentes teóricos en los aportes de George Herbert Mead. *Panorama*, 9(17), 62-72.
- Rizo, M. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quórum Académico*, 8(15), 78-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3998939>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, Freedom and Social Justice*. Open Book Publishers. <https://books.openbookpublishers.com/10.11647/obp.0130.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/97912/rodriguez.pdf?sequence=1>

Rojas, C. (2015). *Escuela y empoderamiento. Aportes a la superación de la pobreza desde el ámbito de la educación*. Universidad de los Andes.

Romeu, V. (2018). *El fenómeno comunicativo*. Nómada.

Rowlands, J. (1997). *Questioning empowerment*. OXFAM.

Santos, D. y Cardel, L. (2011). Educação rural e as contradições do sistema de ensino: o caso da Escola Família Agrícola do Sertão. *Educação em Revista*, 12(2), 41-58.
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/2486>

Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.

Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: The Dewey lectures 1984. *The journal of philosophy*, 82(4), 169-221.

Sihuay, C. (2013). *Ni cerrados ni pobres: experiencias de movilidad y migración de jóvenes de comunidades alpaqueras del sur peruano*. CLACSO.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20131206124645/Sihuaytrabajofinal.pdf>

Sobreira, M. y da Silva, L. (2014). Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternancia. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 212-227.
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/915>

Texeira, D. (2013). *O papel da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul na permanência do jovem no campo* (Tesis de licenciatura). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/87450/000907007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valadão, A. y Backes, J. (2018). A Pedagogia da Alternância em Rondônia: um movimento social do campo que luta por outras Pedagogias. *Reflexão e Ação*, 26(3), 136-150.

<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/11144/pdf>

Walker, M. (2007). Selecting Capabilities for Gender Equality in Education. En M. Walker & E. Unterhalter (Eds.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (pp. 177-196). Palgrave MacMillan.

Williams, R. (1989). *Resources of Hope. Culture, Democracy, Socialism*. Verso.

Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American journal of community psychology*, 46(1-2), 100–114. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9330-0>

Úcar, X. , Jiménez-Morales, M., Soler, P., & Trilla, J. (2017) Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405-418, DOI: [10.1080/02673843.2016.1209120](https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120)

Urrutia, C. y Trivelli, C. (2019). *Entre la migración y la agricultura. Limitadas opciones laborales para los jóvenes rurales del Perú* (Informe n° 260). Instituto de Estudios Peruanos. <https://www.mimp.gob.pe/omep/pdf/evidencias/Urrutia2019.pdf>

Vich, V. (2021). *Políticas culturales y ciudadanía. Estrategias simbólicas para tomar las calles*. CLACSO.

ANEXOS

ANEXO 01: Matriz de coherencia de la investigación

| PROBLEMA | PREGUNTA GENERAL | PREGUNTAS ESPECÍFICAS | PREGUNTAS SUB-ESPECÍFICAS | DESCRIPTORES/INDICADORES |
|--|--|--|---|---|
| La pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y su relación con el empoderamiento adolescente | ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el empoderamiento de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022? | ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el empoderamiento personal por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022? | ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el desarrollo de la capacidad de autoeficacia por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022? | - Percepción de autoeficacia - Influencia de monitores en la autoeficacia - Influencia de la familia en la autoeficacia - Influencia del CRFA en la autoeficacia |
| | | | ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el desarrollo de la capacidad de control sobre el entorno por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022? | - Percepción de control sobre el entorno - Influencia de monitores en el control sobre el entorno - Influencia de la familia en el control sobre el entorno - Influencia del CRFA en el control sobre el entorno |
| | | ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el empoderamiento relacional por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022? | ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el desarrollo de la capacidad de reconocimiento social por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022? | - Percepción de respeto y reconocimiento - Influencia de monitores en el respeto y reconocimiento - Influencia de la familia en el respeto y reconocimiento - Influencia del CRFA en el respeto y reconocimiento |
| | | | ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el desarrollo de la capacidad de autonomía por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022? | - Percepción de autonomía - Influencia de monitores en la autonomía - Influencia de la familia en la autonomía - Influencia del CRFA en la autonomía |
| | | ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el empoderamiento colectivo por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022? | ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el desarrollo de la capacidad de reconocimiento del entorno por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022? | - Percepción sobre el reconocimiento del entorno - Influencia de monitores en el reconocimiento del entorno - Influencia de la familia en el reconocimiento del entorno - Influencia del CRFA en el reconocimiento del entorno |
| | | | ¿Cuál es la relación entre la pedagogía de la alternancia, como propuesta comunicacional, y el desarrollo de la capacidad de participación por parte de las y los estudiantes del quinto grado de secundaria del CRFA "El Carmelo" en la provincia de Virú - La Libertad durante el primer semestre del año 2022? | - Percepción de participación - Influencia de monitores en la participación - Influencia de la familia en la participación - Influencia del CRFA en la participación |

ANEXO 02: Encuesta para estudiantes

Encuesta para estudiantes

¡Hola!

