

TESIS DOCTORAL

LA TUTORÍA PERSONAL EN EL SISTEMA DE FORMACIÓN POR ALTERNANCIA.

Estudio internacional de impactos en los Centros
Educativos Familiares de Formación por
Alternancia.

Jordi González-García

Directores de tesis
Dr. Antoni Tort Bardalet
Dr. Pere Puig-Calvó

2020

Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya
Doctorado en Innovación e Intervención Educativas



UNIVERSITAT DE VIC
UNIVERSITAT CENTRAL DE CATALUNYA

Escola de Doctorat

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICES DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS.....	v
RESUMEN.....	xi
AGRADECIMIENTOS.....	xxi
1 INTRODUCCIÓN.....	1
2 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN, PROBLEMÁTICA E HIPÓTESIS.....	6
2.1 Definición de la problemática.....	6
2.2 Justificación de la investigación.....	8
2.3 Objetivos e hipótesis.....	12
2.3.1 Objetivos.....	12
2.3.2 Hipótesis principal.....	13
2.3.3 Hipótesis secundarias.....	13
3 CONTEXTO E HISTORIA.....	17
3.1 Contexto personal.....	17
3.1.1 EFA Quintanes.....	21
3.2 Génesis y evolución de los CEFFA. Elementos históricos.....	27
3.3 Inicios en Francia.....	28
3.4 Expansión mundial.....	33
3.4.1 Europa.....	35
3.4.2 América.....	40
3.4.3 África.....	49
3.4.4 Asia y Oceanía.....	52
4 MARCO TEÓRICO.....	57
4.1.1 Pedagogía tradicional.....	59
4.1.2 Pedagogías activas y del cambio.....	60
4.1.3 Pedagogía de la Alternancia y la complejidad.....	68
4.2 Investigaciones sobre Alternancia.....	72
4.2.1 Tipos de Alternancia.....	76

4.3	Los cuatro pilares de la Alternancia.....	80
4.4	Los instrumentos y actividades de la Alternancia.....	84
4.5	Elementos de la formación por Alternancia en los CEFFA.....	85
4.5.1	La persona en formación.....	86
4.5.2	El proyecto educativo.....	87
4.5.3	La experiencia como punto de partida.....	88
4.5.4	La red de colaboradores.....	89
4.5.5	El dispositivo pedagógico	90
4.5.6	El contexto educativo.....	94
4.5.7	Los “monitores”. El trabajo de equipo	95
4.5.8	La formación personalizada	95
4.5.9	El proyecto personal.....	97
4.5.10	La ruptura.....	97
5	TUTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO	101
5.1	Establecer vínculos	107
5.2	Denominaciones diversas	111
5.2.1	Coaching.....	113
5.2.2	Supervisión	113
5.2.3	Tutoría.....	114
5.2.4	Mentorado	116
5.2.5	Preceptuación	118
5.2.6	Compagnonnage	118
5.2.7	Monitorado	119
5.3	La tutoría como parte de la práctica docente	119
5.3.1	La tutoría: contexto legal actual.....	121
5.3.2	La tutoría en los CEFFA.....	124
5.4	Los formadores (monitores) en los CEFFA.....	127
5.5	La formación de formadores	128
6	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	133
6.1	Entrevistas semidirigidas	135
6.1.1	Desarrollo de las preguntas de las entrevistas semidirigidas.....	136

6.1.2	Los participantes en las entrevistas semidirigidas	138
6.1.3	Análisis de las entrevistas semidirigidas	140
6.2	Cuestionario	140
6.2.1	Diseño del cuestionario (desarrollo)	141
6.2.2	Validez del cuestionario	151
6.2.3	Fiabilidad del cuestionario	153
6.2.4	Recogida de datos por países.....	160
6.3	Consideraciones éticas y deontológicas	166
7	RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	171
7.1	Resultados y discusión de las entrevistas.....	171
7.1.1	La tutoría : una relación ante todo.....	172
7.1.2	Un objetivo imbricado en la definición misma de tutoría.....	173
7.1.3	La tutoría: una cuestión de actitudes positivas.....	174
7.1.4	La tutoría: una práctica preparada e improvisada	175
7.1.5	Pertinencia de la tutoría en el Sistema Pedagógico de la Alternancia	175
7.1.6	Impacto de la tutoría.....	176
7.1.7	La formación de tutores: una necesidad.....	176
7.1.8	Formación de emociones y valores.....	177
7.2	Resultados y discusión de los cuestionarios.....	178
7.2.1	Estadísticas básicas sociodemográficas de los encuestados	179
7.2.2	Grado de acuerdo con las afirmaciones.....	188
7.2.3	Resultados por grupos	211
8	CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	227
8.1	Conclusiones generales	228
8.1.1	Conclusiones, a las cuestiones previas.....	229
8.1.2	Conclusiones a los objetivos generales	232
8.2	Limitaciones.....	235
8.3	Prospectiva	236
9	BIBLIOGRAFÍA	241
10	ANEXOS.....	261
10.1	Guión de entrevista a personalidades del movimiento CEFFA.....	261

10.1.1	Entrevista en castellano	261
10.1.2	Entrevista en francés	261
10.2	Transcripción de las entrevistas	262
10.2.1	Transcripción entrevistado A	262
10.2.2	Transcripción entrevistado B	264
10.2.3	Transcripción entrevistado C	273
10.2.4	Transcripción entrevistado D	278
10.2.5	Transcripción entrevistado E.....	281
10.3	Tabla de vaciado de las entrevistas	286
10.4	Lista de recogida de firmas de consentimiento.....	289
10.5	Cuestionario a exalumnos	290
10.6	Tabla de recogida de datos del cuestionario (muestra)	292
10.7	Tabla de respuestas a las preguntas 30 y 31	292
10.8	Documentos de validación	307

ÍNDICES DE FIGURAS, TABLAS Y GRÁFICOS

FIGURAS

FIGURA 1. PEDAGOGÍA TRADICIONAL. EL CENTRO ES EL PROGRAMA.	59
FIGURA 2. PEDAGOGÍA ACTIVA. EL CENTRO ES EL ALUMNO.	61
FIGURA 3. PEDAGOGÍA DE LA COMPLEJIDAD.	70
FIGURA 4. MODOS DE ENSEÑAR.	71
FIGURA 5. ESQUEMA DEL PROCESO DE FORMACIÓN POR ALTERNANCIA.	72
FIGURA 6. FORMAS DE ALTERNANCIA.	80
FIGURA 7. LOS CUATRO PILARES DE LOS CEFFA.	82
FIGURA 8. LOS 9 COMPONENTES DE LA FORMACIÓN.	86
FIGURA 9. EL CICLO DE ALTERNANCIA.	91
FIGURA 10. ESQUEMA DE LA MEMORIA A LARGO PLAZO.	108
FIGURA 11. SISTEMA EDUCATIVO DE ESPAÑA.	145
FIGURA 12. SISTEMA EDUCATIVO DE FRANCIA.	146
FIGURA 13. SISTEMA EDUCATIVO DE GUATEMALA.	147
FIGURA 14. SISTEMA EDUCATIVO DE PERÚ (LEY 28044).	147
FIGURA 15. COLUMNAS DE RESPUESTA DEL CUESTIONARIO; GRADACIÓN DE COLORES.	149

TABLAS

TABLA 1. CEFFA EN EUROPA.....	37
TABLA 2. CEFFA EN AMÉRICA.	41
TABLA 3. CEFFA EN ÁFRICA.	51
TABLA 4. CEFFA EN ASIA Y OCEANÍA.	53
TABLA 5. OCUPACIÓN ACTUAL DE LOS ENCUESTADOS.....	144
TABLA 6. FORMACIÓN DE LOS ENCUESTADOS.	148
TABLA 7. TABLA DE RECOGIDA DE DATOS: PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO (MUESTRA).	150
TABLA 8. ESTADÍSTICAS DE FIABILIDAD (SPSS).	154
TABLA 9. RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS (SPSS).....	157
TABLA 10. ESTADÍSTICAS DE ELEMENTO (SPSS).....	158

GRÁFICOS

GRÁFICO 1. DISTRIBUCIÓN DE LOS CEFFA POR CONTINENTES.....	35
GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DE LOS CEFFA EN EUROPA POR PAÍSES.	36
GRÁFICO 3. DISTRIBUCIÓN DE LOS CEFFA EN AMÉRICA POR PAÍSES.....	42
GRÁFICO 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS CEFFA EN ÁFRICA POR PAÍSES.	52
GRÁFICO 5. DISTRIBUCIÓN DE LOS CEFFA EN ASIA Y OCEANÍA.	54
GRÁFICO 6. NÚMERO DE ENCUESTADOS, POR PAÍSES.	179
GRÁFICO 7. SEXO DE LOS ENCUESTADOS.....	180
GRÁFICO 8. SEXO DE LOS ENCUESTADOS, POR PAÍSES.	180
GRÁFICO 9. EDAD DE LOS ENCUESTADOS, POR SEXO.	182
GRÁFICO 10. OCUPACIÓN ACTUAL DE LOS ENCUESTADOS, EN PORCENTAJE.....	183
GRÁFICO 11. OCUPACIÓN ACTUAL DE LOS ENCUESTADOS, POR SEXO.....	184
GRÁFICO 12. OCUPACIÓN DE LOS ENCUESTADOS, POR PAÍSES.....	185
GRÁFICO 13. NIVEL ACTUAL DE ESTUDIOS DE LOS ENCUESTADOS, EN PORCENTAJE.	187
GRÁFICO 14. NIVEL ACTUAL DE ESTUDIOS DE LOS ENCUESTADOS, POR SEXO.	187
GRÁFICO 15. NIVEL ACTUAL DE ESTUDIOS DE LOS ENCUESTADOS, POR PAÍSES	188
GRÁFICO 16. PREOCUPACIÓN DEL TUTOR.	189
GRÁFICO 17. ACOMPAÑAMIENTO POR PARTE DEL TUTOR.	189
GRÁFICO 18. DISPONIBILIDAD Y DIÁLOGO DEL TUTOR, Y PROSPECTIVA.	190
GRÁFICO 19. INFLUENCIA DEL TUTOR.	190
GRÁFICO 20. EMPATÍA DEL TUTOR Y DIÁLOGO.	191
GRÁFICO 21. ANÁLISIS REFLEXIVO Y PROYECTO DE VIDA.....	192
GRÁFICO 22. DIÁLOGO Y EXPRESIÓN.	193
GRÁFICO 23. ESCUCHA ACTIVA.....	193
GRÁFICO 24. PROGRESIÓN, EVOLUCIÓN EN LA SIGNIFICACIÓN.	194
GRÁFICO 25. PROGRESIÓN Y CONFIANZA.....	195
GRÁFICO 26. VÍNCULOS Y CONFIANZA.	196
GRÁFICO 27. ACOMPAÑAMIENTO Y ALTERNANCIA.	197
GRÁFICO 28. COMPLEMENTARIEDAD DE TUTORES.....	198
GRÁFICO 29. TUTORÍAS Y CAPACIDAD DE COMUNICACIÓN.	199
GRÁFICO 30. NECESIDAD DE TUTORÍA.....	199
GRÁFICO 31. IMPACTO SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO.....	200
GRÁFICO 32. IMPACTO SOBRE LA VIDA PERSONAL.	201
GRÁFICO 33. ORIENTACIÓN Y FUTURO PROFESIONAL.	201
GRÁFICO 34. TUTOR COMO REFERENTE.	202

GRÁFICO 35. VISIBILIDAD DE LA TUTORÍA.....	203
GRÁFICO 36. COMPORTAMIENTO DEL TUTOR.	204
GRÁFICO 37. CONFIDENCIALIDAD.	205
GRÁFICO 38. CONTENIDO Y FINALIDAD DE LA TUTORÍA.	206
GRÁFICO 39. RESPETO FACILITADOR DE ABERTURA.	207
GRÁFICO 40. REGULARIDAD DE LA TUTORÍA.	208
GRÁFICO 41. LA TUTORÍA, MOMENTO AGRADABLE.	208
GRÁFICO 42. COMPRESIÓN DE LAS EMOCIONES.	209
GRÁFICO 43. COMPLICIDAD Y SEGURIDAD.	209
GRÁFICO 44. LA TUTORÍA, MOMENTO ESPERADO Y AGRADABLE.	210
GRÁFICO 45. PROCESO. RESULTADOS ÍTEMS 1 A 6 AGRUPADOS.....	213
GRÁFICO 46. INTERACCIÓN TUTOR-ALUMNO. RESULTADOS ÍTEMS 7 A 11 AGRUPADOS.....	215
GRÁFICO 47. PERTINENCIA DE LA TUTORÍA DENTRO DEL SISTEMA PEDAGÓGICO DE LA ALTERNANCIA. RESULTADOS ÍTEMS 12 A 15 AGRUPADOS.....	217
GRÁFICO 48. IMPACTO DE LA TUTORÍA. RESULTADO ÍTEMS 16 A 20 AGRUPADOS.	219
GRÁFICO 49. PREPARACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS TUTORES. RESULTADO ÍTEMS 21 A 25 AGRUPADOS.	221
GRÁFICO 50. LA TUTORÍA COMO PRÁCTICA DE VALORES Y EMOCIONES. RESULTADO ÍTEMS 26 A 29 AGRUPADOS..	222

RESUMEN

El estudio realizado en la presente tesis trata de la importancia e impacto que la tutoría personalizada tiene en los estudiantes en el Sistema Pedagógico de la Alternancia. Analiza y profundiza sobre las modalidades, definiciones, resultados y efectos de este importante elemento educativo. La investigación se ha realizado en cuatro países, dos en Europa y dos en América Latina, cuyos diferentes contextos nos ofrecen elementos comunes y elementos propios. Se pretende fundamentar científicamente la importancia y los resultados que la tutoría personalizada tiene en dicho Sistema Pedagógico, elaborando, al mismo tiempo, un instrumento de recogida de datos. La metodología utilizada ha sido entrevistas a cinco expertos en el sistema y cerca de un centenar de encuestas a exalumnos, para obtener una aproximación y unos resultados tanto cualitativos como cuantitativos.

Se confirma la importancia de la tutoría personal en los alumnos, en los distintos ámbitos -académico, humano, profesional- de la formación integral pretendida. Mostramos las dificultades para su adecuada aplicación, ya sea a en cuanto a los docentes o en las instituciones y sistemas educativos. También se detecta que la falta de flexibilidad en los actores educativos entorpece la innovación en este ámbito.

Puesto que la tutoría personal implica relación y diálogo, la actitud de los docentes es clave en su desarrollo e impacto. De ahí la importancia de la formación de formadores.

El impacto holístico de la tutoría va mucho más allá de promover el éxito académico de los alumnos y, al ser la tutoría sobre todo una relación entre personas, ésta debe ser planificada e igualmente complementada con actuaciones improvisadas.

Palabras clave: Formación por Alternancia, Acompañamiento, Tutoría personalizada, Formación Rural, Formación Integral.

ABSTRACT

The study carried out in this thesis deals with the impact and paramountcy that personalized tutoring has on its students in Alternating Cycle Pedagogical System. It analyzes and deepens on the modalities, definitions, effects and results of this important educational element. This research has been carried out in four countries, two in Europe and two in Latin America, whose different social backgrounds show us some common elements as well as some distinctive ones. It is about scientifically substantiating both the importance and the significant results that personalized tutoring has in this Pedagogical System (Alternation), by developing, at the same time, a data collection instrument. The techniques and methodology used have been interviews with five different experts who have knowledge of the system and, around a hundred surveys of former students to obtain an approach and results which are both qualitative and quantitative.

The importance of personal tutoring for students is confirmed in the different aspects of the intended comprehensive training, namely, academic, human, and professional. We show the obstacles for its proper application, whether applied to teachers or institutions and educational systems. The lack of flexibility in educational actors is also detected that hinders innovation in this area.

Since personal tutoring implies having relations and dialogue, the attitude of the teacher is key to its development and the impact it has on the student, hence the importance of training the trainers.

The holistic impact of personal tutoring goes far beyond promoting students' academic success and, as tutoring is primarily a relationship between people, it must be planned but also complemented with improvised interactions.

Keywords: Alternating Cycle Educational System, Accompaniment, Personal Tutoring, Rural Training, Comprehensive Training.

RESUMO

O estudo realizado na presente tese trata da importância e do impacto que a tutoria personalizada tem nos alunos no Sistema Pedagógico da Alternância. Analisa e aprofunda sobre as modalidades, definições, resultados e efeitos deste importante elemento educacional. A pesquisa foi realizada em quatro países, dois da Europa e dois da América Latina, cujos diferentes contextos oferecem elementos comuns e elementos próprios. Trata-se de comprovar cientificamente a importância e os resultados que a tutoria personalizada tem neste Sistema Pedagógico, desenvolvendo, ao mesmo tempo, um instrumento de coleta de dados. A metodologia utilizada inclui entrevistas com cinco especialistas na educação por Alternância e cerca de uma centena de questionários respondidos por ex-alunos para obter uma aproximação de resultados tanto qualitativos quanto quantitativos.

Confirma-se a importância da tutoria pessoal para os alunos, nos diferentes aspectos - acadêmico, humano, profissional - da formação integral pretendida. Mostramos as dificuldades para a sua aplicação adequada, seja em nível dos professores ou em nível das instituições e sistemas educativos. Também é detectada falta de flexibilidade dos agentes educativos que impede a inovação neste sentido.

Posto que a tutoria personalizada implica relacionamento e diálogo, a atitude dos professores é fundamental para seu desenvolvimento e impacto. Daí a importância da formação de formadores.

O impacto holístico da tutoria personalizada vai muito além da promoção do sucesso acadêmico dos alunos e, como a tutoria é sobretudo uma relação entre pessoas, deve ser planejada e igualmente complementada com atuações improvisadas.

Palavras-chave: Formação por Alternância, Acompanhamento, Tutoria Personalizada, Formação Rural, Formação Integral.

RÉSUMÉ

L'étude réalisée dans le cadre de cette thèse porte sur l'importance et l'impact du tutorat personnalisé sur les étudiants dans le Système Pédagogique de l'Alternance. Elle analyse et approfondit les modalités, les définitions, les résultats et les effets de cet important élément éducatif. La recherche a été menée dans quatre pays, deux en Europe et deux en Amérique latine, dont les différents contextes offrent des éléments communs et des éléments propres à chaque pays. L'objectif est de justifier scientifiquement l'importance et les résultats du tutorat personnalisé dans ce Système Pédagogique, en développant, en même temps, un instrument de collecte de données. La méthodologie utilisée a consisté en des entretiens avec cinq experts en éducation par alternance et une centaine d'enquêtes auprès d'anciens élèves, afin d'obtenir une approche et des résultats à la fois qualitatifs et quantitatifs.

L'importance du tutorat personnel chez les étudiants est confirmée, dans les différents domaines –académique, humain, professionnel– de la formation intégrale envisagée. Nous montrons les difficultés de sa bonne application, que ce soit au niveau des enseignants ou au niveau des institutions et des systèmes éducatifs. Il est également détecté que le manque de flexibilité des acteurs de l'éducation entrave l'innovation dans ce domaine.

Étant donné que le tutorat personnel implique une relation et un dialogue, l'attitude des enseignants est essentielle à son développement et à son impact. D'où l'importance de la formation des formateurs.

L'impact holistique du tutorat personnel va bien au-delà de la promotion de la réussite scolaire des étudiants et, puisque le tutorat est avant tout une relation entre personnes, il doit être planifié et complété par des activités improvisées.

Mots clés : Formation par Alternance, Accompagnement, Tutorat Personnalisé, Formation Rurale, Formation Intégrale.

RESUM

L'estudi realitzat a la present tesi tracta de la importància i l'impacte que la tutoria personalitzada té en els estudiants en el Sistema Pedagògic de l'Alternança. Analitza i aprofundeix sobre les modalitats, definicions, resultats i efectes d'aquest important element educatiu. La investigació s'ha realitzat a quatre països, dos a Europa i dos a Amèrica Llatina, els diferents contextos dels quals ofereixen elements comuns i elements propis. Es pretén fonamentar científicament la importància i els resultats que la tutoria té en aquest Sistema Pedagògic, elaborant, al mateix temps, un instrument de recollida de dades. La metodologia utilitzada ha estat entrevistes a cinc experts en educació per alternança i prop d'un centenar d'enquestes a exalumnes, per obtenir una aproximació i uns resultats tant qualitatis com quantitatis.

Es confirma la importància de la tutoria personal en els alumnes, en els diferents àmbits -acadèmic, humà, professional- de la formació integral pretesa. Es mostren les dificultats per a la seva adequada aplicació, ja siguin pel que fa als docents o a les institucions i sistemes educatius. També es detecta que la manca de flexibilitat en els actors educatius entorpeix la innovació en aquest àmbit.

Ja que la tutoria personalitzada implica relació i diàleg, l'actitud dels docents és clau en el seu desenvolupament i impacte. D'aquí la importància de la formació de formadors.

L'impacte holístic de la tutoria personalitzada va molt més enllà de promoure l'èxit acadèmic dels alumnes i, a l'ésser la tutoria sobretot una relació entre persones, ha de ser, alhora, planificada i complementada amb actuacions improvisades.

Paraules clau: Formació per Alternança, Acompanyament, Tutoria Personalitzada, Formació Rural, Formació Integral.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, especialmente a Mercè, mi esposa, y a mis cinco hijos, por su paciencia y apoyo. A mis directores de tesis, Antoni Tort Bardolet i Pere Puig-Calvó, a mis compañeros de trabajo de la EFA Quintanes, a los miembros de la AIMFR, a los entrevistados, a los encuestados, a los colaboradores en la recogida de datos.

A cada uno de los alumnos con los que he tenido el honor y el placer de trabajar, porque de ellos he aprendido casi todo lo que sé de la práctica de la tutoría personalizada y porque son los auténticos “culpables” de que me haya decidido a realizar esta investigación.

Y a todos los que han colaborado en este estudio de una u otra forma, especialmente a Albert Arbós, Albert Crosas, Agustí Fontarnau, Andreu Gutiérrez, Cícero da Silva, Claude Richard, Claudia Gagnon, Eduard Ibáñez, Hugo Centurión, Jordi Llorens, Lluís Grifell, Ricardo Ixén, Roberto García-Marirrodiga y otras personas que han intervenido en este proceso de investigación.

Finalmente, quiero dedicar la realización de esta tesis al estimado amigo Ernest de Rocafiguera García, excelente persona y magnífico tutor, con el que he compartido cerca de treinta años de profesión docente, hoy fatalmente desaparecido, dejándonos un grato e inmejorable recuerdo.

1 INTRODUCCIÓN

1 INTRODUCCIÓN

En el contexto de globalización caracterizado por una interdependencia cada vez más fuerte entre los Estados y en el que tanto el saber como la innovación ocupan un lugar central, la educación está considerada como un mecanismo esencial de crecimiento económico (CSE, 2010) y “*es la base para mejorar nuestra vida y el desarrollo sostenible*” (UN, 2015), tal como se recoge en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la declaración de las Naciones Unidas, adoptado de manera unánime por los líderes¹ mundiales en setiembre de 2015 (*Ibid.*), que representa uno de los acuerdos globales más ambiciosos e importantes de la historia reciente.

Con un papel crucial en la adquisición del conocimiento, las competencias, las actitudes y los valores, la educación permite “*a los individuos contribuir a construir un futuro inclusivo y duradero y beneficiarse de él*” (OCDE, 2018). Preocupados por ese aspecto, obviamos que los problemas suelen ser de raíz multifactorial.

Hay muchos factores que influyen en el rendimiento escolar de los alumnos: falta de motivación, pobreza, marginación social, circunstancias familiares, ausencia de infraestructura y de financiación en las escuelas, la presión que suponen los exámenes y las evaluaciones, y un largo etcétera (Robinson, 2015, p. 24).

La formación es uno de esos factores que intervienen en el nivel de desarrollo, tanto individual de las personas, como colectivo de los pueblos, naciones, etc.

Además de mejorar la calidad de vida de las personas, el acceso a la educación inclusiva y equitativa puede ayudar a abastecer a la población

¹ Siguiendo el criterio de reconocidos lingüistas, en orden a la economía de la lengua, siempre que aparezca un concepto, palabra o término en masculino de forma genérica (sin marca de género), queremos indicar la inclusión de ambos géneros en este concepto.

local con las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras a los problemas más grandes del mundo (UN, 2015).

Desde la relativa y progresiva democratización de la educación escolar durante el último siglo, se han sucedido diferentes modos de enfocar y llevar a cabo dicha educación, aunque, por el momento, ninguna de ellas se revela como totalmente adecuada a las necesidades de la sociedad (Marina, 2015). En este contexto, en España se han sucedido reformas del sistema educativo de diferente intensidad y por motivos diversos (Ureta, 2013). Si bien es cierto que en muchos casos responden a una voluntad más política que técnica, también lo es que muchos de los actores implicados las han aprovechado para provocar cambios y avances nada despreciables. De todos modos, los esfuerzos para lograr una escuela moderna y dinámica se han quedado, a juicio de muchos formadores, en pequeños retoques del sistema que ya conocíamos. Y es que, en realidad, no se ha conseguido que la escuela dé respuesta a las necesidades reales de las personas, ni colectiva ni individualmente. Cuando buscamos salida a este problema nos damos cuenta de que deberíamos empezar a abordar la cuestión, de una vez por todas, basándonos en la evidencia de que en el centro del sistema educativo hay que colocar a las personas, su realidad personal, sus condiciones, su proyecto personal (González-García, 2003).

Frente a esta situación y para responder a las necesidades de formación, hay que contar con metodologías innovadoras (FAO-UNESCO, 2003) que permitan

la generación y la edición de información propia a través de estrategias didácticas basadas en metodologías multidimensionales, desde las cuales el alumnado se reconocerá a sí mismo, se reconfigurará y participará, en cuanto que sujeto activo, en la esfera socioeducativa de la que forma parte (Pallarès, Chiva, López Martín y Cabero, 2018, p. 24-25).

También hay que contar con metodologías que permitan que la identidad cultural de los jóvenes no se bloquee ante la perspectiva de la globalización (FAO-UNESCO, 2003) y que puedan prepararse adecuadamente para la vida laboral (Kools y Stoll, 2016). Hay que preguntarse qué conocimientos, competencias y valores precisan los alumnos en la actualidad y sacar conclusiones, y darse cuenta

de que ha llegado el momento de moverse desde un enfoque de más horas de clase a otro de un tiempo de aprendizaje de mayor calidad (OCDE, 2018)

La formación por alternancia representa una de las respuestas posibles a esas necesidades, creando vínculos estables y eficaces entre la educación y el mundo del trabajo (Gagnon & Boudjaoui, 2014; Chaubet, 2018; De Ibarrola, 2016; Landry, 2002; OCDE, 1994). En el caso de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA)², es justamente este vínculo que promueven por el sistema pedagógico que pretenden utilizar: una Alternancia integrativa entre medio socioprofesional y la escuela (Puig-Calvó y García-Marirrodriaga, 2011) que se presenta como una alternativa innovadora y pertinente al desarrollo personal y del medio rural.

La investigación que presentamos aborda un aspecto clave de la formación por Alternancia: el acompañamiento. Una primera parte (capítulo 3) se dedica a explicar la trayectoria personal y la genealogía de los CEFFA. Le sigue una segunda parte (capítulos 4 y 5) que trata las cuestiones conceptuales alrededor de la Alternancia, los CEFFA y el acompañamiento. Finalmente, la tercera parte (capítulos 6, 7 y 8) se consagra al trabajo de campo, es decir, a la metodología utilizada, al análisis de los resultados y a las conclusiones alcanzadas.

Para acabar el apartado introductorio, queremos puntualizar que esta tesis está redactada y presentada en castellano si bien nuestra lengua nativa y habitual es el catalán. La redacción de la tesis en castellano responde a la voluntad de que este trabajo pueda ser útil especialmente a Latinoamérica, área geográfica y

² En adelante, para todos los centros de formación por Alternancia del mundo, con distintos nombres: CEFFA. Término propuesto por las redes de escuelas de Brasil a causa de la gran cantidad de denominaciones diferentes y utilizado frecuentemente desde los años 2004-2005. Pere Puig-Calvó, en su tesis doctoral por la UIC, sobre Los Centros Familiares de Formación por Alternancia (2006), sistematiza su uso. En la reunión del EPLA de octubre de 2009 en Colombia se aprobó con el significado: CENTROS EDUCATIVOS FAMILIARES de FORMACIÓN por ALTERNANCIA, es decir, se añadió la palabra EDUCATIVOS o de EDUCACIÓN para que los Ministerios de los distintos países comprendieran este aspecto y que no se entendieran como centros de orientación familiar.

lingüística donde habitualmente realizamos actividades relacionadas con la formación por Alternancia.

2 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN, PROBLEMÁTICA E HIPÓTESIS

2 PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN, PROBLEMÁTICA E HIPÓTESIS

2.1 Definición de la problemática

Nuestra experiencia profesional como monitor en un CEFFA, y el hecho de haber contribuido a la creación de centros de formación por Alternancia en otros países y de haber recibido y participado en múltiples sesiones de formación de monitores, nos lleva a plantearnos una serie de preguntas referentes a la importancia y el impacto que puedan tener algunos de los instrumentos utilizados.

Dentro de los instrumentos de la Alternancia en los CEFFA, hay uno que nos merece especial atención por su alto grado de complejidad e implicaciones que tiene, tanto en los estudiantes como en los propios docentes: se trata del acompañamiento personalizado, la tutoría. Por diferentes motivos: en cuanto a los alumnos, muchos de ellos no están acostumbrados, en los centros que han frecuentado anteriormente, a este tipo de acompañamiento y, una vez habituados, la consideran muy necesaria y válida, la requieren en la mayoría de los casos; por parte de los monitores, tampoco están acostumbrados a hacer este tipo de actuación con los alumnos; los interrogantes que plantea la ejecución de la formación personalizada, que consiste en acompañar al alumno en diferentes espacios y tiempos: cada alumno tiene un tutor personal, además del tutor general para cada clase o nivel, que es lo habitual en la mayoría de los centros.

La problemática es, pues, sobre el acompañamiento personalizado y la tutoría. Son muchos los términos que se refieren a esta acción, con significados parecidos y complementarios, pero no unívocos: coaching, mentoring, tutoría, etc. Por otro lado, muchos centros hablan de acompañamiento personalizado y de formación personalizada. Todo ello nos suscita algunas cuestiones de carácter general o teórico sobre la tutoría: ¿Qué se entiende por *formación personalizada*?, ¿Qué es una *tutoría en este contexto*?, ¿Hay diferentes formas de hacer una tutoría?, ¿Qué es una tutoría adecuada?

Otros cuestionamientos se centrarían más en el procedimiento: ¿Cuánto tiempo se necesita para hacer una tutoría?, ¿Hay un momento adecuado o depende de la situación?, ¿Hay que prever en la organización del centro y sus horarios un tiempo para la tutoría o cada docente busca el momento indicado?, ¿Es más importante una tutoría o una clase?, ¿Cuáles son los aspectos más relevantes para el alumno?, ¿Y para el monitor?, ¿Y para la escuela?, ¿Cuál es el peso específico de la tutoría en el aprendizaje?

Por otro lado, la problemática que provocan los elementos condicionantes externos a la práctica docente y, en particular la tutoría, sugiere preguntas como: ¿La legislación lo permite?, ¿Como ven la tutoría los profesores, los alumnos, los padres, la dirección de la escuela...?, ¿Se valora suficientemente por los diferentes actores de la educación?

Y en un sentido más amplio hay otras cuestiones que también nos interpelan: ¿Como se aprende a hacer tutorías?, ¿Cómo se hacen en diferentes países?, ¿Qué impacto tiene la tutoría? Ante las evoluciones y cambios de los jóvenes en formación, intuimos que la tutoría puede tener un impacto significativo en la formación integral de las personas, pero ¿Se puede medir ese impacto?, ¿La forma como se hace la tutoría puede acrecentar o menguar el impacto?, ¿Cuáles son los elementos que influyen en esa práctica?

A partir de estas preguntas y otras tangenciales que se esbozan al tratar de poner orden en todos estos cuestionamientos, nos planteamos una amplia problemática en el desarrollo y aplicación de la tutoría en el contexto CEFFA y, a través de la presente investigación, intentamos comprender y buscar respuestas a esas cuestiones. Para ello se precisa un trabajo de investigación, dado que prácticamente no existe documentación y estudios que hagan referencia a este tema específico.

2.2 Justificación de la investigación

La experiencia profesional que pone en evidencia una problemática compleja y transversal nos conduce a querer abordar científicamente uno de los elementos de este sistema: el acompañamiento personal de los alumnos en el proceso de formación y más concretamente la tutoría personal como elemento central de ese acompañamiento en el Sistema de formación por Alternancia. La formación por Alternancia es realmente una alternativa para el desarrollo rural en general y la formación de las personas en particular, a través del impacto en la calidad educativa y académica, y como consecuencia en las repercusiones sociales y económicas. Pero, en cuanto a la tutoría y para mostrar la evidencia de sus buenos resultados, prácticamente no existen estudios científicos que lo avalen y permitan defenderlo ante autoridades gubernamentales y académicas.

En Francia, a pesar de los ochenta años de historia en formación por Alternancia en el mundo rural, de las numerosas tesis doctorales y libros escritos, sólo hemos encontrado dos autores que, de un modo tangencial, han escrito sobre el tema de la tutoría: Guy Gautreau (1987) y Jean-Claude Gimonet (1984). En el caso de Brasil, después de cincuenta años de aplicar la pedagogía de la Alternancia, y a pesar de que algunos autores en una formación de maestría trataron la formación integral (Pineau, Bachelart, Gimonet y Puig-Calvó, 2009), tampoco hay estudios específicos. Ha sido a partir de la presente década que se han incrementado investigaciones con rigor científico (González-García y Gagnon, 2019).

En Argentina hemos encontrado algunos documentos y estudios sobre la tutoría en formación por Alternancia. Podemos destacar como interesantes porque son prácticos, cuatro documentos de trabajo recopilados por Juan Carlos Bregy (Fundación Marzano, 2012) dirigidos a orientar a los equipos de monitores. También señalar la tesis de licenciatura de Alfredo Antoniazzi (2006) en la que se hace un análisis de la práctica de la tutoría de un grupo de población concreto y la posterior reflexión. Y, en Canadá, se ha publicado una tesis doctoral (Gagnon,

2008) que analiza uno de los tres CEFFA del país, la MFR du Granit, en la que, aunque se habla de la tutoría, no es tratada en profundidad.

El interés por el acompañamiento en la educación de los alumnos se acentúa en dos momentos clave de la nuestra formación. Primero, hace más de una década, cursamos un postgrado en la Universidad de Tours sobre formación de formadores (Diplôme Universitaire de Responsable de Formation, DURF), que consistía en una formación por Alternancia para docentes en servicio, basada en la producción de saber, y que significó la revisión de muchos aspectos pedagógicos relacionados con la presente problemática que, inevitablemente, le suscitaron muchísimos interrogantes.

Por otra parte, más recientemente, el Trabajo Fin de Máster (González-García, 2010) sobre evaluación de centros de formación en Pedagogía de la Alternancia, nos incitó a profundizar e investigar sobre el tema.

Ante los cambios en la concepción del trabajo y la empresa, con la concepción socioeconómica actual, la educación -que debe colocar al ser humano en el centro del desarrollo sostenible en proporcionar a los estudiantes las herramientas para lograr un equilibrio entre los objetivos económicos, las necesidades sociales y la responsabilidad ecológica (Annan, 2001)- ha de contribuir a construir capacidades polivalentes y a reforzar la promoción social. En esta línea de formación y desarrollo se inscribe el modelo educativo de los CEFFA, y en particular su sistema de formación por Alternancia, el cual podría representar una alternativa para el desarrollo rural en general y la formación de los jóvenes en particular, a través del impacto en la calidad académica y sus posibles repercusiones sociales y económicas.

La Pedagogía de la Alternancia, como está entendida en el contexto de los CEFFA, va más allá de poner al alumno en el centro del aprendizaje, porque además tiene en cuenta su entorno y su contexto (Bourgeon, 1979). Por otro lado, Puig-Calvo (2006) ya trata de ese papel preponderante que hay que otorgar al

alumno a través de su acompañamiento, teniéndolo en cuenta en su globalidad, holísticamente:

Es la persona humana en su globalidad, respetada como ser único irrepetible, con la libertad inherente a su condición de hombre, con el deseo de avanzar de forma progresiva en la construcción de su propio futuro, quien debe ser acompañado por los demás copartícipes del proceso de formación, y especialmente por el monitor. (p. 154)

Además de presentar algunas especificidades con respecto a la pedagogía por Alternancia, particularmente el hecho de que la alternancia trabajo-estudio es generalmente el 50% del tiempo en la escuela y el 50% del tiempo en el lugar de trabajo, el modelo educativo de los CEFFA incluye otras peculiaridades como, por ejemplo, la tutoría, que tienen seguramente un impacto definido en el desarrollo personal y profesional de los alumnos, y, consecuentemente, en el papel del profesorado.

Según nuestra experiencia y tal como lo corroboran diversos autores (Gimonet, 2009; Garcia-Marirrodiga, 2002), la formación por Alternancia en los CEFFA, a causa de los diferentes momentos en los cuales se desarrolla, significa unas rupturas a varios niveles. En este sistema pedagógico, las rupturas tienen mucho sentido. En otro sistema pedagógico, esto sería una verdadera sacudida, mientras que, en el contexto de los CEFFA, las rupturas son pertinentes, están perfectamente enmarcadas en el sistema. Es dentro de esa complejidad e interdependencia que se encuentra el espacio de la relación humana; este sistema exige un acompañamiento personal en cada uno de esos espacios y momentos. Y allí, a su lado, disponible, **acompañándolo** y ayudándole a superar los obstáculos está el **tutor**.

Así pues, esos elementos, entre otros, impactan la práctica docente, y, de todos los elementos que conlleva la pedagogía compleja, hay uno que nos llama especialmente la atención: la **tutoría**, la cual, dentro del modelo educativo de los CEFFA se entiende como el acompañamiento del alumno en el proceso de aprendizaje a todos los niveles, tanto académico, personal, de prácticas, de orientación, como de proyecto de vida, etc. (Puig-Calvó, 2006; Garcia-

Marirrodriga, 2002). Por más que los diferentes sistemas educativos se esfuerzan en potenciar la figura del tutor, las herramientas de las que, en general, se dota al sistema son claramente insuficientes. Según lo que hemos podido comprobar hasta el momento, la documentación de que disponemos resulta suficiente para afirmar la hipótesis de que el acompañamiento de las personas -y específicamente la tutoría- podría ser un elemento capital para invertir la tendencia de la educación en general. Su funcionamiento, sus potencialidades, las repercusiones académicas, a corto plazo, y sociales, a más largo plazo, así como los diferentes grados de implantación y la comparación de experiencias, son el *leitmotif* de este estudio.

Inmediatamente después de hacernos este planteamiento, nos damos cuenta de que en diferentes lugares del planeta ya hay experiencias en este sentido, que algunos pedagogos ya se han planteado el problema y han propuesto elementos pedagógicos más o menos sistematizados, y que en pocos países se han adoptado como elementos propios de los sistemas educativos generales. Valgan como ejemplo los casos de la Pedagogía de la Alternancia, muy presente en Francia, así como en muchos otros países de los cinco continentes; o el sistema universitario llamado Dual, inicialmente en Alemania, pero ya muy extendido en otros países, sobretodo europeos; sin dejar de mencionar los casos de Singapur, Estonia o Japón (Schleicher, 2018); o incluso el tan reputado sistema educativo de Finlandia (Melgarejo, 2013).

No podemos dejar de lado que el contexto histórico en el que nacieron y crecieron los centros de formación por Alternancia difiere mucho del que conocemos actualmente. Más de 80 años nos separan de los inicios y en esos años han tenido lugar más cambios, también desde el punto de vista sociológico, que en los últimos cinco siglos. Por lo tanto, un breve repaso del contexto, de la historia, del desarrollo y expansión de este sistema pedagógico se presenta como necesario para entender las prácticas pedagógicas que pretendemos estudiar.

Como hemos dicho previamente, existe también una gran dispersión y confusión de terminología y conceptos referentes al acompañamiento y a su

concreción en la tutoría, que justifican una revisión bibliográfica de los términos y prácticas de acompañamiento, y permita clarificar a qué nos referimos en la presente investigación cuando hablamos de “tutoría”.

Finalmente, nos parece apropiado abordar la cuestión de la formación de los formadores por las implicaciones que ello puede tener en la práctica del acompañamiento en el contexto CEFFA. Es decir, cómo hacer el acompañamiento y/o la formación de los docentes que harán tutorías.

Todo lo referido anteriormente justifica que el presente estudio pretenda investigar la importancia que tiene la tutoría, abordando científicamente los elementos citados en la problemática, con el fin de conocer, las diferentes formas, prácticas, experiencias, dificultades, éxitos, así como el impacto del acompañamiento y las tutorías. Esperamos que esto permita profundizar en un aspecto esencial de la práctica docente y aportar validez científica al trabajo desempeñado por los CEFFA, para reforzarlo e impulsarlo (Puig-Calvó, 2017).

2.3 Objetivos e hipótesis

2.3.1 Objetivos

A partir de una idea supuesta, no verificada, pero probable, la finalidad del estudio es la de comprobar científicamente la adecuación de la tutoría como una herramienta eficaz de acompañamiento en la formación por Alternancia en los CEFFA. Es decir, se trata de fundamentar científicamente la importancia y los resultados que la tutoría tiene en el Sistema Pedagógico de la Alternancia.

Se elaborará un instrumento de recogida de datos a partir de la apreciación personal del impacto de la tutoría sobre diferentes aspectos de la vida de los alumnos durante y después de su periodo de estudios.

Puesto que la tutoría se suele tratar en un sentido amplio y a veces se confunde con muchas versiones del mismo término o con términos similares, será necesario redactar exactamente lo que se comprende por tutoría en la

Alternancia. De este modo, a través de la metodología prevista, y como producto de la tesis, se pretende formular una nueva definición de “tutoría” adecuada al contexto CEFFA, que refleje la realidad de esa práctica formativa y sirva de referente. Dar una visión de tutoría más amplia, holística, global de lo que se entiende en el mundo de la educación: escuchar, comprender y no dirigir sino acompañar.

2.3.2 Hipótesis principal

- La tutoría personal tiene un impacto elevado sobre la formación en valores y actitudes sociales y profesionales de los alumnos.

2.3.3 Hipótesis secundarias

- La formación de los formadores en la tutoría es una necesidad a la que aún no se ha dado una respuesta adecuada.
- La tutoría adecuada fomenta la capacidad de emprendeduría y de orientación / adaptación profesional.

3 CONTEXTO E HISTORIA

3 CONTEXTO E HISTORIA

3.1 Contexto personal

Al finalizar los estudios universitarios de Filología Francesa en la Universitat de Barcelona, en 1991, empecé a trabajar accidentalmente y de forma provisional en un centro de formación profesional agrícola del que poco conocía, mientras encontraba “algo mejor”. Se trataba de la EFA Quintanes (Escuela Familiar Agraria, de formación por Alternancia) en Cataluña, como profesor de lenguas. Durante los primeros años, compaginé el trabajo como profesor y la familia con los estudios, obteniendo mi segunda graduación, esta vez en Filología Germánica, también en la Universitat de Barcelona. Mientras, la provisionalidad con la que empecé a trabajar en la escuela se convirtió en apasionamiento por el mundo de la educación.

Durante estos veintinueve años de experiencia en la formación de jóvenes del entorno rural, he tenido la ocasión de organizar para grupos de jóvenes de la escuela donde trabajo, viajes de estudios, estadías, encuentros, intercambios en diferentes países europeos y, al mismo tiempo, he recibido grupos de otros países, participando en la formación de formadores, alumnos y miembros de asociaciones de CEFFA, y apertura de nuevos centros de estas características en América Central, América del Sur, Asia y África, siendo parte activa en la organización, preparación y ejecución de esas actividades, lo que me sitúa en el plano de interés por profundizar y conocer mejor el Sistema Pedagógico de la Alternancia³. No sólo he presenciado y observado el proceso de creación de centros y de formación de sus actores, sino que también he asistido a ese proceso en mi actividad profesional, tomando *asistir* en sus dos acepciones básicas: presenciar como espectador, y ayudar y acompañar.

³ Puesto que este es un concepto que aparece muchas veces en este estudio, hemos tomado la decisión de referirlo en mayúscula.

Asimismo, entre 1999 y 2008 presidí una ONG (ApDIF)⁴, dedicada a la promoción de los centros de formación por alternancia. La organización, de la que aún soy miembro activo, da apoyo a diferentes redes de escuelas en Guatemala, Honduras, Nicaragua, República Dominicana, Argentina, Uruguay, Brasil, Perú, Camerún, Costa de Marfil, Congo, Mozambique, Ruanda, Burundi y Filipinas. Algunas de esas escuelas, promovidas y creadas desde la propia entidad.

Gradualmente se fue despertando en mi una preocupación por los temas sociales y de formación, que me llevó a trabajar y colaborar para organizaciones como SIMFR⁵ y DISOP⁶ (Bélgica), IECD⁷ (Francia), ISU⁸ (Portugal), todas ellas dedicadas, entre otros aspectos, al desarrollo de las personas y su medio a través de la formación por Alternancia. Por ello, he tenido la oportunidad de realizar decenas de misiones en diferentes países en la formación de formadores, auditorías pedagógicas, creación de planes de formación para ministerios de educación, promoción de centros de formación, etc., siempre en el contexto de la formación por Alternancia.

Más adelante, en 2010, concluí un Máster en la Universitat Internacional de Catalunya (UIC), Barcelona, con la elaboración de un instrumento de evaluación claro, fácil de manejar, para usar a modo de auditoría interna o externa de los centros de formación por Alternancia, con validez universal, para comprobar el logro de los cuatro pilares de esa formación (que trataré en el apartado 4.3). También pretendía definir y mejorar los objetivos y resultados, partiendo de un ámbito conceptual y finalizando en el científico.

En 2014 fui nombrado Coordinador de la AIMFR (Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural), que, tal como se explica en la

⁴ Associació per al Desenvolupament Integral i la Formació.

⁵ Solidarité Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale.

⁶ Développement Intégrale de Solidarité des Peuples.

⁷ Institut Européen de Coopération au Développement.

⁸ Instituto de Solidariedade Universitária.

página de inicio de su web⁹ y que queda reflejado en sus estatutos, disponibles en el mismo web, está formada por las organizaciones de Escuelas de Formación por Alternancia para jóvenes del medio rural, distribuidas por 40 países de África, América, Asia, Europa y Oceanía, y en cuyos procesos de desarrollo local involucran a más de 150.000 familias rurales. Parece pertinente, pues, referir los objetivos de la AIMFR porque expresan con bastante claridad las motivaciones, inquietudes y acciones que impulsan el entorno social y educativo del presente estudio (*Artículo 5* de los Estatutos):

- a) Favorecer y promover el desarrollo de las acciones de todas las organizaciones de CEFFA en países, continentes y en el mundo.
- b) Representar los intereses de los CEFFA ante los organismos supranacionales e internacionales y establecer relaciones con ellos.
- c) Difundir los principios definidos en los Estatutos de la AIMFR ante la opinión pública y especialmente en los medios rurales, profesionales y familiares.
- d) Asegurar las relaciones e intercambios de experiencias y de material educativo entre las organizaciones de los CEFFA en países, continentes y en el mundo.
- e) Crear los servicios comunes necesarios para el buen funcionamiento de la Asociación y, en especial, un servicio central de información y de investigación pedagógica.

Los CEFFA son centros de educación y de formación cuyo primer objetivo es proporcionar a los jóvenes del medio rural -sean cuales sean su origen y su educación previa- una formación general integral asociada a la formación profesional. Son también centros de promoción colectiva y de animación social y

⁹ www.aimfr.org.

cultural que tienen una preocupación educativa constante en el medio donde se encuentran, crean vías para una formación permanente de los adultos, y provocan una toma de conciencia colectiva sobre la situación de su propio medio. Proporciona una formación humana personalizada, desarrolla la iniciativa y la creatividad, el trabajo en grupo, el sentido de responsabilidad y de solidaridad, es decir, la personalidad en su sentido más amplio.

Formo parte del Equipo Pedagógico Internacional de la AIMFR que, conforme al artículo 5 de sus estatutos, se dedica a las tareas recogidas en los apartados d) y e), expuestos más arriba. La tarea de Coordinador de la AIMFR tiene la responsabilidad de colaborar directamente con el Consejo de Dirección en la organización de las reuniones, congresos y asambleas. También contribuye, a través del Equipo Pedagógico Internacional, en la elaboración de trabajos de investigación e intercambios, así como en la creación y puesta en funcionamiento de módulos de formación para monitores de CEFFA. Algunos de éstos ya se están utilizando en centros de Guatemala y Perú.

Participo en un grupo de trabajo sobre formación por Alternancia-dual inicial y continua de docentes dentro del contexto de intercambios Quebec-Cataluña, entre profesores e investigadores de la Université de Sherbrooke, Quebec, y la Universitat de Lleida, Cataluña.

Soy miembro integrante del GIIRA (Grupo Internacional de Investigación y Reflexión de la Alternancia), adscrito a la Université de Sherbrooke (Canadá). Actualmente, este grupo está realizando un proyecto de investigación que tiene el objetivo principal de describir las prácticas de formación por Alternancia y los impactos de esas prácticas en escuelas de formación por Alternancia (CEFFA) de diferentes países. Este proyecto se realiza con el concurso de la AIMFR (Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural) y con el apoyo

de la Fundación Ondjyla¹⁰. Cuenta con la participación de investigadores de diferentes universidades y responsables de trabajo de campo en varios países: Canadá, México, Argentina, Perú, Guatemala, España y Brasil. La estrategia metodológica de ese proyecto de investigación es el estudio multicaseos con el que se analiza en profundidad cada caso y sus particularidades con el fin de encontrar elementos recurrentes o convergencias entre los mismos, así como elementos distintos o divergencias. Se considera cada escuela como un caso y, posteriormente, se realizará un análisis transversal de casos a nivel local, regional o internacional.

Por lo tanto, mi actividad en educación tiene tres focos principales: la docencia en la EFA Quintanes, la implicación en grupos internacionales de formación y de investigación, y la formación de formadores.

3.1.1 EFA Quintanes

La “Escola Familiar Agraria Quintanes”, de Les Masies de Voltregà, Barcelona, inició su actividad en 1970, en el mismo edificio que ocupa hoy. Desde entonces es la sede donde se han venido desarrollando ininterrumpidamente las actividades formativas.

De hecho, todo empieza a finales de los años 1960¹¹, cuando Josep Maria Vilar, un empresario de Torelló, oyó hablar de unas escuelas agrarias en Andalucía que estaban resultando una buena opción para el desarrollo del medio rural. Las llamaban EFA (Escuela Familiar Agraria). Juntamente con Joan Baucells, un veterinario de Sant Hipòlit de Voltregà, y Pere Vallbona, un contable de Manlleu, decidieron ponerse en contacto con quien inició esas escuelas en Andalucía, Joaquín Herreros, para que les diera más información y poder valorar así la

¹⁰ “Ondjyla”, en umbundo, una lengua del sur y centro de Angola, significa “camino”. <https://ondjyla.org>.

¹¹ Información basada en la documentación existente en la EFA Quintanes.

posibilidad de crear algo similar en la comarca de Osona (Catalunya), donde residían los tres. Algunos de estos pioneros estaban vinculados al Opus Dei.

Sorprendidos e ilusionados por el sistema que acababan de conocer, se pusieron en contacto con la “Caixa de Manlleu”, una entidad bancaria que, por aquel entonces, había comprado una finca de unas 200Ha con una enorme masía documentada desde el siglo X, reformada y ampliada en el siglo XVIII. Durante siglos, sus habitantes se dedicaron a la agricultura y la ganadería. Después de diferentes cambios de propietario, en los años 60 pasó a manos de la “Caixa d’Estalvis de Manlleu”. La última propietaria, casualmente la hermana del conocido pintor y escultor Joan Miró, condicionó el contrato de venta a Caixa de Manlleu para que se comprometiera a destinar la propiedad a actividades para promocionar al sector agrícola de la comarca.

La entidad bancaria aprovechó la demanda de los tres impulsores para cumplir el compromiso contraído con la propietaria y cedió una parte de la casa, aún habitada por los masoveros¹², para la labor formativa de los agricultores bajo la forma de escuela profesional. Se puso a disposición de la escuela una parte del desván, una sala y un gran espacio que permitió acondicionar tres habitaciones compartidas para los alumnos, un baño y dos pequeñas habitaciones para los monitores, todo ello en el primer y segundo piso de la parte norte de la masía.