La presente encuesta tiene como objetivo reconocer la relación entre tu experiencia en el CRFA con tu desarrollo personal. Todas las respuestas que brindes son completamente anónimas, por lo que nadie sabrá que fuiste tú quien respondió este cuestionario.

Algunos datos iniciales

1. ¿Cuántos años tienes?
 1. 16
 2. 17
 3. 18
 4. Otro: _____
2. Sexo
 1. Hombre
 2. Mujer
3. ¿Dónde vives?
 1. El Carmelo
 2. Otro: _____
4. ¿Quién es el adulto encargado de tu cuidado en tu hogar?
 1. Mamá y papá
 2. Solo mamá
 3. Solo papá
 4. Abuela y abuelo
 5. Solo abuela
 6. Solo abuelo
 7. Otro: _____
5. ¿Cuál es el máximo nivel educativo que alcanzó tu madre o figura materna?
 1. Sin nivel
 2. Inicial
 3. Primaria
 4. Secundaria
 5. Técnico incompleto
 6. Técnico completo
 7. Universitario incompleto
 8. Universitario completo
6. ¿Cuál es el máximo nivel educativo que alcanzó tu padre o figura paterna?
 1. Sin nivel
 2. Inicial
 3. Primaria
 4. Secundaria
 5. Técnico incompleto
 6. Técnico completo
 7. Universitario incompleto
 8. Universitario completo
7. ¿Cuántos hermanos tienes?
 1. Soy hijo único
 2. Tengo _____ hermanos
8. ¿Trabajas?
 1. Sí
 2. No
9. Si contestaste **Sí** ¿En qué trabajas?
 1. Agricultura
 2. Ganadería
 3. Servicios: ¿Cuál/es? _____
 4. Otro: _____
10. En el último mes, aproximadamente, ¿en qué rango se ubicaron tus ingresos personales totales?
 1. 0 - 500 soles
 2. 501 - 1,000 soles
 3. 1,001 - 2,000 soles
 4. 2,001 - 3,000 soles
 5. Más de 3,000 soles
11. En el último mes, aproximadamente, ¿en qué rango se ubicaron los ingresos totales de tus padres o cuidadores?
 1. 0 - 500 soles
 2. 501 - 1,000 soles
 3. 1,001 - 2,000 soles
 4. 2,001 - 3,000 soles
 5. Más de 3,000 soles
12. ¿En qué grado ingresaste al CRFA?
 1. 1° grado
 2. 2° grado
 3. 3° grado
 4. 4° grado
 5. 5° grado
13. ¿Tienes conexión a internet en tu celular o computadora?
 1. Sí
 2. No
14. ¿Cuáles fueron las aplicaciones o plataformas que usaste en el colegio durante la pandemia para atender las clases? (Puedes marcar varias):
 1. WhatsApp
 2. Zoom
 3. Meet
 4. Otro: _____
15. Me identifico como
 1. Adolescente del ámbito rural
 2. Adolescente del ámbito urbano

Nivel personal

A continuación, encontrarás algunas afirmaciones sobre ti que deberás analizar. Por cada afirmación deberás marcar un casillero del 1 al 4.

| Afirmaciones | 1 (Totalmente en desacuerdo) | 2 (En desacuerdo) | 3 (De acuerdo) | 4 (Totalmente de acuerdo) |
|--|------------------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------------------|
| 16. Tengo la confianza suficiente para lograr lo que me propongo. | | | | |
| 17. Mis monitores me animan a creer en mí mismo. | | | | |
| 18. Mi familia me anima a creer en mí mismo. | | | | |
| 19. Estudiar en el CRFA me ha permitido ganar mayor confianza en mí mismo para cumplir lo que me propongo. | | | | |
| 20. Tengo una meta de vida que deseo cumplir. | | | | |
| 21. Mis monitores me animan a tener una meta de vida. | | | | |
| 22. Mi familia me anima a tener una meta de vida. | | | | |
| 23. Estudiar en el CRFA me ha permitido plantearme una meta de vida. | | | | |

Nivel relacional

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre ti que deberás analizar. Por cada afirmación deberás marcar un casillero del 1 al 4.