La actividad empezó en el otoño de 1970. Inicialmente, se daban clases de formación profesional básica, lo que se llamaba FPI, a una docena de alumnos de 14 a 16 años. Se contrataron monitores de Andalucía bajo la dirección de Pep Sarquella. El segundo año se sumó Lluís Ripoll, que más tarde asumiría la dirección. La promoción e incorporación de nuevos alumnos fue difícil porque entre los habitantes del medio rural era mayoritaria la idea que, para ser agricultor, no hacía

¹² Labrador que, viviendo en masía ajena, cultiva las tierras anejas a cambio de una retribución o de una parte de los frutos (RAE, 2020). Arrendatario.

falta estudiar. Esta mentalidad fue muy difícil de erradicar. Aún hoy, 50 años más tarde, de vez en cuando se oye tal afirmación.

En los años 1978-79, al inicio de los grandes cambios hacia la democracia en España, la escuela sufrió un periodo de crisis institucional. Un monitor que, de hecho, era el único “técnico perito agrícola” de que disponía la escuela, quería cerrar el centro y crear otro en otras instalaciones, a su manera, en colaboración con la CAC (Cooperativa Agrària Comarcal). No consigue tal propósito y abandona la escuela. En ese momento, la casualidad hizo que un joven monitor de la EFA El Poblado (Huesca), tenía que dejar la EFA porque la situación familiar le obligaba a tener que incorporarse al negocio de producción y venta de productos hortícolas en El Prat de Llobregat. Se le propuso compaginar ese trabajo con el de monitor a tiempo parcial en la EFA Quintanes.

El nuevo monitor, Pere Puig-Calvó, junto con tres monitores más relanzaron con fuerza la actividad de la escuela mediante la introducción de cambios que supusieron un gran avance. Por ejemplo, se substituyó el viaje de final de estudios del tipo “sol y playa” por un viaje de estudios por diferentes países de Europa (Italia, Austria, Alemania, Francia, Holanda y Bélgica), con visitas técnicas a granjas, fábricas de maquinaria agrícola, etc., lo que provocó la implicación de toda la comunidad educativa -alumnos, padres, monitores- en la preparación del viaje y la recogida de fondos. Fue un estímulo general. La demanda para estudiar en la EFA Quintanes aumentó considerablemente y con la FPI no había suficiente, algunos alumnos querían profundizar en sus estudios. Para ello debían estudiar los dos años de la FPII en el CPR (Centro de Promoción Rural) Torrealba, Córdoba (a 800Km), pero eso no estaba al alcance de todos.

El Comité Gestor (asociación de familias, con Pere Torrents, Jaume Orra y otros al frente) participaba desplazándose a los lugares donde se quería hacer un viaje de estudios y veían las posibilidades de la zona. Esto se realizó durante algunos años y la EFA lo consideraba una formación también para los miembros del Comité Gestor y un modo de estar actualizados, sobretodo ante la Unión Europea. Era una cuestión de coherencia con el Comité Gestor y una manera de

aportar ideas a los monitores sobre como se implementaba la formación rural en otros países. En la EFA Quintanes se “inventaron” un “nivel superior” *sui generis* no reglado. La visita ordinaria de un inspector de la Conselleria d’Ensenyament permitió explicar la formación propia que ofrecían, lo que provocó no sólo que el inspector se implicara en la legalización de la FPII en la EFA Quintanes, sino que además se consiguió que fuera concertado. Fue la primera EFA de España en conseguirlo. En el CPR de Torrealba, que impartía FPII, también se formaban los monitores de todas las EFA de España durante 1 o 2 meses cada año, en el Sistema de Alternancia, haciendo Alternancia.

En definitiva, Quintanes se llena de alumnos. Es un periodo de apertura política: visita la escuela el Consejero de Agricultura del Gobierno Autónomo de Cataluña (Josep Roig Magrinyà). A partir de ahí se establece el primer domingo de junio como la “Festa del Camp” en la que cada año se invita a alguna autoridad política. También es un periodo de apertura internacional. Después del éxito del viaje de estudios en substitución del viaje de ocio al final del curso, se instaura, dentro del Plan de Formación, un viaje de estudios para cada curso: el primer curso se llevaba a cabo un viaje a algún lugar de España, para intercambiar experiencias y para conocerse mejor; en segundo y tercero se programaba una semana de visitas técnicas y una semana de estadía con familias de agricultores de Italia y Francia; en cuarto se realizaba una estadía de tres semanas; y, en quinto, el viaje de estudios era variable en función de los intereses de cada grupo.

El paulatino descenso de alumnos del entorno agrícola por la disminución de la población agrícola -recordemos que era la época de la reforma agraria española con la entrada en la Unión Europea-, provoca un replanteamiento de las especialidades impartidas en la escuela. Y así, tal como ocurrió anteriormente con la incorporación del nivel superior de FP, la escuela se anticipa a los acontecimientos e incorpora gradualmente una nueva especialidad formativa no reglada en Jardinería en 1992, que atrae un perfil de alumnos de un ámbito mucho más urbano. De esta manera, con la llegada de la reforma educativa de 1997, la FPI y FPII son sustituidas por los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, que

pasan de la especialidad única Agropecuaria, a agregar las especialidades de Jardinería, ya reglada, y la de Trabajos Forestales, ambas del medio rural. Para el sistema pedagógico de la EFA Quintanes, el gran cambio fue que la formación profesional ya no empezaba a los 14 años, sino a los 16.

Este es, a nuestro parecer, un error de la administración española, porque implica la pérdida de los dos años en que se consolida la orientación o la confirmación de la vocación profesional en el medio rural (más adelante se ha visto que pasa lo mismo en otros medios profesionales). De los 14 a los 16 años, desde el punto de vista pedagógico, son dos años muy importantes en la formación de los jóvenes. Es una edad difícil. Muchos quieren ser mayores y creen serlo, quieren tomar decisiones. Son momentos de rebeldía y de búsqueda de la propia identidad. Se preguntan quienes son y lo que pueden llegar a hacer en la vida (Erikson, 2000). Algunos, a los 14 años ya tienen claro qué futuro profesional quieren -especialmente en el sector agropecuario-, porque han vivido la realidad de su sector profesional, les gusta y tienen posibilidades. Nuestra experiencia nos ha permitido constatar que un número considerable de alumnos (no hemos hecho un estudio al respecto, pero disponemos de muchos datos de observación directa) que, a los 14 años estaban decididos a dejar los estudios por diferentes motivos (imposibilidad de soportar tantas horas en un aula, falta de motivación, falta de interés, por no encajar en el sistema educativo, etc.), han conseguido acabar la secundaria (16-17 años) gracias al recurso de permitirles compaginar las horas de escuela con las prácticas en empresas; por cierto, una gran cantidad de horas de prácticas no les suponían un problema. Es decir, a partir de los 14 años, para un grupo importante de alumnos que están cansados de estar dentro de un aula haciendo materias que, para ellos, tienen poco interés, existe la necesidad de una orientación profesional real, sobre el terreno, no sólo sobre el papel.

La reforma educativa, con la incorporación de las nuevas especialidades, supusieron un nuevo reto para la escuela. Por un lado, el equipo de monitores tuvo que reciclarse por la incorporación de las materias de las nuevas especialidades y encontrar la forma de adaptar el nuevo currículum al sistema de

la Alternancia y, por otro lado, adaptarse a la incorporación de nuevos alumnos de procedencias no rurales. Pero este reto, poco a poco y con el esfuerzo del equipo de monitores, se transformó en una oportunidad que la ha llevado a consolidarse como la única escuela en Cataluña con las tres especialidades en el ámbito rural. Durante ese periodo, la escuela fue creciendo en número de alumnos hasta llegar a los 230. Además, la incorporación de nuevos alumnos se diversificó, no procedían sólo de la comarca, sino que ya provenían de cualquier parte de Cataluña e incluso algunos de otras partes de España y del extranjero (Aragón, País Valenciano, Islas Baleares, Guinea Ecuatorial, Panamá, Andorra, etc.), alumnos que mayormente conocían la escuela a través de un familiar, amigo, conocido... que había sido alumno o que tenía algún tipo de referencia del trabajo y recorrido de la escuela.

En los últimos quince años, a pesar de cambios de directores, una gestión convulsa, la crisis de las Cajas de Ahorros (actualmente el edificio y las 180 hectáreas de terreno agrícola y forestal de la finca pertenecen a la “Fundació Antiga Caixa Manlleu”, dependiente del Banco BBVA), la desaparición del Comité Gestor, el reto de abrirse a los gremios y de mantener el ritmo de Alternancia, no han hecho perder el espíritu inicial de la formación del medio rural a través del Sistema de la Pedagogía de la Alternancia, ni han alterado los resultados en la respuesta a las necesidades formativas del medio.

Por el hecho de llevar medio siglo formando a jóvenes del medio rural manteniendo los principios de la formación por Alternancia; por haber sido referente y sede en múltiples sesiones de formación de monitores y administradores de diversos países; por la intensidad de intercambios con alumnos y docentes de otros países y continentes; por haber contribuido a la promoción de CEFFA en diferentes lugares; y por su participación activa en la AIMFR; podemos considerar a la EFA Quintanes como un caso emblemático en el universo de los CEFFA.

3.2 Génesis y evolución de los CEFFA. Elementos históricos.

Una de las características fundamentales del movimiento de los CEFFA es la diversidad. Nuestro planeta cuenta con una gran diversidad de realidades y, al mismo tiempo, con una situación de globalización, sobretodo económica. Pero dicha diversidad tiene una gran necesidad de humanización. En este sentido, el movimiento de los CEFFA, presente en muchas y diferentes realidades del mundo, puede hacer una aportación decisiva, pues está formado por personas con el deseo y la capacidad de *“darse el apoyo mutuo para continuar desarrollando sus actividades de bien común a favor de los jóvenes y de las familias del medio en el que se encuentran dichos centros”* (Puig-Calvó, 2006, p. 68).

Los cuatro pilares de la formación por Alternancia en los CEFFA son el nexo común de todos ellos. Dichos pilares son plenamente válidos tanto en países desarrollados como en países en desarrollo, con culturas y religiones diversas, en situaciones políticas y sociales bien diferentes. Los contrastes que exteriormente se pueden apreciar, es decir la realidad social, económica y profesional de cada uno de los lugares en donde se encuentran los CEFFA, representan esa diversidad que respeta y fomenta la diversidad de situaciones. Esta heterogeneidad no sólo no es una dificultad, sino todo lo contrario, aporta al movimiento una gran riqueza, que supera con creces las dificultades que puedan representar la diferencia. *“La promoción de la mujer, o la libertad de sistemas educativos, pasando por la formación en la ciudadanía, la promoción y desarrollo local, el fomento de la democracia, los valores de la convivencia y pacificación, el derecho de las familias a la educación de sus hijos...”* (Puig-Calvó P, 2006, p. 68) son algunos de los muchos aspectos que muestran lo que la diversidad puede aportar, según el momento y la realidad de cada país, de cada región, de cada CEFFA, de cada asociación.

La problemática de la formación en el medio rural tiene elementos comunes a escala mundial. Han existido, y existen todavía, escuelas de diferentes tipos: de ingenieros, de peritos, de capataces para trabajar en grandes explotaciones, etc. pero se ha prestado poca atención al agricultor simple y llano. De esta situación se desprende la necesidad de una formación inicial específica

para el medio rural, sobre todo agrícola, que permita una capacitación profesional sin dejar de permanecer en el territorio.

En las dos posguerras europeas del siglo XX, el gran número de hombres muertos en combate y la necesidad de la población de comer, en un periodo de escasez de alimentos, empuja a muchos jóvenes y mujeres a tomar las riendas de las explotaciones agrícolas familiares.

Al mismo tiempo estaba teniendo lugar la descolonización de África, lo que conllevó su crecimiento y la necesidad de producción. Este momento histórico coincide con el inicio de la democratización de la educación en América Latina, no sólo en el entorno urbano, como hasta entonces, sino también en el entorno rural, que precisaban de formación para la pequeña agricultura familiar. Es decir, la educación llega al medio rural, que tiene necesidades diferentes, y la Pedagogía de la Alternancia da respuesta a esas necesidades. Todos estos factores dan pistas para comprender mejor cómo se origina el movimiento CEFFA, su éxito y su expansión.

3.3 Inicios en Francia

El origen de la filosofía de los Centros Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA, en España EFA, en Francia MFR) lo encontramos dentro de una corriente social y cristiana de principios del siglo XX, en Francia. Es “LE SILLON” (el surco), fundado por Marc Sangnier quien sostenía que era posible ser cristiano y demócrata al mismo tiempo. Pasó del mundo estudiantil al mundo obrero y agrícola. Luchó por la realización y la dignidad del hombre.

En 1904, apareció el movimiento “SILLON RURAL”, creado por Marc Sangnier, con el objetivo de *“poner al servicio de la democracia francesa las fuerzas sociales que encontramos en el catolicismo”* (Guès, Bernard et Granereau, 2013, p. 21). Pretendía que el mundo rural se hiciera cargo de sí mismo. Se podía ser solidario sin caer en el colectivismo (comunismo). Se impulsa la creación de cooperativas, mutuas, etc. que respeten a las personas (Sangnier, 1906).

Como consecuencia de los problemas acaecidos con la jerarquía eclesiástica, en 1920 la JOC¹³ y la JAC¹⁴ se reagrupan entorno al *Syndicat Central d'Initiative Rurale* (SCIR). Efectivamente, se trataba de un verdadero grupo de reflexión, en toda Francia, dedicado a la orientación y formación de las personas.

El Abbé Granereau (sacerdote católico), que participaba activamente en el SCIR, fue destinado a una pequeña parroquia en el departamento francés de Lot-et-Garonne, al sur del país, alejado de los núcleos de actividad. En 1935, el presidente del sindicato de esta zona se encontró con el Abbé Granereau. Aquél le explicó el problema que tenía con su hijo, un joven que tenía que formarse y quería formarse, pero que al mismo tiempo se veía en la necesidad de trabajar. No quería asistir a la escuela agrícola que existía, porque estaba pensada para los grandes propietarios. Los que asistían no se quedaban en las explotaciones familiares porque, con un nivel de formación reconocido, preferían ocupar cargos en la ciudad.

Después del encuentro en Sérignac-Péboudou entre el Abbé Granereau y Jean Peyrat, el hijo del cual quería ser agricultor, pero no le apetecía seguir la oferta educativa existente, el propio Abbé Granereau transcribe la conversación con el padre:

“Yves me acaba de decir: 'Papá, te obedeceré por todo, pero por lo que respecta a la escuela superior, se acabó, no pienso volver. Quiero ser agricultor. Allí no hacen agricultores.

Sin embargo, a los 12 años, no hemos terminado de educarnos. Pero para nosotros los campesinos, siempre es lo mismo: ¡no hay nada! ... O nuestros hijos irán a las escuelas, aprenderán, pero no regresarán a la tierra; o, si queremos mantenerlos en la tierra, deben seguir siendo ignorantes”.

Y el Abbé, aprovechando la ocasión:

- “¡Ah, pues mira! ¿Y si fuera yo quien le hiciera trabajar?”

¹³ JOC: Jeunesse Ouvrière Catholique.

¹⁴ JAC: Jeunesse Agricole Catholique.

- *“Solo se aburriría, será peor el remedio que el mal.”*
- *“¿Y si encuentro a otros?”*
- *“Encuentre a otros y mi hijo será el primero.”* (Périmony, 2019)

A propuesta del Abbé Granereau, los padres de cuatro jóvenes se reúnen el domingo 29 de septiembre de 1935. Reflexionan sobre las necesidades de la juventud del medio rural y construyen un plan de formación a partir de las necesidades constatadas. La práctica la enseñarían los padres en casa, pero la reflexión sobre las nuevas técnicas, la cultura general, sería trabajo del Abbé Granereau. Estos serían los cuatro primeros alumnos.

El objetivo era mejorar las condiciones de vida. Inscritos en una escuela oficial por correspondencia, se juntaban una semana al mes con el párroco. Les ayudaba a realizar las tareas y los trabajos que mandaban más tarde por correo. ¡Así queda descrito el nacimiento práctico, aunque no el filosófico, de las MFR! Las MFR nacen de una reflexión sobre las necesidades de las personas en un contexto concreto.

Y el nombre refleja el espíritu con que se crearon Maisons Familiares Rurales. Casa, en vez de escuela, a la medida humana; Familiar, por el trato y el compromiso con la persona; y Rural por la ambición de ser motor de desarrollo del medio rural.

Al final del primer curso, se presentaron a exámenes y se colocaron entre los diez primeros de doscientos candidatos. Esta experiencia positiva provocó, al año siguiente, el interés de quince jóvenes por esta formación. En aquellos momentos el Abbé estaba desbordado por las dimensiones que iba tomando la primera iniciativa y se le hacía difícil continuar del mismo modo. Entonces, el sindicato decidió contratar al primer monitor. En invierno, se encargaba de la formación de los jóvenes. En verano, era el consejero técnico de los padres. El éxito de esta experiencia llegó a oídos del ministerio de Agricultura.

En 1937, la casa parroquial de Sérignac-Péboudou ya se había quedado pequeña para los cuarenta jóvenes inscritos. El Abbé solicitó al obispado espacios

más grandes, pero el Obispo quería ligar la iniciativa a la enseñanza católica. Los padres lo rechazaron y decidieron dirigir ellos mismos el centro. En los dos años precedentes, los padres habían creado la cooperativa de ciruelas pasas de Agen. Esto les permitió comprar, en 1937, un edificio en Lauzun donde instalar el centro de formación.

Ya tenían un nombre (Maison Familiale Rurale), una asociación (el sindicato), un ritmo de alternancia (una semana en la escuela y dos semanas en la explotación), un equipo de monitores-educadores (dos, incluyendo al párroco), una vida en grupo en internado y una respuesta a los jóvenes y al medio rural. En aquel momento nació física y filosóficamente la primera MFR.

La asociación, tal y como se entiende hoy en día, se creó cuando el gobierno de Vichy constituye el sindicato único. Entonces, para evitar estar asociados al sindicato único, los padres-responsables se cuestionaron sobre la oportunidad de formar una asociación específica, modelo que ha persistido hasta la actualidad para cada MFR. Y las MFR siguen implicadas con las personas del medio de donde surgieron. Para corroborar esta afirmación, tenemos dos ejemplos: su participación en las acciones de la Resistencia durante la segunda guerra mundial y el nombramiento de un Ministro de Agricultura tras la guerra, que había estado escondido en casa del presidente de la asociación.

En los años 1946 y 1947 tuvieron lugar los primeros encuentros de monitores y responsables con pedagogos. Entre los primeros, André Duffaure, quien, implicado en diferentes movimientos y organizaciones familiares, tanto franceses como de ámbito internacional, rehuyendo de la “concepción escolar intelectualista de la cultura” y desde un punto de vista “antielitista” del desarrollo rural (Duffaure, 1985), supo establecer una relación dialógica entre el erudito mundo académico y los experimentadores sobre el terreno, los monitores (Marois, 2003).

En aquella época se estaba iniciando la pedagogía activa, una pedagogía nueva o corriente pedagógica (Cousinet, 1959), una formación por alternancia de tipo integrativo (Duffaure, 1985, p. 23) que se proponía:

- a) responder a las necesidades de los jóvenes,
- b) conciliar el trabajo manual con el intelectual,
- c) comprometer la escuela y la vida, y
- d) favorecer la expresión de los jóvenes.

Las MFR ofrecían un marco apropiado para aplicar esta pedagogía moderna. Y es aquí donde entra en escena el sistema de la Alternancia, con sus instrumentos pedagógicos, con los centros de interés (Freire, 1970), la adquisición de conocimientos y competencias propuestos por las diferentes autoridades (ministerios de educación, agricultura, trabajo), y los ejercicios... como objetivos, que se han adecuado constantemente a las nuevas situaciones y realidades sociales, políticas, económicas, educativas, legales.

Los monitores se reunían al final del curso escolar para trabajar juntos e intercambiar sus experiencias. Había dos tendencias. Por un lado, los que decían que se podría formar mejor a los alumnos reteniéndolos más tiempo escolarizados con campos experimentales y más clases. Por otro lado, había los que creían en la Alternancia, las preguntas, los interrogantes, el interés y la cooperación de los padres.

Existe también la *Union Nationale des MFR*, con sede en París, que responde a las necesidades de las asociaciones, está a su servicio y federa las federaciones regionales de asociaciones de base.

El nacimiento del *Centre National Pédagogique* (CNP) está muy ligado a este procedimiento y a esta época. Está bajo la responsabilidad de la *Association Nationale pour la Formation et la Recherche* (ANFRA) y ofrecía -y ofrece todavía- una formación inicial y continua a los monitores de las MFR, que conduce a una calificación pedagógica. Responde a las necesidades de formación del equipo, sin

imponerles su manera de proceder. Lo que le ha hecho progresar, es el hecho de partir de la experiencia y de confrontarla con las corrientes teóricas sucesivas.

3.4 Expansión mundial

Después del gran éxito del sistema en la Francia del segundo tercio del siglo XX, y por diferentes motivos, algunos de los cuales ya mencionados en el apartado 3.3, los centros de formación profesional por Alternancia empezaron a implantarse en diferentes países, inicialmente europeos, pero rápidamente también en América y África, y finalmente en Asia.

Cabe insistir en que la realidad social, económica, profesional, etc. de cada país es diversa, y ello implica que el desarrollo internacional del movimiento de los CEFFA adopta formas diversas, lo que podría ser percibido como una dificultad o impedimento para que el sistema pudiera expandirse dentro de unos parámetros estándar. Pero, lejos de ser así, la diversidad aporta una gran riqueza de posibilidades que aumenta la potencialidad de los principios de la formación por Alternancia (Puig-Calvó, 2006), “los cuatro pilares” a los que ya nos hemos referido anteriormente y que trataremos con más profundidad en el apartado 4.3.

El florecimiento de CEFFA en redes o aislados ha sido el fruto de una gran diversidad de acciones de numerosas entidades u organizaciones. Algunas acciones parten de proyectos de colaboración o cooperación de los propios CEFFA europeos, otras han sido obra del esfuerzo de asociaciones y ONG que, por iniciativa propia o a la demanda de entidades locales, han promocionado la creación de CEFFA. En algunos casos se trata de entidades que han tenido alguna vinculación con movimientos religiosos, especialmente cristianos. Pero, lo que es común a todos ellos es que han tenido como principal motor la cooperación, la implicación y la complicidad de las familias directamente o de asociaciones de familias.

Los inicios, es decir, los primeros contactos y posteriores encajes con las autoridades en los diferentes países (ministerios, ayuntamientos, jerarquía

eclesiástica, estructuras paralelas -como las “élites” africanas o los “régulos” en países lusófonos-, etc.), aunque no han sido siempre fáciles y ha habido momentos de buenas relaciones y otros de controversia y discrepancia (Métivier, 1999), la cooperación, la buena voluntad y el espíritu de apoyo se han acabado imponiendo en la mayoría de los casos.

El rápido crecimiento del número de CEFFA en todos los continentes causó la creación en 1975 de la Association Internationale des Maisons Familiales Rurales, durante el Congreso Internacional que tuvo lugar en Dakar (Senegal), que posteriormente se denominó Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural, con el fin de evitar que se asociara sólo con las escuelas francesas (García-Marirrodriaga, 2010).

De los cerca de 1.500 CEFFA de los que tenemos noticias fiables, tomando como fuente los datos de la AIMFR de 2018 y de la Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et Orientation (UNMFREO), la mayoría (el 88%) se localizan en Europa y América. A pesar de que los CEFFA se iniciaron en Europa, no es en este continente donde más CEFFA encontramos en la actualidad. Casi la mitad de los centros se encuentran en América, si bien cabe destacar que en América del Norte son casi inexistentes, es decir, los CEFFA en América se encuentran mayoritariamente en países de ascendencia latina. África, a pesar de haber sido objeto de muchas iniciativas para crear CEFFA, conserva pocos; resulta difícil consolidar los centros. Y por lo que a Asia respecta, la presencia de CEFFA en ese continente es escasa. Los datos analizados en un estudio de hace unos años así lo muestran (Puig-Calvó, 2006). Los motivos de esta pérdida de CEFFA en Europa y aumento en América, así como el crecimiento de los centros en África y el estancamiento de Asia, podrían ser el motivo de otro estudio, sin duda interesante y extenso, pero no pertinente en la presente tesis. La evolución de los datos se podrá contrastar con los datos suministrados a continuación.



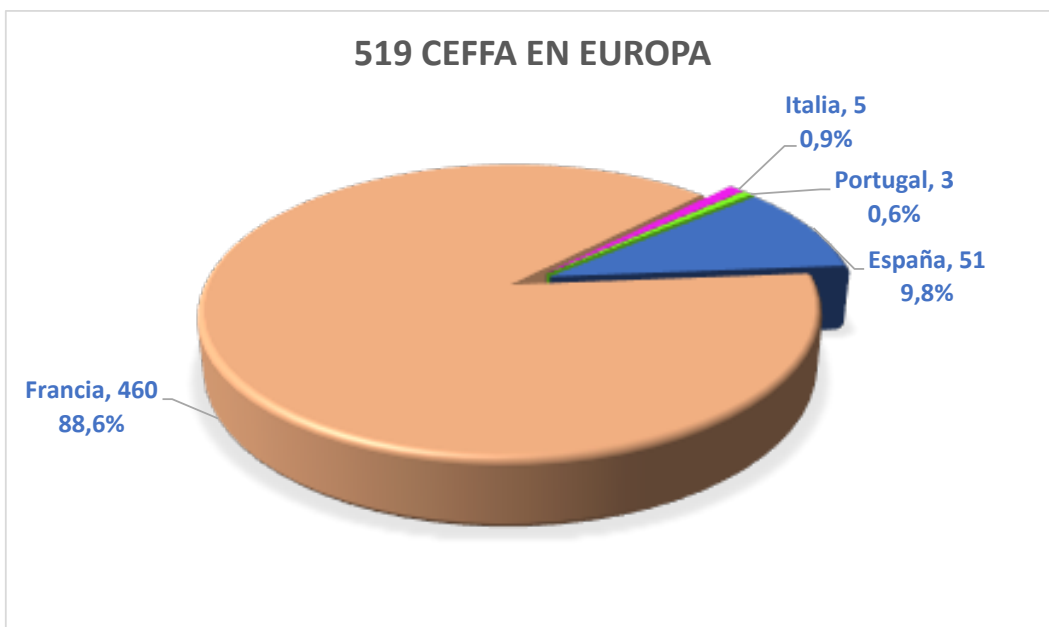
*Gráfico 1. Distribución de los CEFFA por continentes.
Fuente: Elaboración propia.*

Vamos a abordar la situación de la expansión de los CEFFA en el mundo mostrando los datos actuales sobre esa distribución.