| Afirmaciones | 1 (Totalmente en desacuerdo) | 2 (En desacuerdo) | 3 (De acuerdo) | 4 (Totalmente de acuerdo) |
|--|------------------------------------|-------------------------|----------------------|---------------------------------|
| 24. Las personas que me rodean reconocen que mi opinión es importante. | | | | |
| 25. Mis monitores me escuchan y toman en cuenta mi opinión. | | | | |
| 26. Mi familia me escucha y toma en cuenta mi opinión. | | | | |
| 27. Estudiar en el CRFA ha permitido que mi opinión sea escuchada y valorada por las personas que me rodean. | | | | |
| 28. Puedo tomar decisiones por mi cuenta sin depender de la aprobación de los demás. | | | | |
| 29. Mis monitores me animan a tomar mis propias decisiones sin depender de la aprobación de los demás. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 30. Mi familia me anima a tomar mis propias decisiones sin depender de la aprobación de los demás. | | | | |
| 31. Estudiar en el CRFA me ha permitido poder tomar mis propias decisiones sin depender de la aprobación de los demás. | | | | |

Nivel comunitario

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre ti que deberás analizar. Por cada afirmación deberás marcar un casillero del 1 al 4.

| Afirmaciones | 1 (Totalmente en desacuerdo) | 2 (En desacuerdo) | 3 (De acuerdo) | 4 (Totalmente de acuerdo) |
|--|---------------------------------|----------------------|-------------------|------------------------------|
| 32. Me siento orgulloso de ser parte de la comunidad en donde vivo. | | | | |
| 33. Mis monitores me motivan a sentirme orgulloso de mi comunidad. | | | | |
| 34. Mi familia me motiva a sentirme orgulloso de mi comunidad. | | | | |
| 35. Estudiar en el CRFA me ha permitido sentirme identificado con mi comunidad y estar orgulloso de mi origen. | | | | |
| 36. Deseo aportar en el desarrollo de la comunidad en donde vivo. | | | | |
| 37. Deseo mudarme a otro lugar porque no tengo posibilidades para desarrollarme en la localidad en donde vivo. | | | | |
| 38. Mis monitores me motivan a emprender proyectos que aporten al desarrollo de mi comunidad. | | | | |
| 39. Mi familia me motiva a emprender proyectos que aporten al desarrollo de mi comunidad. | | | | |
| 40. Estudiar en el CRFA me ha motivado a trabajar por el desarrollo de mi localidad. | | | | |

¡Muchas gracias por tu participación!

ANEXO 03: Guía de entrevista con estudiantes

GUIA DE ENTREVISTA CON ESTUDIANTES

Preguntas de presentación

1. ¿Cuál es tu nombre? ¿Cuántos años tienes?
2. ¿Con quiénes vives? ¿A qué se dedican?
3. ¿Trabajas o aportas a tu familia económicamente?
4. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
5. ¿Desde cuándo estás estudiando en el CRFA?

BLOQUE I

Objetivo del bloque: Conocer la relación entre la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y el empoderamiento personal.

A. Auto eficiencia

• Rendimiento académico

6. ¿Cómo te va en el colegio? Del 1 al 5 (1 es muy mal y 5 excelente) ¿Cómo consideras que es tu rendimiento en el colegio?
Si contestó de 4 a 5:
7. ¿Qué acciones realizas para tener ese rendimiento?
Si contestó de 1 a 3:
8. ¿Por qué? ¿En qué te gustaría mejorar? ¿Por qué?
9. ¿Qué actividades en el CRFA disfrutas más y cuáles disfrutas menos?
10. ¿Cómo describirías tu relación con los monitores en una palabra? ¿Por qué?
11. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 es demasiado) ¿Cuán exigente consideras que es el CRFA? ¿Por qué? (Profundizar)
12. En el CRFA aparte de ver temas académicos ¿Hay espacios donde ven temas de crecimiento personal? ¿Te ha ayudado? ¿Por qué?
13. Si tuvieras que caracterizar a un estudiante del CRFA con 5 palabras o adjetivos ¿Cuáles serían? ¿Por qué?
14. ¿Sientes que la pandemia ha afectado tu aprendizaje? ¿Por qué? (Profundizar)

• Responsabilidades en el hogar

15. ¿Cuáles son las responsabilidades que tienes en tu hogar? ¿Las cumples siempre?
16. ¿Consideras que un estudiante del CRFA tiene las mismas responsabilidades en el hogar que alguien que estudia en un colegio regular? ¿Por qué? (Profundizar)
17. ¿Cómo es el trabajo durante los 15 días en tu hogar? ¿En ese tiempo cómo te organizas? ¿Qué actividades realizas?
18. ¿La dinámica del CRFA de combinar el estudio en el colegio y en el hogar te ha brindado algún beneficio (en el ámbito personal y académico)? ¿Cuál?

B. Control sobre mi entorno

• Proyecto de vida

19. Luego de terminar el colegio ¿qué planes tienes? ¿Cuál es tu meta de vida? ¿Cómo nació esa meta? (profundizar en si el CRFA influyó en ese sueño)
20. ¿Consideras que podrás cumplir esos planes? ¿Por qué?
21. ¿Tu familia conoce sobre tu proyecto de vida? ¿Qué opinan?
22. ¿Qué necesitas para cumplir tus objetivos de vida (académicamente y personalmente)?
23. ¿Consideras que el CRFA te está ayudando a cumplir esos objetivos? ¿Por qué? (Profundizar)

• Realización proyectos personales

24. ¿Qué proyectos has desarrollado en el CRFA? ¿Cómo te ha ido? ¿Te ha sido útil?
25. ¿Cuál es el proyecto que estás desarrollando en el CRFA? ¿Lo estás trabajando de manera individual o grupal? ¿De qué trata?

26. ¿Cómo es la dinámica de desarrollo del proyecto en el CRFA? ¿Es un trabajo fuera de los cursos o está relacionado a los cursos? ¿Tienen asesorías o talleres? (Profundizar)
27. ¿Tu familia te ayuda a desarrollar tu proyecto? ¿Cómo?
28. ¿La pandemia ha afectado el desarrollo de tu proyecto?
- Si contestó sí:**
29. ¿Por qué? ¿Qué no has podido desarrollar? ¿Pudiste superar esas dificultades? ¿Cómo?
- Si contestó no:**
30. ¿Cómo pudiste adaptarlo a las nuevas condiciones que existen?
31. ¿Qué es lo más difícil al momento de desarrollar tu proyecto? ¿Por qué? ¿Cómo lo manejas?
32. ¿Qué es lo que más disfrutas de trabajar en tu proyecto? ¿Por qué?
33. ¿Tienes algún otro proyecto personal que has desarrollado? ¿Cuál? (Profundizar si dicen que si)
34. ¿Cómo te sientes al tener un proyecto personal (ya sea el del CRFA u otro)? ¿Por qué?
35. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 demasiado) ¿Cuánto dirías que el CRFA te ha ayudado a saber cómo desarrollar proyectos personales? ¿Por qué?

BLOQUE II

Objetivo del bloque: Conocer la relación entre la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y el **empoderamiento relacional**.

C. Autonomía

- **Relación con amigxs**

36. ¿Cómo te llevas con tus compañeros de clase? ¿Ser quince estudiantes en el aula ha permitido que todos se conozcan más o no? ¿Por qué? (profundizar)
37. ¿Sientes que ya no tener internado de 15 días ha afectado las relaciones con tus amigos? ¿Por qué? (profundizar)
38. Del 1 al 5 ¿Qué tan importante ha sido el CRFA para que puedas encontrar a tus amigos más cercanos? ¿Por qué?
39. ¿Quiénes son tus compañeros más cercanos o tus mejores amigos? ¿Hacen actividades juntos en el colegio? ¿y fuera del colegio? ¿Existe algún tipo de líder del grupo o alguien que tiene más influencia en los demás?
40. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 es demasiado) ¿Qué tanto confías en ellos? ¿Por qué?
41. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 es demasiado) ¿Qué tan importante es su opinión sobre tus acciones o gustos?
- Si contestó del 4 al 5:**
42. ¿Por qué? ¿Qué pasaría si no tomaras en cuenta su opinión?
- Si contestó del 1 al 2:**
43. ¿Por qué? ¿Siempre ha sido así?

- **Expresión de la opinión propia**

44. ¿Te consideras una persona tímida? ¿Por qué?
45. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 es demasiado) ¿Qué tan tímido eres para expresar tus opiniones en clase? ¿Por qué?
46. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 demasiado) ¿Qué tanta confianza tienes de expresar tu opinión en tu familia?
47. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 demasiado) ¿Qué tanto ha aportado el CRFA a que puedas tener una opinión propia? ¿Por qué? ¿Cómo?

D. Respeto y reconocimiento

- **Reconocimiento de la voz propia**

48. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 demasiado) ¿Qué tanto crees que es valorada tu opinión en tu familia?
- Si contestó del 4 al 5:**
49. ¿Por qué? ¿Siempre te consultan cuando hay decisiones que se deben tomar? ¿Por ejemplo?
50. ¿Sientes que de alguna manera estudiar en el CRFA ha permitido que tu familia valore tu opinión?
- Si contestó del 1 al 2:**
51. ¿Por qué? ¿Por ejemplo? ¿Te gustaría que valoren más tu opinión? ¿Por qué?
52. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 es demasiado) ¿Qué tanto crees que tus monitores valoran tu opinión?
- Si contestó del 4 al 5:**
53. ¿Por qué? ¿En qué situaciones? ¿Cómo implementan tu opinión en las actividades?
54. ¿Sientes que si estudiaras en un colegio diferente tus profesores valorarían tu opinión de la misma manera como lo hacen en el CRFA? ¿Por qué?