3.4.1 Europa

A pesar de haber sido la cuna de los CEFFA, históricamente Europa sólo ha tenido CEFFA en cuatro países, Francia, España, Italia y Portugal. Después del gran éxito y expansión de las MFR en **Francia**, de la que ya hemos hablado ampliamente en el apartado anterior (3.3 Inicios en Francia), **Italia** inició la singladura de la formación por Alternancia con las SFR (Scuole Famiglia Rurali), abriendo la primera en Treviso en 1959, a la que le siguieron otras en los ocho años posteriores. Todas ellas en la región del Veneto. En 1968 arrancó la región de Friuli-Venezia-Giulia con una SFR a la que se le unieron cuatro más en 1976. En esos mismos años, de 1970 a 1973, a causa de problemas administrativos y por no haberse sabido

adaptar a la transformación que la agricultura estaba sufriendo por los cambios socioeconómicos y el éxodo rural, las SFR prácticamente desaparecen (Possagnolo, Schioppetto, & Tecchio, 1996). No es hasta 1976 que aparecen las cuatro SFR anteriormente citadas en el Friuli-Venezia-Giulia. La SFR de Cologna Veneta fue la última en cerrar. Su director, Egidio Tecchio, durante una visita de intercambio con profesores de algunos CEFFA de Brasil en el año 2000, señaló, como motivo principal de la desaparición de las escuelas en Italia, la falta de compromiso-militancia de los monitores por la ausencia de formación inicial y continua, *“sólo quedamos dos mayores que nos formamos en el sistema de la pedagogía de la Alternancia”*.



*Gráfico 2. Distribución de los CEFFA en Europa por países.
Fuente: Elaboración propia.*

Actualmente, las asociaciones de esas escuelas siguen con más fuerza, si cabe, empeñadas en la promoción y desarrollo del medio rural con actividades y formaciones no todas de carácter agrícola, tal como ya ocurrió con el resto de los países europeos que vieron evolucionar y diversificar su actividad (García-Marirrodriaga, 2002). En este caso, aunque las formaciones impartidas por las

asociaciones no son regladas, siguen utilizando muchos de los elementos de la pedagogía de la Alternancia, por ello consideramos algunos de esos centros como CEFFA. Más aún cuando las federaciones que aglutinan esas asociaciones forman parte de la AIMFR, en la que participan activamente.

*Tabla 1. CEFFA en Europa.
Fuente: Elaboración propia.*

PAIS	Centros	Nombre de los centros
España	51	25 CFR Colegio Familiar Rural
		26 EFA Escuela Familiar Agraria
Francia	460	MFR Maison Familiale Rurale
Italia	5	SFR Scuola Famiglia Rurale
Portugal	3	CEA Casa Escola Agrícola

El caso de **España** merece especial atención. Empezaron simultáneamente dos grupos, uno en la zona de Valladolid y resto de Castilla, fomentado por Acción Católica, y otro iniciado por Joaquín Herreros y Felipe González de Canales, también de raíz católica, del Opus Dei, que se centraron más en la zona de Andalucía, Extremadura, País Valenciano, Cataluña, Aragón y Galicia. Al principio no se relacionaron, con la clásica problemática de “yo mejor que tu”, pero los dos grupos fueron creciendo. Empezaron ofreciendo lo que se llamaba Formación Profesional de 1º Grado, o FP I (14-16 años) y los del segundo grupo disponían de un centro en Córdoba (Centro de Formación Rural Torrealba) donde se impartía FP II (16-19 años) al que acudían alumnos de toda España.

A partir de la llamada Reforma Educativa recogida en la LOGSE (MEC, 1990), las escuelas de la zona de Valladolid, las EFA, redujeron muchos efectivos y se quedaron con alguna escuela de formación reglada. Las otras se transformaron de escuelas de formación profesional, en centros de formación de adultos, a impartir cursos del INEM (Instituto Nacional de Empleo, Gobierno de España), en residencias de ancianos, guarderías y otras muchas actividades de formación y desarrollo del medio rural.

Las otras escuelas, las EFA, pasaron de formar parte de una sola institución, una sola empresa a nivel nacional, a que cada región autonómicasa fuera adecuando a su realidad y optara por funcionar autónomamente. Actualmente existen federaciones regionales y muchas de ellas están confederadas. Las causas fueron diversas: la realidad de la España de las autonomías, la Unión Europea, la crisis de la natalidad y otras circunstancias particulares. En España llegó a contar con unas 40 EFA; actualmente quedan unas 25, ya que algunas han cambiado parcialmente el modo de funcionamiento y la aplicación del sistema de Alternancia. Existen otras que comparten centros de secundaria con algunos Ciclos Formativos (de formación profesional) por Alternancia y otros que sólo tienen Ciclos Formativos, algunos en la forma Dual. En España, actualmente, el sistema Dual es un verdadero modelo educativo, aunque incipiente y que aún no es realmente estable. Cada escuela lo adapta a su manera.

Existió al principio un centro de formación inicial y continua de monitores en Córdoba. Más tarde, la Unión Nacional de Escuelas Familiares Agrarias (UNEFA), en Madrid, tuvo un servicio de formación de monitores, que organizaba escuelas de verano, daba apoyo pedagógico a los centros, etc. Sin embargo, en España nunca cuajó la posibilidad de trabajar con las universidades para tener una sólida base científica de la tarea que se estaba realizando. Continúa siendo un déficit la falta de investigación para profundizar en la pedagogía de la Alternancia.

Los CEFFA en **Portugal** empezaron de la mano de tres ingenieros, uno de los cuales, Francisco da Cruz Fernandes, cuando estaba realizando su proyecto de final de estudios de Ingeniero Agrónomo, fue a conocer las EFA de España y de

Francia. Al regreso empezaron todo el trabajo de promoción de las escuelas en Portugal. Abrieron la primera escuela en 1985 y, gradualmente, fueron ampliando hasta seis escuelas en diferentes lugares del país -se llamaron Casa Escola Agrícola. En un determinado momento colaboraron con UNEFA, la Unión Nacional de Escuelas Familiares Agrarias de España. Francisco da Cruz Fernandes se había incorporado al equipo pedagógico de UNEFA y participaba en las sesiones de formación organizadas por UNEFA acompañado por otros monitores portugueses. También participaban en las escuelas de verano de UNEFA, porque en Portugal aun no había una masa crítica de centros para tener su propio modelo de formación de formadores. Pasados casi diez años, cuando ya tenían seis escuelas, crearon una pequeña estructura gestionada por dos personas. A partir de ahí construyeron su propio plan de formación de monitores y participaron de una estructura creada por aquel entonces, la red europea de Maisons Familiares Rurales. Al participar activamente en seminarios tuvieron ocasión de conocer la realidad de la formación por Alternancia que se llevaba a cabo en España, Francia, Italia y Portugal. Toda esa experiencia tenía un retorno muy claro que ayudó a conformar la pequeña red portuguesa de CEFFA.

En Portugal las escuelas eran financiadas por el Ministerio del Trabajo, no por el de Educación como en España o por el de Agricultura como en Francia. Esa peculiaridad se explica porque, en aquel momento, Portugal estaba entrando en la Unión Europea y había financiación del Fondo Social Europeo a través de aquel Ministerio. Así que la formación profesional en Portugal se ubicó en Trabajo, pues era una forma de aprovechar los recursos de la Unión Europea. Posteriormente, tuvieron diferentes crisis a causa de penalización económica de la Unión Europea a Portugal por diferentes motivos de carácter general, ajenos a los CEA, lo que provocó que el Ministerio recortara la financiación a la formación profesional. Con la reducción, el Estado privilegió a las escuelas públicas y los centros de empleo público. A los centros concertados, como en el caso de los CEA los dejaron sin financiación, lo que llevó al cierre de muchas líneas en cada CEA y

progresivamente redujeron los efectivos docentes hasta que acabaron cerrando todos los centros.

Actualmente, sigue funcionando una escuela, aunque está practicando la pedagogía de la Alternancia de una forma distinta a como la hemos definido: el ritmo de Alternancia es distinto, el público es mucho más periurbano que rural y la oferta de cursos se ha diversificado. Aún se ofrece formación agrícola pero también hay otras especialidades: mecatrónica, turismo, etc. y varias ofertas que cambian cada año.

Si bien es cierto que sólo encontramos CEFFA en estos cuatro países, no podemos dejar de mencionar que existen experiencias de formación por Alternancia, con mayor o menor grado de similitud con el sistema de los CEFFA. Cabe citar, como mínimo, los Centros de Formación por Alternancia de Bélgica, el Sistema Dual de Alemania, el método Sandwich del Reino Unido, las Højskolerne de Dinamarca, etc. (Cedefop, 2019).

3.4.2 América

Los datos expuestos en este apartado son aproximados y provienen de tres fuentes distintas. Hemos partido de un trabajo de campo (Puig-Calvó, 2006) que, aunque hace años que fue realizado, nos ha servido como referente para hacer una actualización en base a los datos existentes en la AIMFR y, en concreto, tomando el último informe elaborado en la reunión del Consejo de Dirección de la AIMFR del mes de octubre de 2019. Para relatar las breves historias de los cuatro países más representativos de los CEFFA en América, nos hemos basado en entrevistas con diferentes personas que actualmente son miembros de esas entidades o que lo fueron en su momento. También hemos recabado gran parte de la información en la conferencia de Puig-Calvó, “Historia del movimiento de los CEFFA en el mundo” en la Universidad de Palmas, Brasil, en 2019.

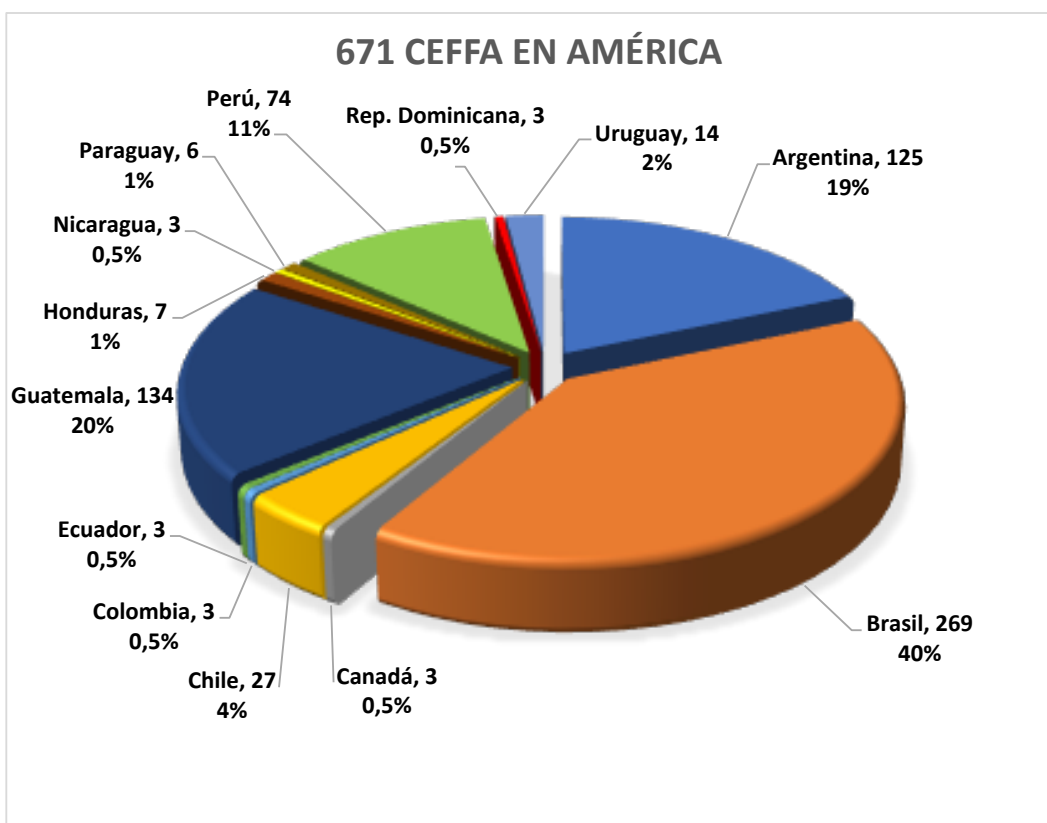
Tabla 2. CEFFA en América.
Fuente: Elaboración propia.

PAIS	671 Centros	Nombre de los centros
Argentina	125	10 CFR Centro de Formación Rural
		80 EFA Escuela Familiar Agraria
		35 CEPT Centro de Producción Total
Brasil	269	194 EFA Escola Família Agrícola
		75 CFR Casa Familiar Rural
Canadá	3	MFR Maison Familiale Rurale
Chile*	27	IER Instituto Educación Rural
Colombia	3	ITAF Instituto Técnico Agropecuario y Forestal
Ecuador	3	CEFFA Centro Educativo Familiar de Formación por Alternancia
Guatemala	134	105 NUFED Núcleo Familiar de Educación y Desarrollo
		29 ICEFAT Instituto por Cooperativa de Enseñanza Familiar por Alternancia
Honduras	7	CEFEDH Centro Familiar de Educación y Desarrollo de Honduras
Nicaragua	3	CEFER Centro Familiar de Educación Rural
Paraguay	6	CECTEC Centro de Educación, Capacitación y Tecnología
Perú	74	CRFA Centro Rural de Formación por Alternancia
República Dominicana	3	EFA Escuela Familiar Agraria

Uruguay	14	10 UTU Universidad Trabajo Uruguay
		4 EFA Escuela Familiar Agraria

*Información de Chile no actualizada desde 2010 por falta de contacto con los responsables de la red.

Brasil, Guatemala, Argentina y Perú, por este orden, son los países con mayor número de CEFFA. En cada uno de estos países existen diferentes redes, promocionadas por diversas entidades nacionales del propio país o internacionales. Pero el nombre con que se denominan los CEFFA se reducen a dos por país, excepto Perú que sólo cuenta con una denominación.



*Gráfico 3. Distribución de los CEFFA en América por países.
Fuente: Elaboración propia.*

Brasil tuvo una primera experiencia en el sur del país que fracasó, que no llegó a ser escuela, en el estado de Santa Catarina. Pero la primera escuela, podemos considerar que fue la que fundó el padre jesuita italiano Umberto Pietrogrande, en 1968, quien empezó el MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), en el estado de Espírito Santo, con escuelas agrarias, guarderías, un centro de salud, etc. Se trajo monitores jóvenes de Italia, entre ellos Sergio Zamberlan y Mario Zuliani y creó el centro de formación de Piúma, porque tenía claro que, para desarrollar la Alternancia, había que formar a los monitores. Y no sólo formó a los de Espírito Santo, sino también a los de Bahía y después a los de todo el país, con una gran expansión de más de un centenar de escuelas.

A finales de los años 90, los servicios internacionales de la UNMFREO (Union Nationale des Maisons Familiales Rurales) quisieron crear escuelas y Pierre Gilly, en contacto con políticos del sur de Brasil, iniciaron las Casas Familiares Rurales (traducción literal del francés Maisons Familiales Rurales) en los tres estados del sur: Santa Catarina, Rio Grande do Sul y Paraná. Tuvieron un rápido crecimiento porque gozaban de un gran apoyo político, lo que permitió que en pocos años se consiguiera alcanzar la cifra de ochenta escuelas. Al principio no había encuadramiento de formación de monitores, sino un poco de asesoramiento desde Francia. El apoyo político inicial les aportó una época muy positiva en términos económicos, pero ese mismo factor se les volvió en contra más tarde. El nivel de las CFR era técnicamente bueno, pero la participación de las familias no era tan consistente como lo había sido en las escuelas del norte, las del MEPES.

Más tarde, la UNMFREO inició escuelas en el norte, pero sin contar con la existencia ni experiencia de los del sur y las otras redes del norte, creando otra red más, consiguiendo unas cincuenta escuelas, con la misma fórmula del apoyo político. Actualmente, algunas universidades también han ayudado, como extensión rural, creando Escuelas de Alternancia. Podemos afirmar que las redes ARCAFAR Norte y ARCAFAR Sur están en crisis, porque estaban basadas sobre apoyos políticos y la política es cambiante. Las otras redes han pasado lo que en

términos de producción ganadera se llama “la crisis del destete”, es decir, dejar de depender de las ayudas de Europa y la crisis política porque también estaban inspiradas en los movimientos sociales de izquierdas y al llegar un gobierno de derechas han sufrido una cierta crisis. No obstante, el reconocimiento por parte de las universidades y su apoyo científico y social han paliado esta crisis y no temen una marcha atrás.

Las redes de los dos movimientos han tenido momentos de fraternidad muy fuerte, han conseguido muchos logros a nivel nacional, pero después, por culpa de personalismos enfrentados, no han conseguido progresar en esa relación; las visiones de las personas promotoras pueden distorsionar la realidad y crear conflictos. Sirva para ilustrar este aspecto la anécdota de un debate entre Joao Martins, presidente del MEPES, y Pierre Gilly, promotor de los CEFFA del sur: Martins atacaba a Gilly diciéndole que sus escuelas eran de los políticos y de derechas, a lo que Martins respondía con el argumento de que sus escuelas eran de la iglesia y de izquierdas. No eran visiones acertadas, porque los alumnos de un lado y de otro eran los mismos: los pequeños y medianos agricultores. En la actualidad, están en un momento de recomposición y se confía que saldrán adelante.

El caso de **Guatemala** es un tanto singular. Los CEFFA, en diferentes países de América Central, empezaron en 1978, después de la catástrofe natural provocada por el huracán Fifi-Orlene, que ocurrió en septiembre de 1974 y del terremoto devastador de 1976. Francia firmó un convenio de colaboración entre el Ministerio de Asuntos Exteriores francés y el Ministerio de Educación de Guatemala. Contactaron con las MFR francesas y pusieron en marcha unas cuantas escuelas, con las familias y las comunidades locales. Uno de los primeros cooperantes que iniciaron los CEFFA fue Claude Richard, de las MFR de la Bretaña francesa. Comenzaron unas siete u ocho con el nombre de NUFED (Núcleo Familiar de Educación y Desarrollo) y estaban inicialmente enmarcadas en una sección llamada Educación Rural, dentro del Ministerio de Educación. Posteriormente la formación por Alternancia quedó formalmente contemplada en la Constitución

del país. Estas escuelas inicialmente estaban en la Educación Extraescolar, con la idea de que jóvenes que no habían podido seguir una formación en el sistema clásico “por la edad u otro motivo”, pudieran acceder a una capacitación. Durante un tiempo llegaron a contarse hasta 15 NUFED y, a finales de los años 90, el Gobierno quiso desentenderse de las mismas.

En el año 2005, la Ministra de Educación, María del Carmen Aceña, y el Director de Educación Extraescolar, Rubén Chavén, se dieron cuenta de que esta fórmula podía ser una solución para dar cobertura educativa al medio rural, y en los dos años siguientes crearon 615 NUFED, con una fórmula muy simple: llegaban a una comunidad y preguntaban si les parecería bien tener una escuela; nadie se negaba, lógicamente, y acordaban con el ayuntamiento el pago de un maestro, el Ministerio pagaría otro, las familias otro y los empresarios de la zona pagarían un cuarto maestro. Con cuatro docentes y un local que cedía alguien, se les autorizaba a abrir una escuela. Se consiguió una cobertura total en el país. Per pronto se creó una situación de desconcierto y anomalías: con salarios no garantizados, maestros sin formación y que no cumplían con el trabajo, casos de desorganización en la distribución geográfica (se creaban un NUFED al lado de donde ya existía otro), algunos centros con pocos alumnos, etc. En este escenario, se contactó con UNESCO y el Banco Mundial (que había financiado el proceso); este último se desentendió del problema con el argumento de que no habían hecho donación de fondos, sino un crédito. UNESCO, por su parte, dijo que, aunque era una realidad que la Alternancia no se estaba haciendo bien, había que tener en cuenta a esos alumnos, familias, etc. que se iban a quedar sin nada. En este momento, la AIMFR, intentó colaborar a pesar de las dificultades. Gradualmente se consiguió que algunas autoridades del país entendieran la situación, que hacía falta formación de maestros, etc., a pesar de que les interesaba mostrar la existencia de tantas escuelas para demostrar que había cobertura en el medio rural. Los maestros no querían la Alternancia, ni sabían lo que era, ni estaban formados para ello y estaban en una situación laboral difícil, con intermitencia de contratos, cada

maestro era pagado por entidades diferentes, lo que provocaba una situación caótica.

En la actualidad, después de mucho trabajo de cooperación, tanto interna como externa, existen unos 200 NUFED, contando todos los que dicen querer serlo y practicar la Alternancia. Recientemente, se ha escogido un pequeño número de NUFED para que sirvan de modelo a los demás y poder seguir adelante. En 2019 ya se ha hecho la formación de los futuros monitores, promocionada, elaborada y ejecutada por la AIMFR y la Fundación Ondjyla, formación virtual a través de una plataforma digital, y en 2020 se pondrán en marcha 20 centros piloto, a los que se les cambiará el nombre por CEFAD (Centro de Educación Familiar Alternancia-Dual).

En la década de los años 90, la Fundación para el Desarrollo Integral de Programas Socioeconómicos (FUNDAP), entidad guatemalteca constituida en *“1981, con la finalidad de dar respuesta a todas aquellas personas y comunidades de escasos recursos económicos”* (FUNDAP, 2019), después de unos años de experiencia en la formación primaria, decidieron, juntamente con las familias, iniciar el Ciclo Básico, para lo que estudiaron distintos modelos. El que mejor encajaba con ellos eran los NUFED. Decidieron preguntarles si les ayudarían a crear centros de formación, pero en aquel momento, el Ministerio de Educación se estaba planteando si cerrar los NUFED y se les dijo que no. Fue también en ese momento que la señora Eunice Alvarado, directora de FUNDAP Sociales participó en un viaje de estudios a Europa para conocer las escuelas de España, Francia e Italia, juntamente con otras delegaciones de América Latina, como Perú, etc. Se dió cuenta de que este sistema sería bueno para ellos y, como no podían ser NUFED, optaron por la fórmula cooperativa. Su objetivo no era crear escuelas que fueran de FUNDAP, sino que fueran de las familias. Buscaron algún sistema que les permitiera empezar y escogieron una fórmula que existía en Guatemala, los Institutos por Cooperativa, y ellos les añadieron *“de Alternancia”*, los ICEFAT. Al principio funcionaron unos cinco años de forma provisional, con unos controles y revisiones de la inspección del Ministerio de Educación.

Durante unos años todo parecía funcionar bien, hasta que el Ministerio de Educación y la Dirección de Educación Extraescolar les solicitó todo el material experimental que habían confeccionado y se lo copiaron para trasladarlo a los NUFED, mal copiado para disimular, mal adaptado sin entenderlo, cosa bastante frecuente entre el personal de los ministerios de muchos países, como la larga experiencia de la cooperación de la AIMFR ha demostrado. Como los ICEFAT dependían del Viceministerio Técnico y no de la Dirección de Educación Extraescolar, se les dijo que no se les podía autorizar porque estaban en la DIGECADE¹⁵ y la Alternancia era de la DIGEEX. Finalmente, no fue hasta el mandato del ministro Óscar Hugo López Rivas que se aprobaron los ICEFAT. Actualmente tienen una red de unos treinta centros unidos bajo el nombre de ICEFAT (Institutos por Cooperativa de Enseñanza Familiar por Alternancia). Afortunadamente, en la actualidad, entre las dos redes de Guatemala, ASONUFED y ICEFAT, existen buenas relaciones, buen trabajo en grupo, y un solo equipo pedagógico nacional.

En **Argentina**, de la mano del Movimiento de Acción Católica, Jorge Pereda y un obispo de la provincia de Santa Fe, hace medio siglo empezaron un grupo de CEFFA, llamadas Escuela de la Familia Agrícola, con las MFR francesas como referente; son lo que hoy se llama APEFA. Un par de años más tarde, algunas personas de la Fundación Marzano conocieron las EFA de España y decidieron iniciar otra red, en este caso basadas en las EFA españolas. De hecho, eran lo mismo, pero, como suele suceder, no se entendieron desde el principio por creer cada red que su trabajo era mejor. Los CEFFA fueron creciendo, sobretodo porque los diferentes gobiernos han visto en los CEFFA una solución para la educación rural. En diferentes provincias se han creado federaciones de escuelas: APEFA, primero unía a todas las provincias, pero ahora, algunas provincias funcionan autónomamente (UNEFAB, en Misiones; EFAs del Taragüí en Corrientes). En un momento determinado, Gerardo Baccalini, que había sido uno de los fundadores

¹⁵ Dirección General de Calidad Educativa, del Ministerio de Educación de Guatemala.

de APEFA, trasladado a la provincia de Buenos Aires y junto al sindicato de agricultores, creó a finales del siglo pasado la Federación Argentina de Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT). Estos centros de la provincia de Buenos Aires, que actualmente son cerca de cincuenta, además de la formación profesional agraria, ofrece especialidades de comercialización, productos ecológicos, cooperativismo, etc.; se trata de otra fórmula interesante porque se hace una cogestión pública y con las asociaciones de familias. Actualmente, en Argentina conviven tres denominaciones distintas de CEFFA: los CEPT (FACEPT), Centros de Formación Rural (Fundación Marzano) y las EFA (APEFA, UNEFAM, Taragüí). Estos tres movimientos se han unido en una entidad superior, la Organización Nacional de Escuelas de Alternancia de la República Argentina (ONEARA). Al igual que en otros países, la relación entre ellos ha tenido sus más y sus menos, a causa de la dificultad de sus líderes para trabajar en equipo, sin embargo, ahora están en un periodo muy positivo de buenas relaciones y trabajo conjunto.