Si contestó del 1 al 2:

55. ¿Por qué? ¿Crees que los monitores deben valorar más la opinión de los estudiantes? ¿Por qué?
 56. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 es demasiado) ¿Qué tanto crees que tus amigos valoran tu opinión? ¿Por qué?

- **Relaciones de género**

57. En tu familia ¿Cómo se dividen las tareas? ¿Cuál es el rol de tu (papá, mamá, hermanos, hermanas)? Si en el futuro tuvieras una familia ¿tendrían los mismos roles o cambiarías algo?
 58. ¿Alguna vez algún compañero/a ha sufrido maltrato o violencia en el colegio por parte de otros compañeros? (Profundizar en aquellas relacionadas a violencia de género).
 59. ¿Sientes que los monitores tratan de manera distinta a los estudiantes hombres y a las estudiantes mujeres? (Profundizar)
 60. ¿En el colegio te han hablado sobre sexualidad? ¿Sientes que la información que te han brindado es suficiente? ¿Por qué?
 61. ¿En tu familia te han hablado sobre sexualidad? ¿Tendrías confianza para hablar de esos temas con tu familia?

BLOQUE II

Objetivo del bloque: Conocer la relación entre la pedagogía de la alternancia como propuesta comunicacional y el empoderamiento comunitario.

E. Reconocimiento del entorno

- **Reconocimiento de las problemáticas y oportunidades del entorno**

62. ¿Cuáles consideras que son las tres principales problemáticas de El Carmelo? ¿En el colegio han conversado sobre estas tres problemáticas? ¿Y en tu familia?
 63. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 es demasiado) ¿Cuánto crees que estudiar en el CRFA te ha hecho reconocer los problemas de tu localidad? ¿Por qué?
 64. ¿Te interesa poder aportar en la mejora de El Carmelo? ¿Por qué? ¿Cómo te gustaría aportar? ¿Tienes alguna idea de mejora que te gustaría implementar?
 65. ¿En el futuro te gustaría seguir viviendo en El Carmelo? ¿Por qué? ¿Qué opina tu familia?

- **Valoración de la identidad local**

66. A continuación, te brindaré frases que debes completar con lo primero que pienses:
 1. En El Carmelo puedes encontrar las mejores _____
 2. El Carmelo huele a _____
 3. Si El Carmelo fuese un sabor ese sería _____
 4. Si El Carmelo fuese un color sería _____
 5. Lo mejor de vivir en El Carmelo es _____
 6. Lo peor de vivir en El Carmelo es _____
 7. El Carmelo es único porque _____
 (Profundizar luego en las respuestas de cada ítem)
67. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 es demasiado) ¿Cuánto crees que estudiar en el CRFA te ha hecho valorar tu identidad local? ¿Por qué? ¿Qué actividades te han permitido conocer más de tu localidad?

F. Participación

- **Participación y/o liderazgo en procesos de grupos**

68. ¿Fuera de las clases participas en otros espacios o perteneces a algún grupo? Por ejemplo, en la Iglesia, un club deportivo, etc.
Si contestó sí:
 69. ¿Cuáles? ¿Qué actividades realizan? ¿Cuál es tu rol?
Si contestó no:
 70. ¿Te gustaría participar en algún otro espacio aparte de las clases? ¿Cómo cuál?
 71. Si tuvieras que describir a una persona líder con 3 adjetivos ¿Cuáles serían?
 72. ¿Consideras que eres un líder? ¿Por qué?
 73. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 es demasiado) ¿Qué tanto consideras que el CRFA ha influido en tu formación como líder? ¿Por qué?

- **Emprendimiento**

74. Si tuvieras que describir a una persona emprendedora con 3 adjetivos ¿Cuáles serían?

75. ¿Te consideras una persona emprendedora? ¿Por qué?
76. Según tu opinión ¿por qué una persona debería emprender?
77. Del 1 al 5 (1 es nada y 5 es demasiado) ¿Qué tanto consideras que el CRFA ha influido en tu formación como emprendedor? ¿Por qué?

ANEXO 04: Guía de entrevista con docentes

GUÍA DE ENTREVISTA - MONITORES

Empoderamiento personal

1. Aspiración

- Los estudiantes afirman que el CRFA es un espacio importante para que ellos puedan determinar lo que quieren hacer en el futuro ¿Por qué considera que piensan así? ¿Qué tan importante cree que es el CRFA en los estudiantes para que determinen un plan de vida?
- Los estudiantes en su gran mayoría indica que trabajan ¿Cómo influye esta característica en su desarrollo profesional y personal?