La historia de los CEFFA en **Perú** se podría resumir de la siguiente manera: En Perú existía una escuela de agricultura bastante llamada Instituto Rural Valle Grande, cerca de Lima. A principios de los años 90, algunos de sus formadores habían visitado España para conocer y aprender la Alternancia. El director del centro, el ingeniero David Baumann, se dio cuenta del interés del sistema, pero también que el modelo y el nivel eran irreproducibles en la realidad de su país. La comitiva, que también estaba integrada por docentes de otros países, como Guatemala, realizaron diferentes visitas de estudios en escuelas de España, Francia e Italia, donde descubrió que lo que estaban haciendo en Valle Grande no reunía todas las características, pues se vió que la participación de las familias era un tema clave y que cada escuela era autónoma. A partir de ahí empezaron un proyecto piloto de cinco escuelas, apoyado económicamente por ONG belgas y españolas, que presentaron al Ministerio de Educación. Éste mostró un gran interés y durante cinco años expandieron las escuelas bajo los auspicios del Ministerio de Educación. Al ser los resultados muy positivos, el Ministerio siguió

interesándose por el proyecto, el proyecto creció, incluso se creó una unión nacional de escuelas. Hubo un intento por parte del Ministerio de crear escuelas por su cuenta, pero sin formación directa y específica para los monitores y las familias. Pero el problema principal es que el Ministerio no confía en lo que no hace él mismo, y al cambiar cada cuatro años (o menos) el gobierno, los nuevos funcionarios tienen que leerse mucha documentación y materiales de lo que hizo el gobierno anterior y teóricamente aplicar lo que nunca han hecho, lo que desemboca en una situación caótica. Por otro lado, a las asociaciones, a los agricultores, a los padres de familia, les cuesta comprender que hay que funcionar con dos patas, una es científica y la otra es política, es decir, que ellos tendrían que encargarse de esa parte política, asociativa, de fuerza social, pero que también tendrían que confiar en la parte técnica, que es ProRural¹⁶ y algunas universidades, para basar científicamente el trabajo que están haciendo. Actualmente hay más de 70 escuelas, todas bajo una misma entidad o asociación (ProRural) y se está intentando poner en marcha una formación continua.

3.4.3 África

La actualización de los datos sobre el número y la actividad real de los CEFFA en África presenta una gran dificultad. Con el fin de tener un punto de referencia sobre el que actualizar esas informaciones, partimos del estudio de Puig-Calvo (2006) en que se constataba la dificultad de acceso a información veraz a través de los servicios internacionales de la UNMFREO, que es la que promocionó e inició los CEFFA en la mayor parte del continente africano y con los que siguen vinculados. Este obstáculo implica que sea difícil saber si el número de centros es

¹⁶ Asociación Civil ProRural que trabaja con comunidades indígenas en 15 regiones de Perú impulsando la constitución y desarrollo de los Centros Rurales de Formación. Información más amplia sobre la actividad de ProRural: <http://www.aimfr.org/Archivos/NoticiasEsp/Peru%20-%20ProRural%20-%20Formando%20Jovenes%20en%20el%20Medio%20Rural.pdf>

real, diferenciar en qué centros se aplica la Pedagogía de la Alternancia con unos mínimos aceptables y, sobretodo, que no dispongamos de datos de contacto para recabar la información necesaria.

A pesar de todas estas dificultades, queremos destacar que hay tres países de los que tenemos información real, actualizada y de primera mano a través de la AIMFR, porque son redes asociadas directamente a la AIMFR y porque algunos miembros de otras redes asociadas están actualmente cooperando en esos países. Es el caso de Camerún, Mozambique, y en menor medida, Costa de Marfil. Ya en el estudio de 2006 (*Op. cit.*), las redes de esos países facilitaron información clara sobre su situación. Y, curiosamente, si comparamos esa información con la que tenemos a día de hoy, y que aparece en los gráficos y tablas del presente estudio, son los países que más han crecido en número de CEFFA en estos 14 años. En el caso de Camerún, el número de escuelas se ha doblado, mientras que en el caso de Mozambique, el incremento ha sido del 60% y además están reconocidos los diplomas y la administración ha asumido los salarios de los docentes.

También constatamos que, tal como apuntaba André Duffaure (1997) hace más de dos décadas, y que recogía como actual el estudio de Puig-Calvó (2006), la “volatilidad” de los CEFFA en algunos países sigue siendo en la actualidad un factor que dificulta tener una visión clara y actualizada de la presencia de centros de formación por Alternancia, especialmente en África. La inestabilidad a la que nos referíamos se debe sobretodo a la falta de seguimiento por parte de los promotores y de compromiso por parte de las autoridades locales, tanto a nivel económico como en el reconocimiento y oficialidad de los estudios. Dicho de otra forma, cuando se inician escuelas con fondos de cooperación y se apoya unos años la escuela con los mismos recursos externos, pero no se consigue que las autoridades asuman los gastos generales y los sueldos de los docentes, la escuela acaba desapareciendo (Puig-Calvó, 2003).

*Tabla 3. CEFFA en África.
Fuente: Elaboración propia.*

PAIS	308 centros	Nombre de los centros
Benín	3	MAFAR Maison Familiale Rurale
Burkina Fasso	2	MFR Maison Familiale Rurale
Camerún	50	EFA École Familiale Agricole
República Centroafricana	14	CREF Centre Rural d'Éducation et Formation
República del Congo (Brazzaville)	11	CPR Centre de Progrès Rural
República Democrática del Congo (Kinshasa)	5	1 MAR Maison d'Apprentissage Rural
		4 EFA École Familiale Agricole (IECD)
Costa de Marfil	15	7 EFA École Familiale Agricole
		8 EFA École Familiale Agricole (IECD)
Madagascar	4	MFR Maison Familiale Rurale
Mali	3	MFR Maison Familiale Rurale
Isla Mauricio	1	MFR Maison Familiale Rurale
Marruecos	6	MFR Maison Familiale Rurale
Mozambique	18	EFR Escola Familiar Rural
Rwanda	34	CCDFP Centre Communal de Développement et Formation Permanente
Senegal	28	MFR Maison Familiale Rurale
Chad	10	CFPR Centre de Formation Professionnelle Rurale
Togo	24	MFR Maison Familiale Rurale

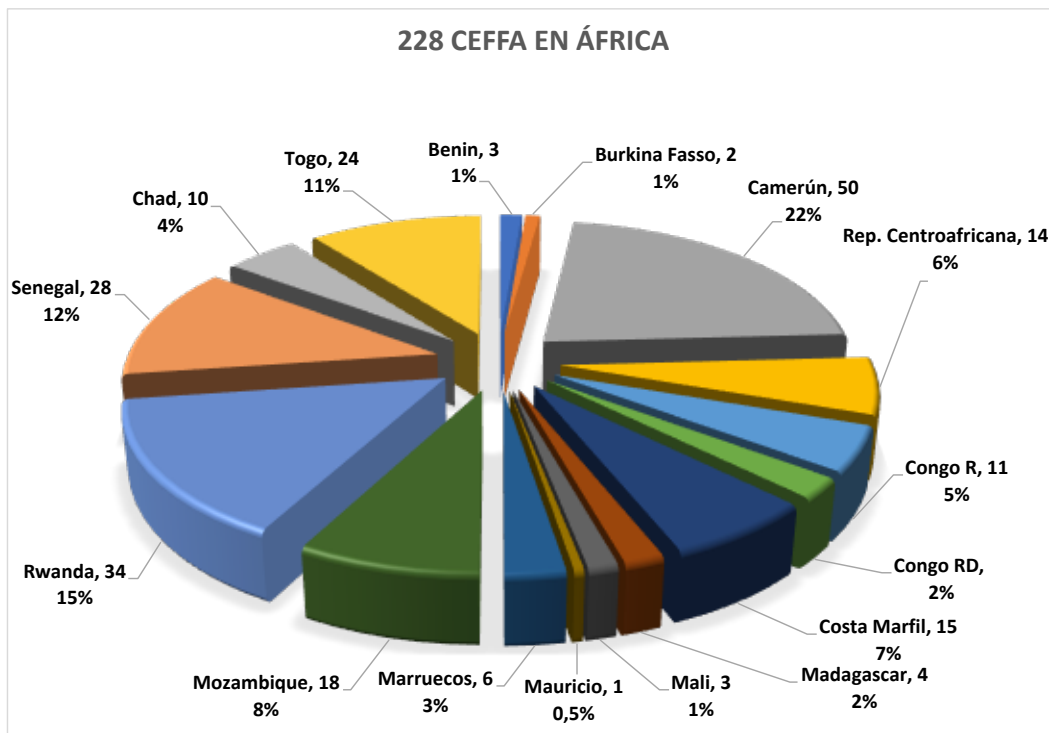


Gráfico 4. Distribución de los CEFFA en África por países.
Fuente: Elaboración propia.

3.4.4 Asia y Oceanía

En el caso de Armenia, Vietnam y Vanuatu, los CEFFA han sido promovidos por la UNMFREO. Los datos de los que disponemos son limitados. Es también el caso de las escuelas de otros territorios de estos continentes que, por formar parte de Francia bajo regímenes administrativos y jurídicos diferentes, como los Département d’Outre-Mer (DOM) o los Territoire d’Outre-Mer¹⁷ (TOM), están

¹⁷ Departamento de Ultramar, Territorio de Ultramar.

incluidos en el número de escuelas de Francia y, por lo tanto, cuentan como europeas.

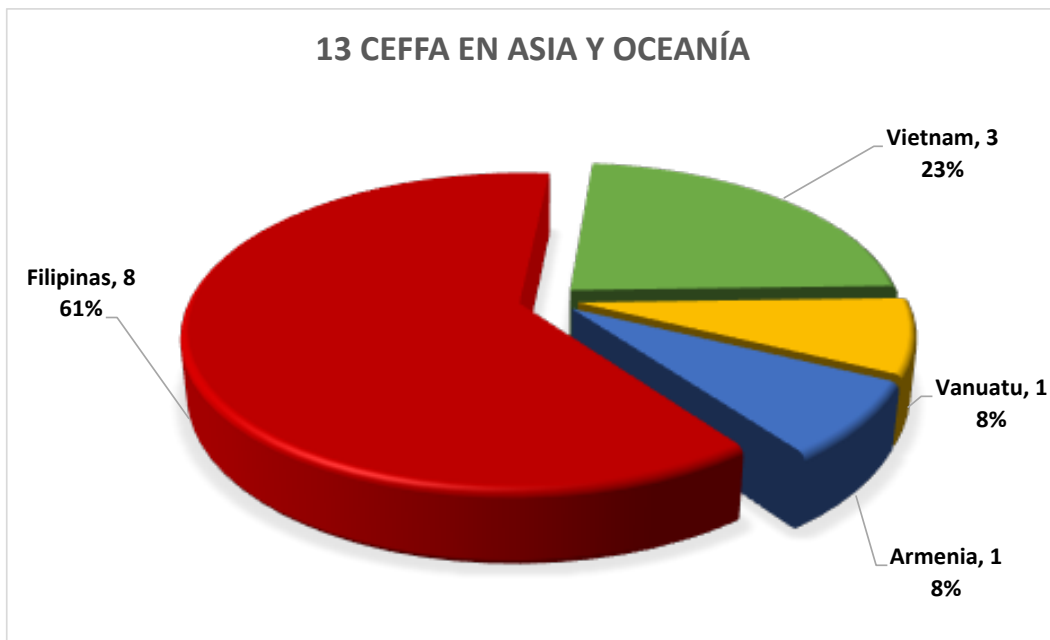
Tabla 4. CEFFA en Asia y Oceanía.

Fuente: Elaboración propia.

PAIS	13 centros	Nombre de los centros
Armenia	1	MFR Maison Familiale Rurale
Filipinas	8	FFS Family Farm School
Vietnam	3	MFR Maison Familiale Rurale
Vanuatu	1	MFR Maison Familiale Rurale

Por lo que respecta a Filipinas, el señor Fritz Gramperle, que tenía a sus hijos estudiando en España, entró en contacto con las EFA españolas y las visitó. El modelo le gustó y, junto a otras personas filipinas con un cierto nivel económico, se dispusieron a dar apoyo y a promocionar a los agricultores filipinos. Enviaron a unos monitores, que pasaron una temporada en diferentes EFA (Quintanes, Camp Joliu, etc.), visitando las escuelas y conociendo su realidad. A su regreso a Filipinas, iniciaron las escuelas. Una fundación (Pampamilia Paralang Agrikultura Inc.) daba cobertura a todas las escuelas, que fueron creciendo hasta una veintena en diferentes islas. Incluso obtuvieron reconocimiento oficial. Recibieron asesoramiento regular de las EFA españolas y financiación de proyectos de cooperación española y belga, así como donaciones privadas. Durante un tiempo la fórmula funcionó hasta que se acabó la cooperación europea y al morir el señor Gramperle, su hijo se hizo cargo inicialmente de la fundación que había creado su padre, pero al poco tiempo la fundación desapareció, con lo que cada escuela tuvo que seguir funcionando como pudo, sin ayuda externa. Actualmente operan de

manera autónoma y hay una unión nacional. Existe también otro grupo que intenta aplicar la Alternancia y que aun no se ha asociado a esa unión.



*Gráfico 5. Distribución de los CEFFA en Asia y Oceanía.
Fuente: Elaboración propia.*

4 MARCO TEÓRICO

4 MARCO TEÓRICO

Un apprentissage à partir du réel, prise en compte des besoins des adolescents, rôles complémentaires des professeurs et des animateurs-éducateurs, responsabilité des élèves ('confiance et non surveillance'), importance de la vie et du travail de groupe, une approche globale de l'éducation.¹⁸ (Guès, 1969)

En el capítulo anterior hemos visto el nacimiento de la pedagogía de la Alternancia en su matriz francesa y también su expansión internacional. Se trata de un proceso paralelo a otros procesos de cambio que, especialmente a lo largo del siglo XX, se han desarrollado para dar respuestas a los enormes retos que la educación tiene ante sí. Muchos de ellos son resultantes de los cambios sociales y culturales, otros se plantean de forma imperiosa ante las limitaciones y disfunciones de los sistemas educativos. En este sentido, uno de los focos debe ponerse en el abandono escolar y en los altos índices de fracaso escolar lo cual tiene mucho que ver con la desmotivación de los adolescentes. La desconexión entre los muy estandarizados métodos educativos y lo que realmente interesa y apasiona a los alumnos, se hace evidente al observar que se siguen impartiendo clases de forma convencional, con los libros de texto como única pauta y con un discurso a menudo unidireccional profesor-alumno. Es famosa la frase, aunque de origen desconocido, que dice que “estamos formando con métodos del siglo XIX y con profesores del siglo XX, a alumnos del siglo XXI”. Quizás no sea una sentencia

¹⁸ “Un aprendizaje a partir de lo real, de tomar en cuenta las necesidades de los adolescentes, de los roles complementarios de los profesores y de los animadores-educadores, de la responsabilidad de los alumnos (confinanza y no vigilancia), de la importancia de la vida y del trabajo de grupo, de un enfoque global de la educación”.

del todo justa porque el profesorado también forma parte de su tiempo, pero describe de forma muy elocuente la dificultad de cambio de los sistemas educativos.

Cuando hablamos de transformación educativa, especialmente en la realidad del siglo XXI, nos referimos a tratar los temas que el nuevo siglo demanda y que a menudo no tienen cabida en los programas oficiales o que responden a épocas pasadas (Olivé, 2020). Nos referimos también a que la escuela ya no es la única transmisora del saber, a que el oficio de docente cambia, a que el significado de *comunidad educativa* se amplía (Comas, 2019) englobando a más actores en la formación, introduciendo valiosos elementos de verdad y realidad del entorno. Estamos ante un cambio de paradigma importante.

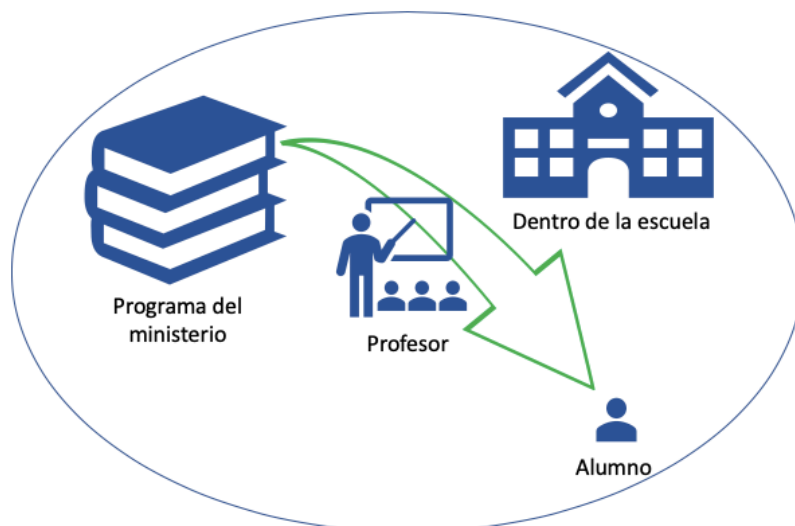
Sin embargo, esta nueva visión más amplia e integral de la escuela que mejora las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes no significa sólo inteligencia cognitiva, sino también tener conciencia emocional de uno mismo y de los demás, ser amable, empático, compasivo, considerado, responsable, de confianza, consciente, honesto, pro social y con autocontrol, o dicho en pocas palabras, emocionalmente inteligente. Esta nueva mirada significa cambiar el foco sobre las habilidades cognitivas por una fuerte preocupación por la formación, y el desarrollo social y emocional (Matthews, Zeidner, & Robert, 2012).

Las formas esquemáticas son simples y por lo tanto incompletas, pero nos gustaría mostrar en los apartados siguientes, de una forma didáctica y, a partir de una conferencia de Jean-Claude Gimonet realizada en un seminario de formación¹⁹, un breve recorrido de síntesis entre diferentes enfoques pedagógicos para abordar mejor la comprensión del Sistema Pedagógico de la Alternancia.

¹⁹ Conferencia que Jean-Claude Gimonet pronunció en 2010, en el marco de una sesión de formadores en el CNP, del que fue Director hasta la primavera de 1999.

4.1.1 Pedagogía tradicional

En el centro de este sistema, encontramos un programa y un docente como centro del proceso de enseñanza y un alumno que tiene que adaptarse a él, sin mucho margen para pensar y elaborar conocimientos. El rol del estudiante es meramente pasivo.



*Figura 1. Pedagogía tradicional. el centro es el programa.
Fuente: Elaboración propia.*

Las personas que tienen una capacidad de abstracción inmediata, o un entrenamiento en este sentido, se adaptan a este sistema. Esta pedagogía, o proyecta o rechaza, y el mejor profesor es aquél que mejor conoce el contenido del programa. El mejor alumno, el que tiene mejores resultados, es el que mejor reproduce el gran volumen de información transmitida por el profesor. Los contenidos se proporcionan como segmentos fragmentados, desvinculados entre sí, como compartimentos estancos.

La educación con el programa en el centro emerge en Europa en el siglo XVII como resultado de la aparición de la burguesía y alcanzó su punto álgido en la época de la Revolución Industrial, gracias a su facilidad de aplicación y porque permitía generalizar y estandarizar el conocimiento. Más adelante, en los siglos

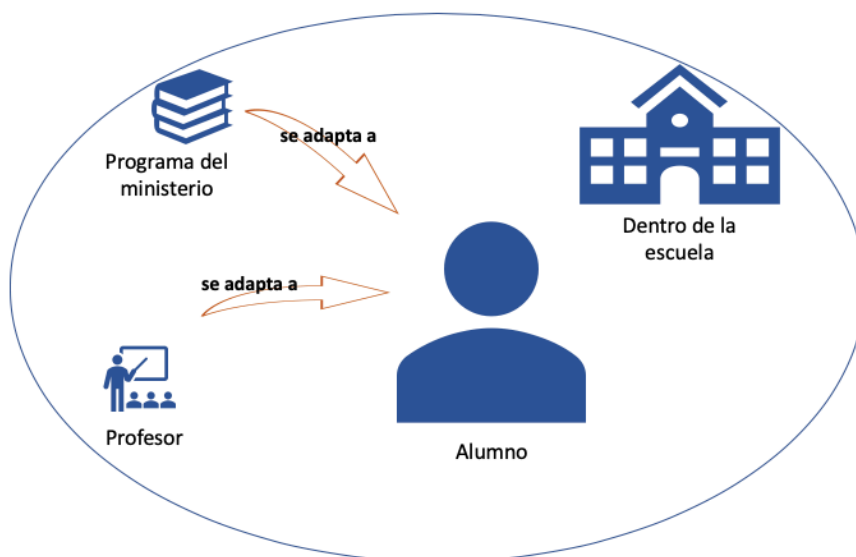
XVIII y XIX el sistema se consolida con la aparición de la Escuela Pública y el éxito de las revoluciones republicanas. El sistema resultaba práctico porque un gran número de alumnos se podían dejar al cargo de un solo profesor, quien ejercía la autoridad como transmisor fundamental del conocimiento y los valores acumulados por la sociedad, como “verdades acabadas” (Van Arcken, 2017). En este tipo de sistema educativo el alumno es un receptor pasivo de la información, mientras que todo el peso del proceso educativo recae en el profesor, el cual debe ser un experto en la materia y exige disciplina y obediencia.

Es característico de esta pedagogía, comúnmente denominada tradicional, la marcada diferencia de roles entre el alumno y el profesor. El método básico es el discurso expositivo del profesor y la memorización y repetición como aprendizaje (Rovira, 2019). En ese momento, este sistema, que de hecho era el único, alcanzó una gran notoriedad sobre todo porque en su momento supuso un elemento de modernidad y acabó estableciéndose como el modelo educativo de referencia, que se ha perpetuado hasta nuestros días y es el que se mantiene vigente en la gran mayoría de centros de formación de diferentes niveles en todo el mundo. Pero, a pesar de su notoriedad durante estos siglos, alumnos y formadores convienen en que el modelo ha quedado obsoleto y necesita reajustarse a la realidad de las necesidades educativas actuales.

4.1.2 Pedagogías activas y del cambio

La necesidad de un cambio lleva a muchos pedagogos a plantearse nuevos modelos educativos que respondan a los nuevos paradigmas sociales y económicos, que rompan con el modelo imperante en los siglos anteriores. En este caso, el alumno es el centro del sistema y defiende la acción como garantía del aprendizaje y promueve la humanización de la formación en un ambiente de libertad. El programa y el profesor se adaptan al alumno. No es un proceso que aparezca de golpe y en épocas recientes. Grandes precursores avanzaron líneas maestras que facilitaron el camino. Ya en 1632, el humanista Comenius, en su

Didactica Magna (Comenio, 1991), choca con las ideas escolásticas de su época y pone al alumno, y no al maestro ni a la enseñanza misma, como centro del proceso educativo. Para Comenius educar no debe tener como objetivo el “hacer algo”, memorizar datos o postular para un cargo, sino preparar y educar para la vida (Rabecq, 1957).



*Figura 2. Pedagogía activa. el centro es el alumno.
Fuente: Elaboración propia.*

El rol del docente y del programa se sitúa en el acompañamiento. Tienen que ayudar al alumno a formarse haciéndole de guías, para un alumnado que también actúa de forma consciente y no sólo al dictado de lo que le señala el docente. Como escribe uno de los fundadores de la llamada Escuela Activa, Pierre Bovet,

“el niño no es únicamente ni sobretodo receptivo, sino que es también espontáneamente activo y (...) su educación consiste no en amueblar su espíritu con los conocimientos y hábitos más útiles, sino en dar a su actividad la dirección y la potencia deseables.” (citado por Hameline, Jornod y Belkaïd, 1995, p. 52)

Efectivamente, en los inicios del siglo XX se concreta un movimiento de renovación, amplio y heterogéneo en muchos países del mundo. Uno de sus inspiradores es John Dewey, que influye de forma poderosa en todo el panorama

educativo mundial y que también aporta fundamentación conceptual y filosófica a la pedagogía de la Alternancia.

El procedimiento educativo de Dewey se centraba esencialmente en una práctica reflexiva, en el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión crítica del alumno. Partía de una raíz básicamente pragmática pero que no podía entenderse sin la interacción entre reflexión y experiencia y el interés para la comunidad democrática (Dewey, 1938). Esa interacción entre reflexión y experiencia, el “learning by doing” responde, en el fondo a una cuestión esencial:

La conveniencia de sacar partido a las observaciones y experiencias propias y ajenas (observación-acción), junto a la conceptualización teórica de los conocimientos científicos y técnicos adquiridos en la escuela (reflexión) que permita mejoras y progresos en los ámbitos personal, familiar y local, es decir, desarrollo (nueva acción). (García-Marirrodriaga, 2002, p. 32)

En este modelo, el profesor es un gran generador de situaciones de enseñanza y aprendizaje. John Dewey planteó que lo que el sistema educativo de su época ofrecía, no proporcionaba a las personas una preparación apropiada para la vida en la sociedad democrática. Y proponía el aprendizaje a través de actividades de diferentes tipos más que a través de los contenidos curriculares establecidos:

La escuela, según John Dewey, se articula como una comunidad de investigación para construir experiencias educativas que son las que favorecen la iniciativa de la persona, cuando estimulan su crecimiento, cuando sirven para mejorar la vida de la persona y de su comunidad. Continuidad experiencial en interacción con el entorno porque la educación también debe dar respuesta a los intereses que se generan en el hogar y en el entorno en que vive el niño o niña. (Tort, 2016, p. 40).

En este contexto de pedagogía activa surge la pedagogía de la Alternancia. Hay algunos contactos y conexiones entre los dos entornos (escuela activa y pedagogía de la Alternancia), aunque seguramente convendría explorarlo un poco más. Es conocido en cualquier caso que Roger Cousinet, autor de diversos trabajos sobre la pedagogía de los grupos, ejerce de profesor o mentor de algunos de los impulsores de la pedagogía de la Alternancia. De todas formas, algunos de ellos se distancian en cierto modo de la Escuela Nueva por su marcado carácter

paidocéntrico. André Duffaure, por ejemplo, (1985) tacha la escuela activa de bastante irrealista ya que se centra demasiado exclusivamente en el niño, y *“apenas sale de un mundo infantil que justamente es el que había que superar”* (Chartier, 1986, p. 182).

En cualquier caso, aquí cabría mencionar claramente a Célestin Freinet, que postula que es el alumno el que debe educarse con la ayuda de los adultos, y que tenemos que desplazar *“el eje educativo: el centro de la escuela ya no es el maestro, sino el alumno”* (Freinet, 1949, p. 85); y son muchas y relevantes las personalidades que constatan los límites de los sistemas pedagógicos oficiales, que no dan una respuesta a las necesidades educativas de la sociedad o la respuesta no es adecuada. Y que, a partir de ello, abogan por nuevos métodos o estrategias. Así, citaríamos la pedagogía Waldorf o la pedagogía montessoriana, etc. Algunos de ellos están más orientados a educación infantil, otros son más bien de raíz filosófica. Existen algunas coincidencias entre ellos que son compartidas por la pedagogía de la Alternancia, como el poner el foco en el alumno o el basar la práctica formativa en la acción-reflexión (Freinet, 1972). Junto a algunos nombres ilustres, hay una corriente de fondo en la dirección de democratizar la educación escolar. Se entiende que las escuelas deben dejar de ser jerárquicas y aplicar los principios democráticos en su estructura y su forma de trabajo. Para ello, se fomenta el aprendizaje libre y automotivado, la participación igualitaria de alumnos y profesores en la toma de decisiones, con el fin de estimular la curiosidad y los intereses del alumno.