2. Autoeficacia

- Los estudiantes afirman que el CRFA es un espacio donde reciben motivación y apoyo constante ¿Por qué considera que opinan de ese modo? ¿Qué acciones de los monitores permiten esta cercanía con los estudiantes?
- Los estudiantes afirman estar preocupados porque durante la pandemia consideran que no han adquirido los conocimientos esperados ¿Cómo han sido los dos años de pandemia en el CRFA? ¿Qué dificultades han tenido? ¿Cómo podría impactar ello en los estudiantes en el logro de sus objetivos de vida?

Empoderamiento relacional

3. Autonomía

- Los estudiantes afirman que gracias al CRFA ellos pueden tomar sus propias decisiones sin depender de la aprobación de los demás ¿Por qué considera que piensan así?
- ¿Considera que existe algún tipo de relación entre el hecho de que los estudiantes trabajen con el alto grado de autonomía que indican tener?
- Los estudiantes mencionan que antes de la pandemia cada uno tenía responsabilidades durante el internado ¿Cuál es el objetivo del CRFA en la formación de los estudiantes más allá de las clases?

4. Voz propia

- Los estudiantes afirman que en el CRFA su opinión si es valorada y escuchada, pero que en muchos casos no pasa lo mismo en su ámbito familiar ¿Por qué considera que esto sucede?

Empoderamiento colectivo

5. Pertenencia

- Los estudiantes afirman que se sienten orgullosos de su identidad y su origen ¿Cómo el CRFA ha influido en que ellos piensen de esta manera? ¿Qué cursos o actividades permiten a los estudiantes conectar con su entorno?

6. Participación comunitaria

- Los estudiantes afirman que desean aportar en el desarrollo de su comunidad, pero la gran mayoría indica que desea mudarse porque no tiene las posibilidades para desarrollarse. ¿El CRFA apuesta por la retención de los jóvenes en el campo o los motiva a buscar otras oportunidades afuera?
- ¿Cómo los proyectos permiten que los estudiantes conecten con su realidad y fomenten el desarrollo de su comunidad?
- Los estudiantes afirmaron que no está en sus planes a corto plazo realizar un emprendimiento, sin embargo, emprender es un aspecto central de la propuesta del CRFA ¿Considera entonces que este enfoque de emprendimiento debería cambiar? ¿Por qué?

ANEXO 05: Guía de sesión participativa

Sesión participativa

Participantes: Estudiantes de 5° grado de secundaria del CRFA El Carmelo

Duración: 30 minutos

Objetivo: Recoger las reflexiones sobre el arraigo y la valoración de la comunidad de origen por parte de las y los estudiantes.

Primer momento

- **Duración:** 5 minutos
- **Dinámica:** La pelota parlanchina
- **Descripción:**
 - El tallerista hace uso de una pelota para elegir al azar a una persona para que responda una pregunta con el fin de conocer más de cada uno de las y los participantes.

Segundo momento

- **Duración:** 20 minutos
- **Dinámica:** Mi huella
- **Descripción:**
 - Solicitar a las y los estudiantes escribir en la parte superior de una hoja bond el mayor logro que han conseguido hasta el momento y del cual se sientan orgullosos: “Mi mayor logro hasta el momento ha sido ...”. Animar a que algunas personas compartan su logro y comentar que lo mencionado es aquello que los diferencia de los demás y que los hace únicos.
 - Posteriormente, indicar que en la parte en blanco de la hoja bond tracen el contorno de su mano y mencionar que ese dibujo representa la huella individual que cada persona posee. Indicar que en el centro del dibujo escriban la huella que desean dejar en el mundo. Animar a que algunas personas compartan su meta y comentar que las huellas más relevantes son aquellas que son profundas y que no necesariamente deben abarcar mucho sino impactar en aquello que aunque parezca pequeño nos haga felices.
 - Finalmente, indicar que por cada uno de los dedos escribir qué es lo que necesitan para poder cumplir su misión individual de vida, puede ser algún aspecto afectivo, económico, intelectual, etc.

Tercer momento

- **Duración:** 5 minutos
- **Descripción:** Agradecer a las y los participantes por su tiempo y su apertura e invitarlos a seguir reflexionando sobre sus potencialidades y la importancia de descubrir lo que a cada uno nos llena como seres humanos.

ANEXO 06: Principales citas por categorías y subcategorías

| | Empoderamiento personal | | Empoderamiento relacional | | Empoderamiento colectivo | |
|---------------------|---|--|--|---|--|---|
| | Autoeficacia (Confianza para lograr metas) | Aspiración (Tener meta de vida) | Reconocimiento social (Reconocimiento de la opinión propia) | Autonomía (Toma de decisiones sin depender de otros) | Reconocimiento del entorno (Orgullo de pertenecer a la comunidad) | Participación (Motivación para aportar en el desarrollo local) |
| Estudiante 1 | En clases virtuales no entendía mucho y no podía entrar siempre porque tenía que trabajar. Presencial es mucho mejor. | Me gustaría estudiar Contabilidad o Agronomía porque me gusta el campo y también los números. | | Hay amigos que te llevan por buenos caminos y a esos sí los escucho, pero yo tengo mi propia opinión también. | Me gustaría que haya más espacios en el colegio para poder desenvolvernos o jugar. | |
| Estudiante 2 | <p>Somos cinco hermanos y yo soy la mayor. Por eso tengo que cuidar a mis hermanos y atenderlos.</p> <p>Mi mamá a veces trabaja también en la chacra. A veces a trabajado en empresas. Mi papá también nos apoya sobre todo para la alimentación.</p> <p>A veces trabajo cuando hay la posibilidad. Como ahora estamos estudiante medio día, en las tardes a veces me da tiempo para ir a trabajar.</p> <p>Un estudiante del CRFA es estudioso, responsable, amable, amistoso y empoderado. Es decir, es un buen amigo, que</p> | <p>En tutoría el psicólogo nos enseña. Ahí nos preguntan qué queremos hacer, cuáles son nuestras metas o cómo la pasamos en casa.</p> <p>Me gustaría trabajar y estudiar. Eso es lo que me he propuesto. Porque debo ayudar a mi mamá, porque no cuento con el apoyo de mi papá. Me gustaría estudiar Psicología.</p> <p>Mi mamá me apoya me dice que si quieres cumplir tu sueño persíguelo. Yo también sé que lo voy a lograr.</p> | | <p>El CRFA es un internado. Nos quedábamos de lunes a viernes por dos semanas y el plan de investigación lo hacíamos en el tiempo que estábamos en nuestras casas y el monitor nos iba a visitar para saber cómo íbamos.</p> <p>He tenido experiencias personales que me han hecho querer ayudar a las demás personas. Tantos casos de violencia familiar, me gustaría animar a las niñas que sufren.</p> <p>Es cansado trabajar y estudiar al mismo tiempo. Yo acabo el colegio al mediodía y luego trabajo y llego a las cinco a mi casa a hacer mis tareas.</p> <p>El monitor cuando nos visitaba en la primera semana revisaba el plan de</p> | <p>Mi tía ha estudiado en el CRFA y hay una gran diferencia con la otra secundaria. Aquí llevamos plan de emprendimiento o investigación son por temas, por ejemplo, siembra de alcachofa o crianza de cuyes u ovinos. Y ahí vienen preguntas como por ejemplo cuánto tiempo se siembra, cuándo se cosecha o qué empresas venden esos productos.</p> | <p>A veces trabajo cuando hay la posibilidad. Como ahora estamos estudiante medio día, en las tardes a veces me da tiempo para ir a trabajar.</p> <p>Mi emprendimiento ahora es sobre una cosmetología. Estamos recién empezando el proyecto y tenemos que ir resolviendo preguntas sobre lo que queremos hacer por el momento.</p> |

| | | | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|--|---|
| | <p>sigue sus metas, que quiere que sean realidad.</p> <p>En el CRFA me motivan a no rendirme. A veces tengo problemas familiares y digo no voy a poder, pero en el colegio me animan. A veces sin contarles los monitores me dicen no te sientas mal, tienes que salir adelante. Me sirve bastante.</p> <p>Yo era muy antisocial, pero el CRFA me ha ayudado a soltarme, a animarme, a seguir adelante, a continuar con mis sueños.</p> | | | <p>investigación y en la segunda semana nuestros proyectos, y le preguntaba a mi mamá si me apoyaba o cómo era mi comportamiento.</p> <p>Cuando convivíamos era bonito porque éramos como una familia. Desayunábamos juntos, hacíamos planes juntos, dormíamos en nuestros cuartos compartidos.</p> | | |
| <p>Estudiante 3</p> | <p>Ahorita estamos haciendo nuestro horario de rutina. A qué hora te levantas, qué es lo que haces durante la semana.</p> <p>Sí me ha afectado mucho, porque cuando estás en virtual no aprendes nada, pero cuando estás en presencial ahí sí aprendes. No es lo mismo que estar presencial con el profesor al frente que te explique.</p> | <p>No, en mis otros colegios no había eso [acompañamiento psicológico]. El tutor era un profesor. El psicólogo nos orienta mucho y nos ayuda.</p> <p>Me gustaría en el futuro tener mi casa propia para darle la estabilidad a mi papá.</p> | <p>[Los estudiantes del CRFA] Son respetuosos, no son faltosos y que han aprendido mucho ahí, les han enseñado sobre disciplina, el respeto mutuo entre todos, tienen siempre las reglas presente.</p> | <p>Lo que quieres estudiar depende de lo que a ti te guste. Mi papá no tiene ningún problema, al contrario, me dice si esa es la carrera que quieres estudiar esta bien, me motiva. Mi hermano también me apoyo porque él sabe de eso [estudiar lo que te gusta].</p> | | <p>En Educación para el Trabajo nos están enseñando a cómo ser un emprendedor, a tener un proyecto de vida.</p> <p>Yo siempre he querido tener mi propio salón de spa y eso es lo que estoy trabajando en el CRFA como mi emprendimiento.</p> <p>Nos están enseñando a cómo hacer un negocio para luego cuando queramos hacerlo ya sepamos cómo hacerlo. Ahora estamos viendo el tema de las primeras ideas como la misión, visión y eso.</p> |