Sus características más relevantes, por comparación con la escuela tradicional o convencional, son: el respeto por el ritmo de aprendizaje de cada persona; la experiencia, las emociones, la colaboración y la creatividad son formantes del aprendizaje; la aceptación de los errores dentro del proceso de aprendizaje; la implicación de las familias; la colaboración entre iguales, lo que en otros ámbitos se ha llamado *peer mentoring*; la no utilización de calificaciones numéricas para evaluar al alumno; la ausencia de plan de formación, el currículum, ni oficial ni propio; y el papel del profesor se decanta más hacia el

acompañamiento (Apple & Beane, 1995). En algunos casos, las propuestas pueden llevar a planteamientos alternativos como son las autodenominadas escuelas libres. Son centros escolares, normalmente autogestionados y situados fuera de la enseñanza oficial, que reúnen varias corrientes, que crean su propio modelo de educación activa y alternativa. Se caracterizan por respetar el ritmo de aprendizaje del niño y ofrecer un ambiente que favorezca la creatividad, la curiosidad y el desarrollo personal en espacios poco masificados. No existe un currículum previo, sino que se origina a medida que la acción tiene lugar. Los contenidos son propuestas de experiencias y son voluntarios, es decir, cada alumno decide en cada momento, a partir de sus intereses, estado de ánimo, etc., si desea realizarlos o no.

Muchos de estos proyectos se crean y gestionan a partir de las familias, elemento principal en la educación de los hijos. La familia es considerada inclusiva y participativa, y como tal actúa. Aunque también son muchos los que comparten esa responsabilidad con grupos de educadores. En resumen, la educación libre pretende ser una relación basada en la aceptación y el respeto por la persona, que se sostiene en la idea que la principal función de la educación no es preparar individuos para incorporarse al mundo laboral, sino que representa un compromiso para entender y ayudar al otro a desarrollarse en todas sus dimensiones (XELL, 2019).

También creemos relevante señalar la aportación de las “Comunidades de aprendizaje”. Es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo se configura en base a dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.

Las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. Las experiencias de las “Comunidades de Aprendizaje”

empezaron a desarrollarse en España, en 1995. Ahora, ya se han extendido a nivel internacional, llevándose a cabo en centros educativos de Brasil, y se han estudiado dentro del Programa INCLUD-ED de la Unión Europea como una actuación de éxito para el fomento de la cohesión social en Europa a través de la educación (CREA, 2006-2011; Díez, 2010).

4.1.2.1 Las aportaciones de la psicología educativa

No podemos hacer este sintético recorrido sin hablar de las aportaciones de la psicología de la educación. En este sentido, cabe destacar la idoneidad del constructivismo como una perspectiva psicológica que orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje y que sostiene que las personas forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden (Bruning et al., 2004). Iniciado por el cognitivismo de Piaget y desarrollado por Vygotsky y otros, el constructivismo plantea que el objetivo de la enseñanza no es ofrecer contenidos sino facilitar al alumno las herramientas necesarias para que construya de manera activa su propio conocimiento, lo relacione con lo que ya sabe y sea capaz de solucionar los problemas que se plantean en la vida. El conocimiento no es impuesto desde el exterior de las personas, sino que se construye en su interior (Schunk, 2004). Las construcciones que cada persona forma dentro de ella son verdaderas para ella, pero no necesariamente para los demás, porque cada uno es diferente y la base sobre la que construye el conocimiento es su propia experiencia del mundo, su contexto, *“todo el conocimiento es subjetivo y personal, y es producto de nuestras cogniciones”* (Simpson, 2002).

También desde la psicología, aunque no sólo desde ella se aboga en los últimos tiempos por profundizar en la personalización del aprendizaje (Coll, 2016) como una clave esencial para la mejora de los procesos educativos. La personalización implica que las experiencias educativas deben llevarse a cabo mediante la participación en propuestas con sentido y valor personal para el alumnado y que, en consecuencia, se incentivará la conexión de la experiencia de

estudiantes, mediante formas de participación, con comunidades más amplias, más allá de la escuela (Mauri y Tort, 2020).

4.1.2.2 El sistema dual alemán (otra forma de alternancia)

La implantación del sistema dual en Alemania es una vuelta de tuerca más en el desarrollo de propuestas cercanas o similares a la pedagogía de la Alternancia. Surge a raíz de la falta de aplicación práctica de los conocimientos que los alumnos obtenían en la escuela. Por lo tanto, se basa en una relación a tres bandas entre la escuela, el alumno y la empresa, con el objetivo principal de acercar el mundo académico y el mundo profesional y conseguir mejores resultados en la inserción laboral y en la eficacia de la formación adquirida, así como en la posibilidad de formación continua posterior a lo largo de la vida de la persona en formación.

Como este sistema implica la reducción de las horas en aula, es decir, de sesiones teóricas, y la instauración o incremento, según los casos, de las horas de aprendizaje en empresa, aparecen las figuras del tutor de prácticas y del tutor de empresa, que harán el seguimiento de la evolución del alumno a diferentes niveles. Serán, además la interficie entre los dos ámbitos, consiguiéndose así una retroalimentación de los saberes y las dinámicas de ambos. De este modo, la empresa consigue participar en la creación de profesionales de acuerdo con las necesidades del sector, consigue identificar y captar talento útil para el sector, y facilita el relevo generacional.

Esta relación aporta a la escuela un reciclaje y actualización continuos de los ámbitos técnicos del personal docente. Proporciona una herramienta de trabajo crucial para aumentar el éxito de los alumnos y, por consiguiente, al aumentar las expectativas, una mayor motivación, que revierte, a su vez, en unos índices de abandono escolar menores.

A nivel práctico y de forma muy resumida, aunque es una relación formativa y no laboral, supone un contrato laboral o beca bonificado por el Estado a nivel de

seguro social, que implica convenios de relación previa al inicio de las prácticas, con derechos y obligaciones. El alumno recibe una pequeña remuneración por el tiempo trabajado, que está regulada por ley. Una vez firmado, se establece para cada alumno un plan de actividades y unos periodos de formación acorde a cada caso y según la legislación de los países donde se haya instaurado. Existen unos horarios, una carga horaria máxima, unos periodos de descanso semanal y unas vacaciones. También se hace un plan de acogida que consiste en formación específica en el centro laboral para que el alumno se apropie del entorno (seguridad, procesos, etc.). Los responsables de prácticas de las empresas que participan en este sistema reciben una formación, y las empresas, de muy diversas tallas y ámbitos productivos, reciben un certificado que acredita que reúnen las condiciones necesarias para ser formadoras en sistema dual. El Estado, las cámaras de comercio y los agentes sociales participan en el sistema (Chochard, 2012).

Este sistema tiene algunas concomitancias con el sistema de la Alternancia, pero con menos posibilidad de rotación de los alumnos en los diferentes ámbitos del sector, a causa, sobretodo, de la falta de empresas que entiendan y puedan acogerse a esta modalidad, así como por la gran carga burocrática que supone. El no poder ofrecer flexibilidad en el cambio de prácticas, impide que los centros de formación profesional puedan realizar la tan necesaria orientación entre sus alumnos.

Un elemento fundamental del sistema dual, como ya hemos dicho, es el tutor de prácticas en la empresa, quien se encarga de transmitir las habilidades y conocimientos previstos en la programación, *“dirigiendo a los aprendices en la realización correcta de sus actividades e instruyéndolos en la práctica”* (Alemán Falcon, 2015). También es el encargado de formar en los aspectos de seguridad de la empresa, y de asegurarse que se cumpla el plan de formación pactado, sus contenidos y al ritmo previsto, previendo evaluaciones periódicas a través de entrevistas personales (Cramer, Schmidt, & Wittwer, 2004).

En España el sistema dual se empieza a introducir a partir de 2012 (Ministerio de la Presidencia, 2012, p. 78348-78365), aunque su implantación y difusión dista mucho de la experiencia acumulada en otros países, como es el caso alemán.

4.1.3 Pedagogía de la Alternancia y la complejidad

La influencia que el entorno tiene sobre la visión particular de cada persona, sobre los hechos, es especialmente importante cuando hablamos de entorno familiar, socioprofesional y escolar. Parece, pues, clave abordar la educación desde una óptica holística, teniendo en cuenta todos esos elementos que conforman la realidad de la persona en formación, y en definitiva la complejidad de sus interacciones e influencias.

En este sentido, Edgar Morin (1992, 1999a, 1999b) acuña la noción de pensamiento complejo, que consiste en la capacidad de reflexionar teniendo en cuenta las diferentes dimensiones de la realidad para tener una opinión bien fundamentada y no decantarse por una postura en función de unos pocos hechos o del “ahora y aquí”. La realidad, además, es cambiante y, a medida que la humanidad evoluciona y progresa, va adquiriendo más componentes, volviéndose cada vez más compleja. El pensamiento complejo es una estrategia que pretende abarcar todos los fenómenos, teniendo en cuenta la particularidad de los eventos, así como las relaciones e interacciones entre ellos.

[...] el conocimiento del todo exige el conocimiento, no solamente de los elementos que componen ese todo, sino también de las acciones y retroacciones que se producen constantemente entre las partes y el todo cuando ese todo es activo, está vivo, es un todo social, un todo humano.
(Morin, 2015, p. 114)

A partir de esta visión, el pensamiento complejo se preocupa por la progresión y el devenir de los humanos, y plantea soluciones y respuestas desde la educación. Pero en un paradigma diferente al instaurado por el pensamiento simplificante, que unifica todo el conocimiento y anula la diversidad, conduciendo a los actores de la formación hacia una inteligencia ciega.

Morin, a través de sus obras, nos emplaza a romper con la idea de un saber parcelado en las diferentes materias o asignaturas, porque cualquier pensamiento o conocimiento, por sí mismo, aislado, separado, es incompleto. La complejidad nos permite entender que la escuela, los profesores, no tienen todo el poder en el proceso de educación y formación,

que no hay un único elemento, sino que la educación es la relación e interacción entre los elementos que intervienen. Estos producen un efecto nuevo, diverso en cada persona, difícilmente medible por lo que se refiere al grado de importancia que tiene cada uno de dichos elementos. La formación que se imparte en los CEFFA tiene o debería tener en cuenta todos los elementos que forman, influyen, contribuyen al desarrollo y crecimiento de las personas en todos sus ámbitos. (Puig-Calvó, 2006; p147)

porque pretende formar integralmente al alumno. Y no sólo darle una formación que responda a necesidades coyunturales de carácter político, económico o mercantil, enfocada a la productividad sin tener en cuenta a la persona ni a todos los elementos temporales, económicos, genéticos, culturales, familiares, etc. que la conforman.

Tal como explica el histórico Florent Nové-Josserand (1987) después de una dilatadísima historia dentro del movimiento de las MFR en Francia y en el mundo, el objetivo de las MFR es el de formar a jóvenes para prepararlos para el futuro y para que sean actores del desarrollo de su territorio. No se trata tanto de acumular conocimientos como de desarrollar sus capacidades de iniciativa y de emprender, desarrollar sus cualidades humanas, evitando la exclusión. El principio intangible de funcionamiento es que en todos los niveles las familias sean plenamente responsables de la formación. Desde el punto de vista pedagógico, se alterna la adquisición de conocimientos teóricos en la escuela con la actividad productiva en las explotaciones agrícolas, valiéndose del internado como vía para permitir que los jóvenes sean autónomos, adquieran un cierto grado de independencia y se inserten en la vida social (Vercherand, 2009).

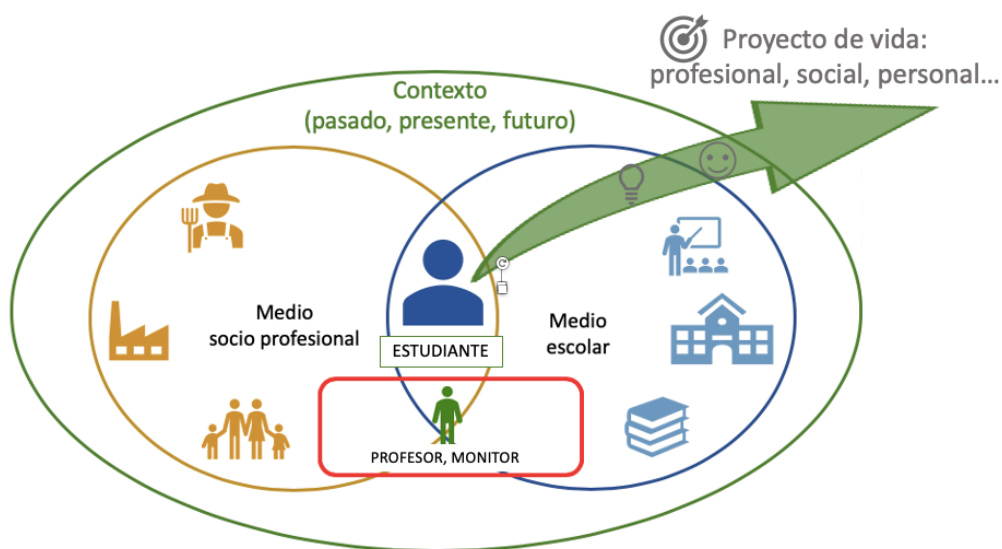
Mi segunda semana ha confirmado las buenas esperanzas de la primera y confirma la “verdad” de la nueva fórmula para la formación más profesional de nuestras élites campesinas a través de la Alternancia entre

la estancia con el formador y la estancia con la familia (Granereau, 1969, p. 68).

Efectivamente, tal y como se lee en el fragmento de la carta que envió el Abbé Granereau a algunos amigos en la Navidad de 1935, y que refirió en su libro treinta y cuatro años más tarde, esta “nueva fórmula” aseguraba, por sus buenos resultados, el éxito de la pedagogía de la Alternancia.

Sólo dos semanas después de haber empezado, nadie podía sospechar la magnitud que iría adquiriendo la pedagogía de la Alternancia, que hasta entonces sólo era incipiente: *“Con la Alternancia -y si no se la reduce a una simple metodología pedagógica- quizás nos encontramos al alba del tercer milenio, saliendo de la escuela del siglo veinte”*²⁰.

Esta pedagogía parte de la afirmación que el saber no se encuentra únicamente en la escuela, que el profesor no es el único que posee el saber. Son sólo una parte de todos los elementos que pueden intervenir en la formación del joven (Figura 3).

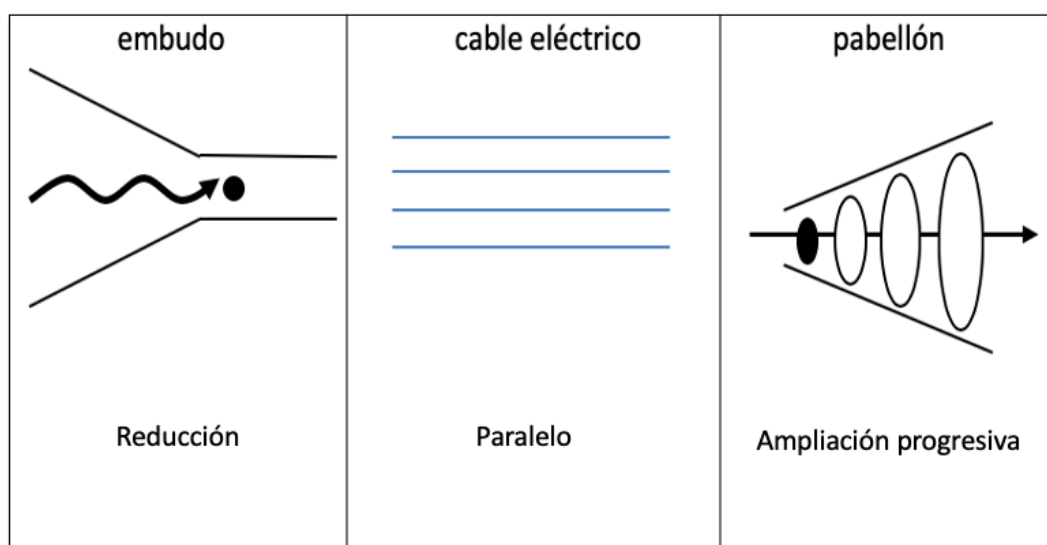


*Figura 3. Pedagogía de la complejidad.
Fuente: Elaboración propia.*

²⁰ Ver nota 19, p. 58

La formación de adultos se sirve a menudo de este sistema. De entrada, porque es difícil poner a un adulto dentro un aula, pero también porque tiene mucha experiencia y muchas vivencias que pueden ser explotadas.

Siguiendo una vez más a Gimonet, podemos clasificar en tres formatos los modos de enseñar de los docentes según el sentido que le den a la enseñanza y al aprendizaje. El esquema siguiente puede servir como referencia:

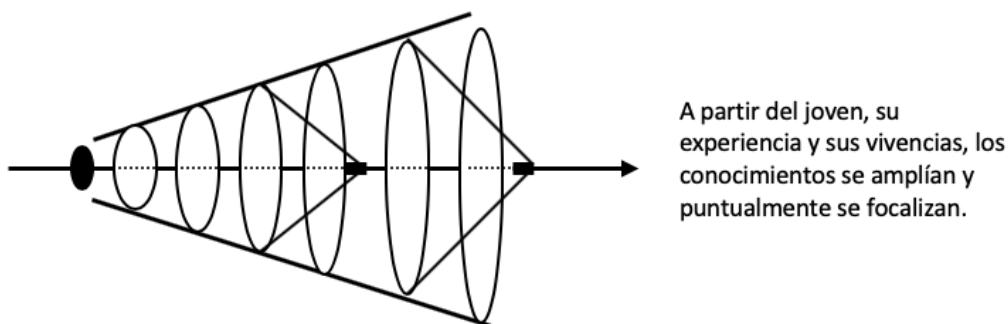


*Figura 4. Modos de enseñar.
Fuente: Elaboración propia a partir de Gimonet²¹.*

Como podemos ver en la Figura 4, el modo “embudo” es una forma reductiva de la enseñanza en que el profesor decide lo que vale y lo que no vale. El modo “cable” es una simple transmisión monótona de impartir sólo los contenidos del programa sin abrir expectativas. El modo “pabellón”, en cambio, es generador de expectativas y curiosidad.

²¹ Ver nota 19, p. 58

La pedagogía de la Alternancia toma y retoma elementos de diferentes modelos para establecer un modelo más complejo. El alumno va cumpliendo el programa oficial, con sus referentes según el nivel de formación, va enriqueciéndose durante la Alternancia (empresa-escuela) y al mismo tiempo, focalizando nuevas posibilidades al final de cada ciclo a través de proyectos elaborados por él mismo (síntesis de los conocimientos adquiridos en las distintas materias de formación):



*Figura 5. Esquema del proceso de formación por Alternancia.
Fuente: Elaboración propia a partir de Puig-Calvó (2006).*

La Alternancia supone el paso de una pedagogía tradicional, alrededor de la triangulación Profesor-Alumno-Saber dentro del espacio del aula, a una dinámica que sobrepasa incluso la pedagogía activa que muchas veces consiste en una “acción pedagógica meramente episódica (...) que a menudo ha lastrado el conocimiento de los niños y las niñas por la inconsistencia de ir sumando actividades inconexas, puntuales y, al fin y al cabo, irrelevantes” (Tort, 2019, p. 195-195). Estamos ante una pedagogía basada en las vivencias, en la experiencia; es la pedagogía de la complejidad.

4.2 Investigaciones sobre Alternancia

Aunque la formación por Alternancia no constituye un objeto de investigación central ni prioritario en ciencias de la educación (Demol & Clenet, 2004), se han llevado a cabo una multitud de estudios relacionados con esa

pedagogía en los últimos años, tanto en la formación profesional (Gagnon, 2018; Mazalon, 2014; Masson, 2018) como en la formación superior, en este caso sobre todo en la formación de los docentes (Bagros, 2005; Boudjaoui, 2011; Fourdignier, 2012; Ouharzoune, 2008; Portelance & Nieuwenhoven, 2010; Chaubet, 2018). Pero, hay pocos estudios científicos que se hayan centrado específicamente en los CEFFA; (González-García, 2010; Burgos Paniagua, 2013; Gagnon, 2007; Gagnon, 2018) (Ixén Sipac, 2009a; Ixén Sipac, 2009b), y todavía menos sobre la práctica de la tutoría dentro de este modelo escolar.

Tenemos, por ejemplo, el estudio de Burgos Paniagua et al. (2013), que extrae conclusiones sobre el rendimiento académico, la inserción laboral y el emprendeduría en los CEFFA de Guatemala. En un capítulo dedicado a los monitores hace una enumeración de las competencias que éstos deberían tener (técnicas, de creatividad, relaciones humanas, gestión) y de las capacidades (organización, aptitudes pedagógicas y educativas, de comunicación, personales), sin ninguna referencia explícita a la figura del tutor, aunque con clara referencia a los elementos humanos esenciales para que el acompañamiento concretado en las tutorías tenga lugar.

González-García (2010), por su parte, hizo la elaboración de una herramienta de evaluación externa y de autoevaluación para los CEFFA. En él se desgranar todos los aspectos que intervienen en el sistema pedagógico de la Alternancia y ya aparecen tres ítems referentes a las tutorías, concretamente sobre objetivos, programación y realización. Sin embargo, aún tratándose de un instrumento para ser utilizado, el estudio no contempla resultados, si bien el autor incluye la tutoría como parte de lo que hay que evaluar en los CEFFA. Como este estudio fue validado sobre el terreno por alumnos, padres y monitores de cuatro escuelas de Guatemala, y se concluyó que era pertinente, podemos considerar que la tutoría es importante dentro del Sistema de Alternancia.

Gagnon (2007, 2008), en su tesis doctoral sobre las prácticas educativas de docentes y formadores en empresas en un contexto de formación profesional en agricultura por Alternancia, no trata específicamente de los CEFFA, pero como uno

de los dos centros de formación por Alternancia sobre los que realizó su estudio de casos es un CEFFA, podemos tenerlo en cuenta. En él se centra en los vínculos teoría-práctica que se hacen a través de las diferentes prácticas educativas: en el caso del docente, las prácticas de docencia dentro y fuera de la escuela, prácticas de supervisión, prácticas de tutoría y prácticas de “pasillos” y, en el caso del formador en la empresa, las prácticas de formación, prácticas de seguimiento con la escuela y prácticas durante el tiempo intersticial. Aunque la investigación se ha centrado principalmente en las prácticas de supervisión y las prácticas de enseñanza específicas que son la preparación antes de la pasantía y la puesta en común después de la pasantía, los resultados muestran la importancia de las prácticas de “pasillos” y de las prácticas de tutoría para fomentar el vínculo entre la formación en la escuela y en la empresa. Los resultados muestran también que las prácticas de tutoría son específicas en el caso del CEFFA, mientras que se fusionan o se hacen dentro de las prácticas de supervisión en el otro tipo de escuela. Además, el autor habla del papel social de las prácticas de “pasillos”, y que, *“al igual que la función de apoyo de las prácticas de supervisión, esta función social no tiene realmente ningún impacto en términos de vínculos teoría-práctica, pero permite desarrollar la relación con el estudiante y, por lo tanto, crear una apertura para el aprendizaje”* (Gagnon, 2008, p. 269). Esos resultados nos parecen interesantes y nos permitan avanzar que la tutoría en los CEFFA constituye un objeto de investigación pertinente, y que el rol social, o humano que se hace dentro de esas prácticas y de las que Gagnon (2007, 2008) llama prácticas de “pasillos” cumple un papel importante en el aprendizaje.

Así pues, pretendemos abordar la tutoría en el marco de la pedagogía de la Alternancia en los CEFFA *“que permite al adolescente progresar en el corazón de la complejidad”* (Gimonet, 2009, p. 120), con el objetivo de profundizar en un aspecto esencial de la práctica docente.

Podríamos destacar el artículo que publicó Rafael Sánchez (2001b), dos décadas atrás, sobre la Alternancia y las EFA, que representó un primer referente

en España, y también encontramos, a pesar de no ser el objetivo de la investigación, referencias a las EFA en su tesis doctoral (Sánchez, 2001a).

El mismo año aparece la Tesis de Grado para obtener el título de Magister en Desarrollo Rural que presentó José Crisanto Vacca (2001) en la Universidad Javeriana de Bogotá, centrada en el análisis de la descubierta de la educación rural en el Departamento de Cundinamarca (Colombia) y sus posibles soluciones.

Otro trabajo importante de investigación es el que realizó Pere Puig-Calvo (1999) en el CNP, que constituye una referencia obligada al hablar de la Pedagogía de la Alternancia en las MFR.

Con anterioridad a los años 80 del pasado siglo, también encontramos bibliografía científica sobre los CEFFA (MFR, EFA, etc.). Entre las aportaciones en castellano más relevantes de esa época encontramos las de Herreros (1976, 1998), Martinell (1971), González de Canales (1993), Fernández Pacheco (tesis doctoral publicada en 1977, titulada "Un sistema educativo para la promoción económica y social de la región andaluza").

En francés existe un poco más de bibliografía, gracias al empeño de las MFR por fundamentar científicamente la pedagogía de la Alternancia que se canalizó especialmente a través del CNP. Parte de esta bibliografía comprende la publicación de algunas tesis doctorales defendidas a partir de 1978. También hay alguna bibliografía en portugués (producida sobre todo por Brasil), italiano, inglés (procedente de traducciones realizadas por UNEFA, la AIMFR y PPAI), gallego, catalán y filipino-tagalog. Conviene resaltar la existencia de otra tesis, defendida por Viera Schioppetto en 1995, en la Università di Bologna, Italia.

En inglés, encontramos la tesis doctoral defendida por la filipina Judith Polo en 1998 en la Universidad de Navarra, España, en la que hace un estudio de las condiciones necesarias en los monitores para la adquisición de las competencias

requeridas para transmitir valores a los alumnos en el contexto de las PPAI (Pampamilia Paralang Agrikultura Inc.)²².

4.2.1 Tipos de Alternancia

Las prácticas en las empresas constituyen el principal espacio de profesionalización para los jóvenes en formación (Correa-Molina, 2014a). En efecto, aunque los futuros profesionales tengan en algunos casos, experiencias o pequeños conocimientos previos de la profesión que están aprendiendo, es sobretodo durante las prácticas de su programa de formación que progresivamente descubren, experimentan y asumen el rol real de su trabajo.