| | | | | | | |
|-----------------|---|--|--|---|--|--|
| | Yo sí siento que lo voy a lograr. Si me esfuerzo traerá su recompensa. No será fácil, como toda cosa no es fácil, pero que lo voy a lograr, lo voy a lograr. | | | | | |
| Estudiante 4 | <p>Como estábamos encerrados era cansado, no había plata para la comida, para lo fundamental.</p> <p>Ahora me gustaría estudiar Ingeniería Industrial, pero es muy caro estudiar una carrera. Por eso estoy pensando en estudiar en un instituto Contabilidad.</p> <p>Ahora estoy enfocado en estudiar una carrera. Ya si luego llega una chica esta bien, que sea buena persona y eso.</p> <p>Aquí en El Carmelo casi todos [los estudiantes] trabajan. En la chacra y en construcción sobre todo.</p> | <p>Mis papás también me preguntan mi opinión. Sí la valoran.</p> | <p>Cada uno tenía su comisión. Era como un hogar. Yo estaba encargado de limpiar la biblioteca, otros del baño, otros barrían la casa, otros recogían la mesa.</p> <p>Yo tengo mi opinión, no me dejo influenciar. Si esta bien si, pero si esta mal no hago caso.</p> | <p>El plan de investigación consiste en una hoja de preguntas que tienes que resolver y en base a eso hacemos visitas de estudios, visitamos a un emprendedor, le hacemos una pequeña encuesta, vemos cómo maneja su producto, ya sea en la crianza o en tienda. Luego de la visita de estudio regresábamos al colegio y concretábamos.</p> <p>Cuando yo estaba en otros colegios terminaba las clases a la una y nos íbamos. En cambio en el CRFA el curso técnico nos ayuda más a investigar, que va a servir para la universidad.</p> <p>El plan de investigación es como una orientación, porque luego puedes dedicarte a eso.</p> <p>Mi emprendimiento es de crianza de patos. Lo estoy haciendo para el curso, pero también pienso implementarlo.</p> <p>Ahora estamos en un plan que consiste en investigación de negocio y eso sí sirve para cuando tengas tu tienda. Nos enseñan a investigar cuánta</p> | | |

| | | | | | | |
|---------------------|---|---|---|--|--|--|
| | | | | | | competencia tendrías y estrategias para vender más. |
| Estudiante 5 | Presencial es mejor. A veces no podía entrar porque tenía que ayudar a mi familia por la necesidad. Además, en virtual no se entiende bien. Además, puedes ver a tus compañeros. No podías salir y ver a tus amigos | Me gustaría ser ingeniero agrónomo o industrial. Creo que lo voy a lograr siendo responsable. Deseo salir de El Carmelo, de repente a Trujillo. Mis papás me apoyan en esa decisión. El CRFA también nos orientan en las áreas y me va a ayudar para ser profesional. | <p>Cada uno tenemos que vencer la timidez. Aunque nos equivoquemos necesitamos dar una opinión del tema.</p> <p>Sí doy mi opinión en mi casa, pero como somos jóvenes todavía no dan mucha importancia a lo que decimos.</p> <p>En el colegio es diferente que en la casa. Cuando uno es menor de edad no le toman importancia. Pueden decir mi hijo es chiquito todavía no puede opinar, pero en el colegio es distinto porque ahí todos hablan.</p> | Mis amigos son como unos hermanos para mí. | Siempre cumplía mis planes de investigación. Me gustaba porque nos llevaban a conocer otros lugares fuera de El Carmelo. | Mi proyecto lo estoy realizando en crianza de animales. Me está ayudando a saber cómo hacer un negocio para el futuro. |