Tal como se plantea, la formación por Alternancia está abierta a formas de aprendizaje basadas en la hipótesis de que *“se puede aprender a través del trabajo y, más globalmente, que la experiencia es formativa”* (Roy, 2015). Las prácticas reales (no simuladas) son entonces un espacio único en la formación profesional, ya que es allí donde realmente se movilizan, adaptan y combinan los recursos propios (intrínsecos) y ajenos (extrínsecos) del ejercicio de cualquier profesión u oficio. Las competencias requeridas para el ejercicio de las profesiones se manifiestan en un contexto auténtico, en la empresa, en el trabajo real, donde los estudiantes en prácticas pueden demostrar la progresión en la adquisición de dichas competencias. Existen investigaciones y documentos referentes al tema de las prácticas y al de los factores que las caracterizan como espacio de aprendizaje (Tejada, 2012; Roure, 2016). Las prácticas son un espacio de actualización de competencias (Correa-Molina, 2014b). Las prácticas, cuando se inscriben en un paradigma de formación por Alternancia, suponen una interacción y una integración de experiencias y saberes provenientes de ambos medios de formación, es decir, la empresa y el centro de formación. La formación por

²² Este apartado se ha elaborado parcialmente a partir de la información obtenida de la Tesis Doctoral de Roberto García-Marirrodriaga (2002).

Alternancia parte de la premisa que la experiencia favorece el desarrollo de competencias (Tejada, 2012).

Según el modelo de Alternancia aplicado se conseguirá que la adquisición de competencias, el aprendizaje, la profesionalización pueda tener mejor o peor resultado. Es decir que, si por un lado estamos de acuerdo en señalar que la práctica permite que el futuro profesional alterne espacios y tiempos de permanencia en uno y otro medio formativo, los efectos de esta Alternancia estarán estrechamente ligados a la organización de la práctica, a la interacción entre los actores de la formación y al tipo de Alternancia que el programa haya implementado.

Normalmente han sido los pedagogos y sociólogos investigadores universitarios próximos a los movimientos de educación popular, a la educación permanente, a la profesionalización los que van formalizando y articulando los conocimientos de esta modalidad formativa a partir de las experiencias en los escenarios reales donde se implementa. Aunque nos parece que la formación por Alternancia no constituye un objeto de investigación central ni prioritario en Ciencias de la Educación (Demol y Clénet, 2004).

Las investigaciones existentes desarrollan tipologías para diferenciar las formas de Alternancia en función del grado de colaboración entre los medios educativos y los medios profesionales. Proponemos clasificar en tres niveles de integración las situaciones de aprendizaje entre el trabajo en las empresas y las actuaciones de formación mayoritariamente teóricas en el centro escolar.

4.2.1.1 La alternancia sin integración empresa-escuela

Esta forma de alternancia también se califican como alternancia yuxtapositiva (Bourgeon, 1979; Tilman, 2000), o de falsa alternancia (Malglave, 1975) y más actualmente alternancia aleatoria (Meirieu, 2014). En estos casos se organiza en los espacios y tiempos curriculares dos actividades de aprendizaje: una de estudio en el centro de formación y otra en el puesto de trabajo sin relación

entre sí. Encontramos esta modalidad de alternancia en la mayoría de los currículos nacionales de formación en educación secundaria, ciclos profesionales formativos y universitarios con períodos de prácticas obligatorias. En la mayoría de los casos los profesores presuponen que los alumnos van a aplicar las teorías aprendidas en los puestos de trabajo de las empresas.

4.2.1.2 La alternancia con alguna integración empresa-escuela

Continuando con las calificaciones, esta forma de alternancia se denomina también asociativa (Bourgeon, 1979), alternancia complementaria (Tilman, 2000) o alternancia aproximativa (Malglaive, 1975) cuando están organizados los distintos espacios y tiempos con ritmos de frecuentes periodos entre la empresa y la escuela durante todo el ciclo de formación. Si bien los componentes de la alternancia están presentes, siguen siendo incompletos en la mayoría de los casos, dado que las escuelas y los docentes siguen considerando que la empresa solo reemplaza el taller o el laboratorio como lugar de aplicación de los saberes teóricos o metodológicos.

4.2.1.3 La alternancia con fuerte integración empresa-escuela

A este prototipo ideal de alternancia la llaman alternancia real (Malglaive, 1975), alternancia copulativa (Bourgeon, 1979), alternancia articulada (Tilman, 2000) alternancia integrativa (Chartier, 2004) o alternancia interactiva (Puig-Calvó, 2006; Meirieu, 2011). El medio laboral (las empresas, los autónomos, las instituciones...), y el educativo (escuelas, centros de formación...) proponen de forma conjunta situaciones-problema, proyectos de investigación-acción y recursos mutuos (Clénet, 1994) haciendo de la colaboración entre el mundo educativo y el mundo productivo la palanca central de la alternancia integrativa. Esta forma de Alternancia se encuentra aplicada en Cataluña en la EFA Quintanes, en España en la red de escuelas asociadas a UNEFA y COCEDER; a nivel mundial,

las redes de cerca de 40 asociaciones, de alrededor de 30 países, asociadas a la AIMFR.

Pero significativamente encontramos aplicaciones del sistema dual y de la Alternancia en muchísimos otros países en donde se ofrecen, además de las citadas anteriormente propuestas de educación permanente para la inserción de adultos, de inserción social, etc. En los dos primeros modelos de alternancia, si los centros de formación, por afán de imitar a las empresas, quieren estar a su mismo ritmo y evolución tecnológica, sus costes de equipamientos e instalaciones serán desorbitados. La necesaria complementariedad es lo que debería primar.

En los casos de poca o nula integración entre la empresa y la escuela, en donde la yuxtaposición de los dos sistemas formativos es la forma de aplicación de la alternancia, en los ámbitos escolares se entiende el periodo en las empresas, como una mera aplicación de lo aprendido en la escuela. La empresa se convierte en el lugar de experimentación y de práctica de lo aprendido, y generalmente las prácticas se dan al final del ciclo de formación, sin retorno alguno para el centro educativo. Cuando hay mayores intentos de comunicación, de aproximación, aumenta la relación entre teoría y práctica; como consecuencia se empiezan a trabajar en los períodos escolares algunos elementos de la parte experimental, conceptualizando y apropiándose de ambos tipos de aprendizajes.

La fórmula ideal, y consecuentemente la más compleja, es la Alternancia Interactiva, integrando e implicando mutuamente todos los elementos y factores: las personas, los programas oficiales, las empresas; teniendo en cuenta las evoluciones y necesidades, sociales, productivas, económicas, ecológicas, etc. Significa, por lo tanto, un elevado grado de implicación mutua y responsabilidad por parte de todos para evitar interpretaciones abusivas que pueden darse en cualquiera de las formas de alternancia.

En la figura siguiente (Figura 6) tratamos de describir de forma esquemática tres agrupaciones relacionales -según el grado de aplicación e implicación de los

actores de la Alternancia-, todo ello sin pretender simplificar o reducir las múltiples posibilidades y variables existentes.

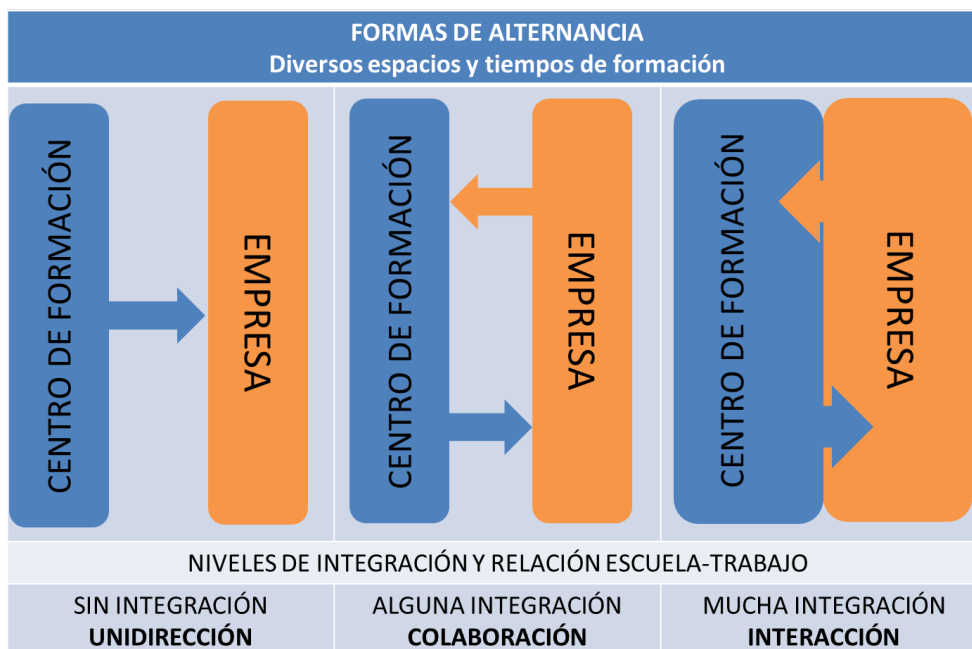


Figura 6. Formas de alternancia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Correa-Molina (2015).

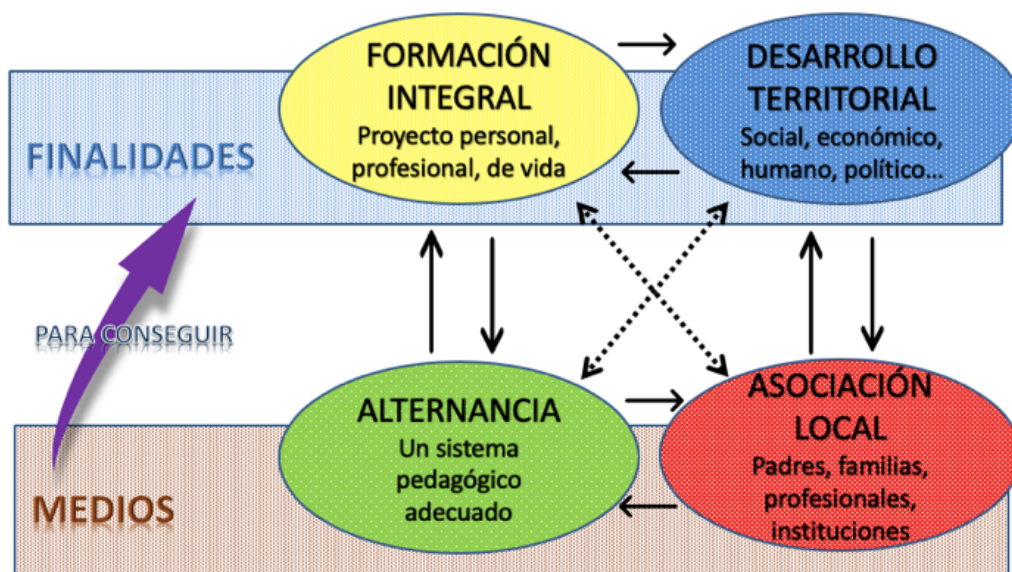
4.3 Los cuatro pilares de la Alternancia

Para responder a las necesidades de la formación, es necesario contar con metodologías innovadoras (FAO-UNESCO, 2003; Kools y Stoll, 2016), que permitan que la identidad cultural de los jóvenes no se bloquee ante la perspectiva de la globalización y que puedan prepararse adecuadamente para la vida laboral. El Sistema Pedagógico de la Alternancia constituye una de las posibles respuestas a la necesidad de establecer vínculos estables y eficaces entre la educación y el mundo laboral (OCDE, 1994). En el caso de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA), este vínculo es muy claro por el sistema pedagógico que emplean: una Alternancia integrativa entre el medio socioprofesional y la escuela (Puig-Calvó, 2006).

La educación a todos los niveles, es un elemento fundamental para abrir la puerta del desarrollo sostenible, la mayoría de las instituciones relacionadas - UNESCO, BID, OIT- etc. lo corroboran, pero educar con una visión sostenible del desarrollo, no consiste en añadir la protección del medio ambiente a los contenidos del currículo, sino en proporcionar a los estudiantes las herramientas para lograr un equilibrio entre los objetivos económicos, las necesidades sociales y la responsabilidad ecológica (Annan, 2001). Ante los cambios en la concepción del trabajo y la empresa, con una concepción socioeconómica actual, la educación -que debe colocar al ser humano en el centro del desarrollo sostenible- ha de contribuir a construir capacidades polivalentes y a reforzar la promoción social. En esta línea de formación y desarrollo se inscriben los CEFFA.

Los CEFFA son asociaciones de familias, profesionales e instituciones, que asumen la responsabilidad del desarrollo y de la promoción del medio rural a través de acciones educativas integrales y de formación profesional - especialmente con jóvenes, como respuesta a una problemática común (Puig-Calvó, 2006; García-Marirrodriaga, 2002). Partiendo de las características irrenunciables de los CEFFA, podemos considerar algunos aspectos básicos sobre el capital social por el refuerzo que encuentra en el sistema pedagógico de Alternancia. Dichas características, consisten en unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos (Puig-Calvó y García-Marirrodriaga, 2011). Ésta sería una modelización de lo que pretende el sistema de los CEFFA.

LOS CUATRO PILARES DE LOS CEFFA



*Figura 7. Los cuatro pilares de los CEFFA.
Fuente: a partir de Puig-Calvó, 2006.*

Esas bases irrenunciables, a las que hace referencia García-Marirrodiga (García-Marirrodiga y Puig-Calvo, 2011), que indefectiblemente tiene que cumplir un centro para poderlo considerar un CEFFA, se vertebran en dos ámbitos. Por una parte, la Formación Integral de las Personas y el Desarrollo Local son los objetivos o finalidades institucionales del CEFFA. Por otra parte, la Asociación y el Dispositivo Pedagógico son los medios a través de los cuales conseguiremos los fines, tal como se muestra en la Figura 7.

Los fines u objetivos son:

- el **desarrollo de las personas** en su medio a partir de una educación y Formación Integral que culmina en la formulación y ejecución de un proyecto personal de vida con base en lo profesional,
- y el **desarrollo local y territorial** mediante la creación de tejido un social cualificado.

Los medios a través de los cuales conseguiremos los objetivos consisten en:

- el **dispositivo pedagógico de Alternancia Interactiva**, capaz de responder adecuadamente a las necesidades de las personas, del entorno cultural, social y profesional,
- y la **asociación local** a través de la que todo ello está gestionado, es decir un grupo de personas responsables que se constituyen en asociación y en la que están representados los actores locales: familias, entidades, empresas, etc...

Ninguno de estos elementos citados es una exclusiva del movimiento educativo y de promoción territorial que son los CEFFA. Existen instituciones educativas que pretenden la formación integral de los jóvenes; actualmente hay escuelas de todos los niveles que dicen y aplican la Alternancia con mayor o menor interacción (como en el caso de la formación dual); también hay ejemplos desde hace siglos (la formación de los aprendices medievales, por ejemplo); las asociaciones y cooperativas para crear escuelas no son tampoco ninguna novedad; y el desarrollo local es lo que pretenden muchas instituciones públicas o privadas. En el caso de los CEFFA será la interacción entre los componentes -todos ellos indispensables e interrelacionados- lo que hará que tengan sentido e identidad propia. Tampoco es que se hayan “descubierto” ahora. La novedad consiste en haber profundizado en estos conceptos y su interrelación y en haber sistematizado su presentación (Puig-Calvó, 2006).

Si nos referimos a una verdadera escuela de Alternancia, es necesario que se intenten lograr esos fines con esos medios. Es decir, si falta alguno de los cuatro elementos, podremos hablar, por ejemplo, de escuelas que se preocupan de la formación integral de sus alumnos, pero no del desarrollo del territorio; o que promueven el desarrollo sin una base asociativa local; o que practican cierta alternancia entendida como la combinación de talleres presenciales en centros de entrenamiento específicos, con la aplicación práctica en unidades productivas; pero no nos estaremos refiriendo con propiedad a los CEFFA, sino a otro tipo de

instituciones. Y es, sobre todo, necesaria la implicación de los diferentes actores, ya sean los docentes, las familias, los responsables de las prácticas, las instituciones, etc. En otras palabras, poner en marcha con éxito el modelo pedagógico de Alternancia que propugnamos -que implica entrelazar continuamente el currículo con el medio (Puig-Calvó, 2006)- supone “*gestionar la complejidad*”. Las flechas que relacionan los “cuatro pilares” de la Figura 7, intentan mostrar su necesaria interdependencia.

Para decirlo de una forma lineal, podríamos resumir lo dicho de la siguiente manera: los cuatro pilares fundamentales sobre los que se asienta el sistema pedagógico de la Alternancia son la Asociación, la Formación Personalizada, el Dispositivo Pedagógico y el Desarrollo del Medio (*Artículo 4* de los Estatutos de la AIMFR). Lo que dicho de otra forma sería: un grupo de personas preocupadas por la formación integral de sus jóvenes se asocian (asociación) para facilitar a los jóvenes que desarrollen su proyecto vital personal (formación integral personalizada) a través de unas herramientas concretas (dispositivo pedagógico de la Alternancia) con el fin de proveer al medio al que pertenecen de buenos profesionales, bien formados humanamente, con capacidad para trabajar por el propio bien y por el bien común (motor de desarrollo del medio).

4.4 Los instrumentos y actividades de la Alternancia

Existe un método, con instrumentos, que se coordinan y dan sentido a los períodos alternados de formación, que explicaremos en el apartado 4.5.5. Se trata del Plan de Estudios (PE), de las Puestas en Común (PC), de la Visita de Estudios (VE) y de la Tertulia Profesional (TP). Estos “*instrumentos pedagógicos sitúan al joven en formación en la función de sujeto de la actividad y, en consecuencia, de la construcción de su propio conocimiento*” (Colinas, 2015, p. 19).

En cada una de las alternancias, o periodos trabajo-escuela, se realiza una salida (VE) para ver *in situ* algún aspecto relacionado con la materia del Plan de Estudios elaborado en aquella alternancia. Nuevamente se trata de buscar el

conocimiento desde la experiencia, contrastándolo y realizándolo junto con explicaciones teóricas. Antes de salir de visita, y de una manera a menudo parecida a como se preparan los Planes de Estudios, se realiza un guión de temas y preguntas para la persona que les atenderá durante la visita.

Finalmente, con la información obtenida, en clase se repasan los conceptos, ideas, y explicaciones más importantes, y se les pide realizar un trabajo sobre la Visita de Estudios.

Igualmente, cada alternancia se pide a algún profesional, trabajador, o empresario del sector que venga a la escuela para una tertulia relacionada con la temática del Plan de Estudios.

Terminado un ciclo de alternancia (PPE, PE, PC, VE, TP), se inicia el siguiente justo antes de finalizar el periodo de formación en el centro escolar y empezar el periodo de formación en el centro laboral. Esta sucesión de ciclos, junto a la distribución de temas de los Planes de Estudios de más general a más concreto, articula y da sentido a la formación por Alternancia a lo largo del año.

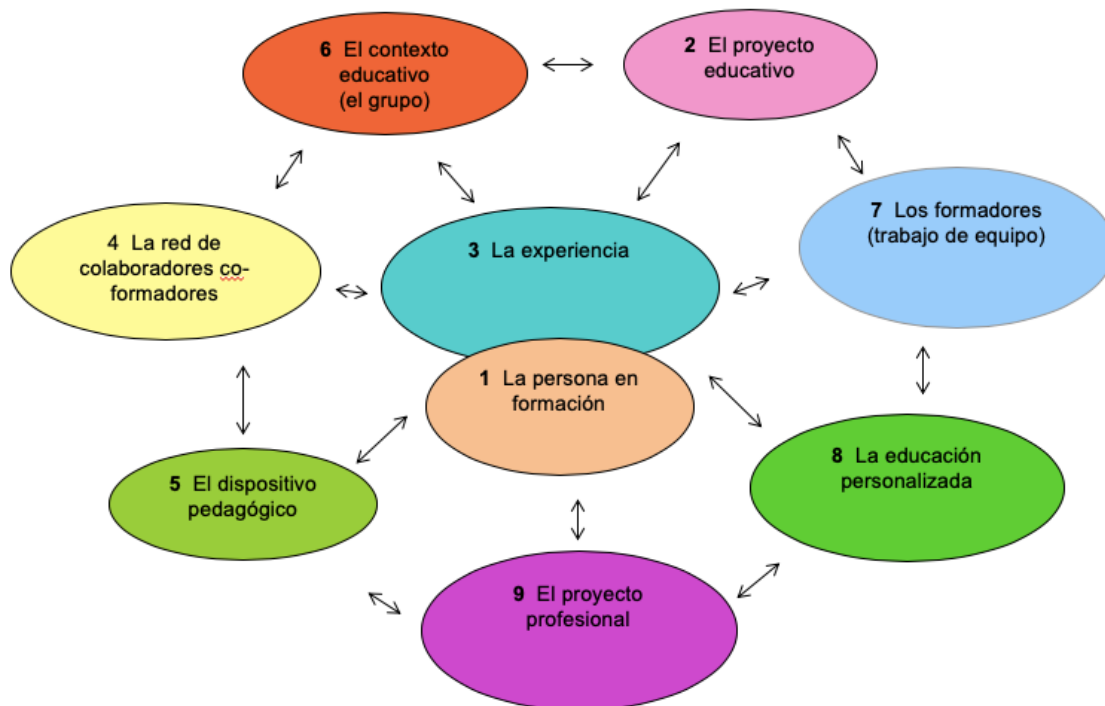
En definitiva, la Alternancia es una formación a tiempo completo conducida a ritmo apropiado, con unos elementos esenciales que interactúan y se relacionan entre sí como parte del sistema (Puig-Calvó, 2006).

4.5 Elementos de la formación por Alternancia en los CEFFA

Para explicar la dinámica de la que hemos hablado, se hace necesario exponer los componentes de la formación, así como la relación entre ellos. Para evitar que esta exposición resulte demasiado extensa, partiremos del sistema de interacciones entre los componentes (Figura 8) y con una breve clarificación para cada uno de ellos.

Hemos tomado el siguiente esquema de Jean-Claude Gimonet (1998), quien explica los siete componentes (1-7) de la formación por Alternancia y que Puig-Calvó (2006; Puig-Calvó & García-Marirrodriaga, 2011) desarrolla añadiendo

dos componentes más (8 y 9). En la figura sólo hemos dibujado algunas flechas que representan la interacción entre los elementos, pero por motivos de diseño obvios, no hemos dibujado las 36 flechas que unirían cada elemento con todos los demás.



*Figura 8. Los 9 componentes de la formación.
Fuente: (Gimonet, 1998; Puig-Calvó 2006).*

4.5.1 La persona en formación

Ya sea un adulto o bien un adolescente, la persona en formación tiene una herencia genética, tiene una historia personal y colectiva, unos proyectos, está en un medio familiar y social. Todo esto ha contribuido a conformarla hasta ese momento y la hace única e irrepetible. Es el actor principal de su formación, eje del debate y del proyecto pedagógico (Gimonet, 1998). En este sentido, las prácticas educativas deben reunir la estrategia personalista, el yo, el nosotros y el entorno; la estrategia de cooperación educativa, que valora los saberes propios de

la persona; la estrategia pedagógica experiencial, que tiene como objetivo ayudar al alumno a construir saberes y no sólo a consumir saberes; y la estrategia de la autonomización, a través de una pedagogía emancipadora de la persona humana (Silva, 2018). Y eso en *“la formación alternada supone “dos programas” de formación: el de la vida y el de la escuela”* (Gimonet, 2007, p. 70). Delors (1996) defiende que *“la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad”* (p. 106). Y como sostiene Lodi (1973), *“la obra educativa del maestro sería estéril si la circunscribiéramos exclusivamente al ámbito escolar”* (p. 477).

4.5.2 El proyecto educativo

El proyecto educativo debe serlo, a la vez, de las personas en formación y de la institución, siendo aquéllos, los objetivos profesionales humanos, de especial importancia y distintos para cada persona; han de ser bien definidos y susceptibles de ser evaluados. Los objetivos generales del centro son el marco dentro del cual el individuo desarrolla los propios. Los condicionantes organizativos y legales que dependen de los gobiernos y que tanto marcan el funcionamiento de los centros, no suelen tener en cuenta la individualidad de las personas y la individualización de su formación. También tiene influencia en la actividad del centro la necesidad de adaptar su funcionamiento a las exigencias de la administración educativa y no perder así posibles apoyos económicos.

La Alternancia es un componente de un sistema de formación, para contribuir al desarrollo en un contexto geográfico, cultural y socio-profesional concreto y para lograr la formación de jóvenes y adultos (inserción y calificación profesional). Es un proyecto educativo protagonizado por una asociación local, con una concertación social de un proyecto sobre el territorio (Schejtman, 2003), que sostiene las actividades de formación.

4.5.3 La experiencia como punto de partida

La pedagogía de la Alternancia da la primacía a la experiencia. Partir de la persona, de lo que es, de su experiencia, para dar una respuesta a su proyecto, para que su proyecto profesional se inscriba dentro de su proyecto de vida. En esta pedagogía, el profesor no tiene el poder educativo total. Lo comparte con los padres, el responsable de Alternancia (del centro laboral), el tutor de prácticas, el tutor personal, los actores sociales y profesionales, grupos de alumnos y compañeros. Se trata de un poder compartido. Para Gaston Pineau,

[...] aprender con la experiencia, o sea, a través de contactos directos consigo mismo, con los otros o las cosas, no se parece de forma alguna al mismo proceso de aprender en la escuela o a través de contactos mediados por una forma, un profesional, un discurso [...] (1999, p. 337).

La pedagogía de la Alternancia no parte sólo de la experiencia como carga previa, sino también de la experiencia como experimentación de la realidad, como observación de contacto, como vivencia, como empirismo... en esos momentos diversos fuera del aula, en actividades prácticas o propiamente en los periodos de formación en el medio profesional, las llamadas “prácticas”.

Tal como sugiere Freire (De Almeida & De Sousa, 2019), forma parte de la tarea del educador el respetar y valorizar los propios saberes de los alumnos y también aprovechar estos saberes para descubrir con ellos la importancia de determinados contenidos para su aplicación cotidiana, más allá de los contenidos de los *currícula* oficiales.

Es necesario educar a los jóvenes a partir de su experiencia y su realidad. Pero no siempre comprendemos que su realidad nos puede parecer simple, sin sentido, sin darnos cuenta de que cada etapa de la vida tiene necesariamente sus focos de atención, sus miedos, sus intereses, sus dudas, sus preocupaciones. Muchas veces la realidad de los jóvenes es la que los adultos acostumbramos a juzgar con un tono condescendiente porque nos parece superficial. Cuando vinculamos el proceso de aprendizaje con su mundo todo se vuelve más auténtico y sincero (Olivé, 2020), “*porque la educación tiene que dar respuesta a los*

intereses que se generan más allá de las paredes de la escuela, en el contexto en el que vive el niño o la niña” (Tort, 2019, p. 195).

Cuando los alumnos se entregan a trabajos que les interesan profundamente porque responden a sus necesidades funcionales, la disciplina se reduce a la organización de estos trabajos sin requerir más que un mínimo de vigilancia que, la mayor parte del tiempo es asunto del equipo o grupo. (Freinet, 1972, p. 23).

La experiencia socio-profesional es punto de partida y de llegada del proceso de aprendizaje, porque un conocimiento no puede ser adquirido con autenticidad hasta que no está relacionado con situaciones concretas percibidas como problemas personales (Rogers, 1972). Y el compartir esa experiencia personal con el resto del grupo, en los momentos previstos a tal efecto -Puesta en Común-, genera igualmente conocimiento y da protagonismo a alumnos que, de otro modo, no se habrían atrevido a hablar ante sus compañeros si no fuera por la seguridad que les proporciona el poder hablar de algo que conocen bien, ya sea un trabajo realizado individualmente, la exposición de un caso práctico, etc. Vygotsky (1995) plantea que cualquier conocimiento individual ha sido previamente social.

4.5.4 La red de colaboradores

Se trata de una red de “co-formadores” que intervienen en los diferentes espacios y tiempos de la formación, porque la Alternancia significa complementariedad de situaciones y reparto del poder educativo entre formadores y gestores (Puig-Calvó, 2006). Hablamos de familias, asociación, responsables de prácticas, administradores, tertuliantes, técnicos invitados, personal de servicios, etc. Son los co-formadores, y los ámbitos en los que se mueven, los que inciden en la formación del alumno. Cada individuo está integrado dentro un ámbito social, un ámbito familiar y profesional que lo conforman y que denominamos “su entorno”. Y este no es un tema menor.

En el caso del ámbito familiar, aunque parece que la participación de las familias es más elevada en niveles escolares inferiores y va disminuyendo en los

padres de alumnos más de cursos más avanzados (Nadeau, 2018; Larivée, 2012), el número de años que los padres participan en el seguimiento escolar del alumno aumenta la posibilidad de que éste acabe con éxito los estudios (Nadeau, 2018; Smokowski, 2004). En el caso de los CEFFA, las familias siguen estando presentes de una u otra forma en la vida de la escuela hasta edades en las que no es muy habitual en la escuela convencional la presencia de los padres. *“Sabemos, porque hay estudios que así lo demuestran, que un buen vínculo de la familia y el alumno con su proceso de aprendizaje no sólo mejora los resultados, sino que facilita la continuidad de los estudios...”* (Comas, 2019, p. 14).

El centro de formación (en nuestro caso, los CEFFA) presupone otro ámbito que participa de la intersección entre los diferentes ámbitos. El hecho que los co-formadores tengan la escuela como un punto de referencia y encuentro que les facilita relacionarse, mejora los vínculos que se establecen entre estos diferentes actores y *“hace que la comunidad sea realmente una comunidad de práctica que siente (la escuela) como suya, que siente que pertenece a ella y que, por lo tanto, se compromete con ella”* (Comas, 2019, p. 14), lo que puede mejorar el aprendizaje y la evolución de toda la comunidad que se encuentra en el radio de influencia del centro educativo y sus colaboradores.

Unos colaboradores que ha menudo se obvian son los antiguos alumnos, que tienen un papel preponderante en la difusión de la tarea de la escuela y como elemento cohesionador e integrador de todos los actores educativos, sin olvidar que, muy a menudo, tienen una gran disposición a aceptar a un alumno en prácticas.

4.5.5 El dispositivo pedagógico

La Alternancia precisa de un dispositivo pedagógico propio que implica una didáctica particular para convertir al joven en protagonista de su formación, organizar y evaluar la metodología con instrumentos adecuados, y articular

espacios y tiempos para lograr sinergias y optimizar el aprendizaje (Gimonet, 1998; García-Marirrodiga, 2010).



*Figura 9. El ciclo de Alternancia.
Fuente: Elaboración propia.*

Existe una actividad de socialización en dos momentos de la alternancia (Figura 9): el período en el centro de formación (CEFFA) y el periodo en el centro de trabajo (ALTERNANCIA), así como un intercambio de saberes. El intercambio tiene lugar sobre todo en lo que se denominan momentos bisagra. Por una parte, tenemos el momento en que se Prepara en grupo el Plan de Estudios²³ (PPE), preferiblemente animado por más de un monitor, con la participación activa de todos los alumnos. De la preparación saldrá un guión que servirá de pretexto para recabar información. Este Plan de Estudios es el llamado tema generador que vertebrará, como un hilo conductor, el resto de las actividades del dispositivo pedagógico.

Durante el periodo en el centro de trabajo, además de las prácticas, el alumno elabora un documento a partir del Plan de Estudios, lo que le obliga a salir

²³ El Plan de Estudios tiene diferentes denominaciones según los países: Guía de Investigación, Plan de Búsqueda, Guía de Estudios, etc.

a buscar información, es decir, a preguntar a profesionales del sector, a relacionarse, a pedir cita, a formular preguntas, a tratar con educación y respeto a un adulto; algo que en el aula se puede decir, pero no se puede enseñar.

Al regresar al CEFFA, se procede a la actividad llamada Puesta en Común (PC), en la que cada alumno expone lo que ha recogido en la interacción con su realidad particular y que queda plasmado en un trabajo escrito (PE). A menudo, esa exposición, o socialización, por parte de cada alumno de la información obtenida deriva en discusiones y debates de comparación, contraste, contextualización, explicación de los datos obtenidos, lo que convierte una vez más a los alumnos en productores de saber y no sólo en meros consumidores de los contenidos que los monitores les transmiten en las sesiones clásicas en el aula.

Durante ese periodo en la escuela, los formadores de las diferentes materias trataran todos aquellos aspectos de sus asignaturas que tengan que ver con el tema del PE y las aportaciones hechas por los alumnos. Con ello se consigue transversalizar las diferentes materias y dar sentido (Morin, 1999) a la formación en el centro escolar (lo que a veces se ha llamado “la teoría”). Así se evita que cada clase sea un compartimento estanco sin relación con el resto de los temas.

En ese mismo periodo, se realiza una Visita de Estudio (VE) que consiste en salir del entorno escolar para visitar alguna actividad relacionada con el tema del PE y constituye un momento ejemplificador de los temas tratados en clase y específicamente con el propio Plan de Estudios (o Tema Generador). Se trata de una actividad que podríamos considerar dentro de lo que se ha llamado estudio de casos (Bisquerra, 1989). Sin olvidar que, como pasa en otros momentos de la formación por Alternancia, durante las VE también se da pie a la formación humana (a veces incluso a la formación en valores) ya que los alumnos interactúan con las personas que les atienden.

También durante esos días en la escuela se programa una Tertulia Profesional (TP) que consiste en la intervención en el aula de una persona relacionada con el tema del PE. No se trata de una clase magistral o de una

conferencia. Es una charla con un profesional para que el grupo le pueda hacer cuantas preguntas deseen, plantear tantas dudas como se les ocurran o pedir su opinión sobre el tema.

Hay dos momentos, la PPE y la PC, en que el grupo se convierte en co-formador y la actividad es socializadora porque se hace imprescindible interactuar, escuchar, debatir, contrastar. La VE y la TP son, al igual que la recogida de datos del PE, momentos formativos, no sólo desde el punto de vista técnico, sino sobre todo humano, porque implican estar a la altura de las circunstancias: corresponder, con educación y respeto en las formas y en el trato, a la amabilidad de alguien que sin tener ninguna obligación, se pone a disposición él mismo, pone a disposición su tiempo, una parte de su sueldo y abre las puertas de su empresa, para implicarse en la formación de unos jóvenes a los que ni tan solo conoce. O de mostrar gratitud, de responsabilizarse de la imagen que puede dar el grupo y la escuela por la acción inadecuada de uno solo.

La lógica de la Pedagogía de la Alternancia parte de la acción para pasar a la reflexión y regresar, a continuación, otra vez a la acción. La experiencia, la experimentación en la realidad, es acción. Los conceptos adquiridos en el aula forman parte de la reflexión y la abstracción, Mientras que la vuelta a la realidad a poner en práctica lo aprendido, es el regreso a la acción.

El CEFFA, es decir, el equipo de monitores, las familias y los colaboradores del medio socioprofesional, establecen los temas generadores para todo el ciclo (los años que duran los estudios en ese nivel) respondiendo a una lógica compleja: partiendo de temas generales para ir focalizando progresivamente en temas más concretos, teniendo en cuenta la estacionalidad relacionada con la actividad profesional, etc. Esta manera de establecer los temas generadores del PE por parte del CEFFA,

focaliza, dialoga perfectamente con el pensamiento de Freire (2005). Para Freire el tema generador presenta relaciones estrechas con los actores sociales y la realidad del mundo que les rodea. En este sentido el PE se vincula directamente con la realidad de la comunidad local, es decir, con

la praxis de los actores implicados en el proceso de formación. (Silva, 2020, p. 7)

En el caso de un CEFFA que tenga un ritmo de Alternancia de dos semanas en el centro escolar y dos semanas en el centro laboral (lo que llamamos 15/15), un año escolar permite nueve periodos 15/15. Es decir, nueve PE y todo lo que conlleva de relación con el sector y relación con el grupo en la PC. También implica nueve VE y nueve TP. Estamos ante un mínimo de 27 actividades que ponen en contacto el alumno con la realidad del sector. En dos años habrá estado en contacto directo con su medio socioprofesional 54 veces. Al finalizar dos años de estudios, el conocimiento del medio productivo en el que desarrollará su actividad profesional es muy amplio, muchísimo más amplio que si se hubiera pasado dos años sentado en un pupitre delante de un profesor. Sin dejar de lado toda la actividad de relación con personas que le proporcionan un “saber estar” difícil de adquirir de otro modo.

El que las diferentes actividades -los instrumentos pedagógicos- impliquen la presentación de un trabajo o informe escrito responde al proceso de construcción de conceptos y saberes a través de la organización y estructuración del lenguaje *“en un proceso de negociación con el contexto en que se realizan”* (Barros, 2012, p. 37) y no sólo encadenando palabras separadas (Vygotsky, 1986), porque la comunicación humana se hace efectiva por medio del texto, entendiendo el texto como *“toda unidad de producción de lenguaje situada, acabada y autosuficiente (desde el punto de vista de la acción o de la comunicación”* (Bronckart, 2008, p. 87).

4.5.6 El contexto educativo

Cuando el alumno está en el centro de formación, se encuentra a la vez en un entorno físico y humano. Por la dinámica de interrelación entre los alumnos y los monitores, y entre los mismos alumnos, se crean condiciones psico-afectivas para que la educación tenga lugar de una manera más integral, en un entorno educativo favorable, que permite unas condiciones adecuadas de vida del grupo y

de cada una de las personas que lo integran, con un reducido tamaño de clases que contribuye a impulsar el adelanto de los alumnos (PNUD, 2001).

La Alternancia proporciona un cierto estatus; el grupo es un elemento esencial. El alumno se convierte en un actor socio-profesional ante el grupo. Y los monitores son el elemento catalizador que anima y encauza la relación en el seno del grupo para gestionar y aportar soluciones.

4.5.7 Los “monitores”. El trabajo de equipo

La Alternancia no puede tener lugar, si los profesores sólo se suceden el uno detrás de otro. Es absolutamente necesario un trabajo de equipo. No hace falta una unidad uniforme, sino una cohesión basada en la complementariedad. Hace falta poner al alcance del alumno diferentes sensibilidades y visiones sobre el mundo para que pueda construirse, él mismo, su propia visión. Los conocimientos profesionales no son los únicos ni, tal vez, los más importantes.

Unos formadores que, por su responsabilidad de animación del conjunto de elementos y personas que intervienen en el proceso, deben ser capaces de llevar a cabo unas funciones distintas de las del profesor “tradicional” (García Marirrodiga, 2009) del que se diferencian como modelo por no estar su tarea restringida a las actividades docentes transmisivas convencionales en el aula (Nosella, 2014). Deben estar abiertos a evolucionar al mismo tiempo que evolucionan las técnicas, a medida que evoluciona la sociedad de la que proceden los alumnos. Y, por supuesto, deben estar dispuestos a cuidar y mejorar las dinámicas de grupo para conseguir una mayor eficacia en la consecución de los objetivos formativos integrales del alumno.

4.5.8 La formación personalizada

Las programaciones prescritas por los ministerios o administraciones educativas no siempre están centradas en lo que realmente puede servir al

alumno (Olivé, 2020). Aunque pueda parecer una trivialidad, a menudo se hace necesario recordar que el alumno, el principal actor de la formación, es, nada más y nada menos que una persona. Actualmente, en el ámbito de la pedagogía, la investigación y las normativas legales insisten en poner al alumno en el centro de la actividad formativa (Perochena González, Coria, y Calderero Hernández, 2017). Jenkins y Keefe (2001) recalcan la necesidad de que la educación se centre en los intereses y en las necesidades de cada individuo a través de acciones formativas conjuntas que den coherencia al proceso educativo.

La formación personalizada *“se centra en el carácter personal del ser humano”* (Perochena González, Coria, y Calderero Hernández, 2017). Cada persona es distinta y completa en sí misma, al mismo tiempo que vive dentro de una sociedad y no como un individuo aislado (Puig-Calvó y García-Marirrodriaga, 2019). Cada persona tiene muchas características y no una sola, normalmente la más visible, y en diferentes grados. Si existiera un instrumento fiable que nos permitiera medir todas esas características individuales, no encontraríamos dos personas con los mismos índices en todas ellas. Para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, tenemos que *“verlos y tratarlos con toda su riqueza, con todos sus matices, valorándolos en toda su globalidad, tal como son”* (Casals, 2019, p. 8).

Cada persona tiene su valor, pero también su medio social y profesional, y *“aceptar a todos los jóvenes es reconocer en cada uno un valor y un potencial propio, es, como dice Rogers (1968), ver en cada uno una persona en evolución”* (Duffaure, 1993, p. 190).

La interacción entre los distintos formadores y sobretodo con el tutor personal está abierta a cambios, en caso de que no se generen sinergias. Los formadores, a su vez, tienen que ser permeables a cambios e innovaciones relacionados con la mejora en el proceso de aprendizaje.

4.5.9 El proyecto personal

El alumno debe construir su propio proyecto de vida. Será la base, el punto de partida, el hilo conductor de los otros aspectos de la formación: humanos, intelectuales, sociales, espirituales, éticos, etc. que le permitirá al joven *“plantearse los problemas de otra forma, con una formulación correcta, dando tiempo a la maduración y reflexión necesaria del proyecto, permitiendo hacer emerger todas las potencialidades”* (Puig-Calvó, 2006, p. 156) y haciendo que *“sepan quiénes son ellos mismos y hacia dónde quieren ir”* (Olivé, 2020). Será un motor de crecimiento del alumno dentro del propio núcleo familiar y, por sus aportes, por el cambio en las formas de actuar y trabajar, también será factor de evolución de toda la familia. Será, no sólo actor de su realidad, sino también autor.

4.5.10 La ruptura

La Pedagogía de la Alternancia, que como hemos visto, es una continuidad de formación en una discontinuidad de espacios y de tiempos, comporta una serie de momentos que implican una ruptura (Gimonet, 2009; Garcia-Marirrodiga, 2002). Puesto que en la mayoría de los casos, la Alternancia en los CEFFA supone que los períodos de escuela se viven en internado, el mero hecho de dejar la casa para ir a vivir día y noche en otra realidad que es el internado ya supone una primera ruptura. Ésta puede aparecer como algo simple e insignificante, pero en ciertas situaciones esto representa una barrera infranqueable. Aunque esto no pasa muy a menudo (Gimonet, 2009), hay casos en que el joven se quedó en el centro sólo algunos días o, peor todavía, algunas horas. Los motivos son de naturaleza muy diversa, pero se resumen en uno: la presión psicológica del alejamiento que les impide adaptarse al sistema. Más adelante, la ruptura aparece cuando el joven, tratado en su casa como individuo relacionado con un cierto número de personas, pasa al estatus de miembro de un colectivo. Aunque acompañado, está solo delante de numerosas situaciones nuevas, pero al mismo tiempo su red relacional se ensancha.

El paso de un sistema escolar tradicional, donde las reglas son bastante bien definidas, a un sistema donde la inmensa mayoría de las normas se construye con la aportación de cada uno, se presenta como un cambio del papel que juega el joven en su propia formación. Al cabo de pocos días, el joven se incorpora al lugar de prácticas. A veces, en la propia explotación agrícola de sus parientes, pero a lo mejor en otro sitio. En ambos casos, el joven se sitúa ante un corte espacial comparado con la continuidad del sistema del que proviene. En ese momento se produce la entrada al mundo de la responsabilidad. Para la inmensa mayoría es la primera vez que deben rendir cuentas a alguien más, aunque este "otro" sea, en muchos casos, su padre (González-García, 2003). A esta sucesión de rupturas, una salida de Visita de Estudios, un período de prácticas, un viaje, suponen todavía nuevas rupturas.

5 TUTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

5 TUTORÍA Y ACOMPAÑAMIENTO

*La educación tiene por finalidad
ya no solamente la adquisición de conocimientos
sino el desarrollo de la personalidad,
la formación del juicio
y el despertar progresivo de la sensibilidad.
(Comenius)*

Definiremos la noción de acompañamiento de acuerdo con los objetivos e hipótesis del presente estudio y en el contexto de la formación por Alternancia en los CEFFA, aunque aprovecharemos alguna referencia semántica y etimológica que nos parezca adecuada para delimitar el uso habitual del término y su aplicación en este estudio. La visión y aportación de diversos autores sobre el acompañamiento en el ámbito educativo nos permitirá avanzar hacia la comprensión de la evolución del oficio y del contexto de trabajo.

El origen etimológico de la palabra *acompañamiento* hay que buscarlo a partir del latín vulgar *companio*, de *cum* y *panio*, “*el que come el pan con nosotros*” (Scheller, 1873, p. 100), que dará en las diferentes lenguas románicas *compañero* (castellano), *company* (catalán), *copain* (francés), *companion* (rumano), *companheiro* (portugués), *compagno* (italiano), por citar algunas, con significados que, a pesar de haberse especializado en alguna de sus acepciones, continúan siendo bastante parecidos.

La formación regular del verbo *acompañar* cae por su propio peso y, tal como expone el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014), es el acto de *Estar una persona con otra o junto a ella / Ir una cosa junto a otra*. La misma fuente apunta entre otras más especializadas, las siguientes acepciones para acompañamiento:

- *Acción y efecto de **acompañar** o acompañarse.*
- *Gente que va acompañando a alguien.*
- *Alimento o conjunto de alimentos presentados como complemento de un plato principal.*
- *Mús. Sostén o auxilio armónico de una melodía principal por medio de uno o más instrumentos o voces.*

Y de la primera acepción, el infinitivo **acompañar** al que remite:

- *Estar o ir en compañía de otra u otras personas.*
- *Juntar o agregar algo a otra cosa.*
- *Dicho de una cosa: Existir junto a otra o simultáneamente con ella.*
- *Dicho especialmente de la fortuna, de un estado, de una cualidad o de una pasión: Existir o hallarse en una persona.*
- *Participar en los sentimientos de alguien.*

La idea de "acompañamiento" ha sufrido un auge de aplicación sobre todo desde los años 90. Principalmente se aplica en el terreno empresarial, pero cada vez más frecuentes es su práctica en los sectores social y educativo. A la vista de los múltiples usos y significados que se dan al término, hace falta hurgar en las apreciaciones que diferentes autores hacen sobre esta idea.

La concreción de la práctica del acompañamiento toma diferentes formas según diferentes parámetros y, por consiguiente, también diferentes nombres para designar tanto a las acciones como a las personas que las realizan. La constatación de que son pocos los estudios que tratan sobre el acompañamiento en educación (Gagnon, 2007) no nos disuadirá de intentar una clarificación sobre la variedad en la nomenclatura y la particularidad del acompañamiento en la formación por Alternancia. Es lo que trataremos de elucidar en el presente capítulo.

Nos parece no sólo interesante, sino incluso pertinente en este apartado reseñar un texto de Gaston Pineau en el que se refiere al acompañamiento como "*el arte de participar en movimientos de conjunto*" o como "*el arte de los movimientos solidarios*" (1998, p. 7). Christine Abels escribe que "*el*

acompañamiento tiene un sentido de compartir, de estar con, al lado del otro y no en su lugar; cada uno es considerado como sujeto y autor, ninguno es el objeto del otro” (1998, p. 25).

La primera dificultad que encontramos al abordar el significado actual de *acompañamiento* es la multiplicidad de contextos en los que se utiliza, porque es una práctica que *“difiere según los sectores de aplicación, los estilos, el perfil (o el estilo) de cada práctico”* (Paul, 2002, p. 43). Sin perder de vista que estamos hablando de una relación entre personas, los contextos más habituales en los que se habla de acompañamiento en cualquiera de sus formas son el ámbito sanitario, las relaciones laborales, el trabajo social, el entorno educativo y de formación. Como referencia y punto de partida podemos tomar el exhaustivo trabajo de Maela Paul (2004) entorno a la semántica de *acompañamiento*, en el que subraya que la práctica del acompañamiento depende, también, del perfil del acompañado.

En el contexto de la formación, cuando hablamos de acompañamiento nos encontramos con que muchos autores que han tratado este tipo de acompañamiento no lo reducen a una definición unívoca. Esos autores plantean diferentes modos de acompañamiento en función del acompañante, del contexto del acompañamiento, de la dinámica de la relación.

El acompañamiento es *“como una ayuda personalizada, un apoyo, consejos prodigados, o (...) un lugar de intercambio”* (Demol y Clénet, 2004, p. 85). Pero el acompañamiento se hace desde la reflexión de la propia experiencia del acompañante y del acompañado, acompañar la autonomía *“del otro”* entraña, pues, una paradoja, y quizás sea este el motivo por el que Freud calificaba este oficio como *“imposible”* (Bougès, 2009).

Según Michel Bernard, hay que diferenciar lo que para él designa la palabra tutor y el rol del acompañante. El tutor es un facilitador del aprendizaje, debe tener una actitud como de consejero, cuya presencia se entiende como un recurso

tranquilizador, “*el tutor designa un defensor, un protector, un guardián*” (Bernard, 1999, p. 97).

En el análisis de las entrevistas personales a los cinco expertos, relacionadas más adelante, constatamos que el experto B hace referencia a una comparación entre tres tipos de acompañamiento y a algunos referentes de tipologías de relación.

- En primer lugar, la imagen del “guía” que va delante para señalar el camino mientras se asegura de que el alumno se apropie del trabajo. El guía puede orientar al guiado. Los guiados mantienen con el guía una relación de dependencia porque sólo tienen que seguir el camino trazado por los pasos seguros del guía. Es el caso del guía de montaña que nos hará cruzar una cresta por el paso más adecuado, según nuestras capacidades (Lerbet-Séréni, 2001).
- El “colega” se refiere a ir al lado de..., estar con... (Boutinet, 1998) El sujeto acompañado es aquí suficientemente autónomo para saber cuándo necesitará consejo. Es él quien inicia la demanda. La presencia del consejero es tranquilizadora. Este método de apoyo está en línea con la actitud de “la persona recurso”, a la que hace referencia Michel Bernard, (1999) que se queda allí, “al lado de...”, lista para responder a una demanda. O podemos incluso referirnos a la visión más relacionada con el “*compagnonage*” (del que hacemos una breve explicación en el presente capítulo), que se refiere más a una relación “cara a cara” o “lado a lado”, en lugar de la relación de alumno-maestro. La relación enfatiza la reciprocidad, la ayuda mutua. Todos aportan y aprenden. Así, Maela Paul (2004) subraya que en esta modalidad de acompañamiento encontramos una armonía entre el valor educativo del ejemplo, la relación personal y la vida comunitaria, la transmisión.
- Finalmente, el término “acompañante” que, de hecho, es el precursor de estas analogías, tiene un significado muy específico,

respetuoso con la autonomía del actor. Para Michel Bernard (1999), el acompañamiento ayuda al alumno a guiarse a sí mismo, a avanzar progresivamente. La postura del acompañante es retroceder para dejar que el actor lleve a cabo su tarea, "*abrirse camino*" y volverse. Frédérique Lerbet-Séréni (2001) considera que está allí para tranquilizar, para confirmar al otro su elección. Le permite integrar gradualmente el marco definido para liberar sus capacidades de desarrollo y trazar su propio curso. Esta postura de acompañamiento, generalmente definida como "desde detrás", no es una postura fija, pero es probable que se mueva en el juego de la interacción y las relaciones incorporadas en una práctica sensible.

Se trata sobre todo de saber jugar con estos diferentes registros [el guía, el colega y el acompañante] jugar de acuerdo con las personas, según el momento con cada persona, sin que se pueda saber absolutamente qué le convendrá, o incluso ni lo que ha convenido. (Lerbet-Séréni, 2001, p. 25).

En su *Vocabulaire d'analyse des activités*, Jean-Marie Barbier (2011), sintetiza en la siguiente definición, su visión a partir de la práctica profesional cotidiana: "*Acompañamiento: acción que combina la actividad de un sujeto a la actividad de otro sujeto, ordenada entorno a una doble intención de optimización de la actividad acompañada y de desarrollo del sujeto acompañado*" (p. 23).

Philippe Maubant (2004), aunque en el contexto de la formación de adultos, se refiere al acompañante como "mediador" y alude a una frase, atribuida a Jacques Lacan, "*el tío es el padre sin lo peor*", ese "tío" que representa la figura del hermano mayor (Meirieu, 1991), del acompañante. En este sentido Bruner (1996), retoma el trabajo de Vygotsky (1995) sobre el proceso de tutela en contexto formativo, en que se establecen unas relaciones entre un adulto y un alumno gracias a las cuales el adulto pone su empeño en llevar al alumno a la resolución de un problema que no es capaz de resolver solo. Así pues, de las interacciones que se lleguen a establecer, también dependerán el crecimiento e

incremento del aprendizaje: *“lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo”* (Vygotsky, 1920, p. 134).

Partiendo de la idea que el aprendizaje es un proceso activo de asociación y construcción, el apoyo del acompañante permitirá al alumno adquirir autonomía en la resolución de problemas. *“Se trata de medios proporcionados por un adulto o por un especialista para ayudar a alguien en una situación de aprendizaje”* (Maubant, 2004).

Los modelos formativos tradicionales en que el docente aplica un estilo de enseñanza-aprendizaje descontextualizado del medio, meramente “transmisivo”, ya están siendo objeto de cuestionamiento. Cada vez más se necesitan modelos pedagógicos de estilo “transformativo” (Pineau, Bachelart, Gimonet y Puig-Calvó, 2009; García-Marirrodiga y Durand, 2009), centrados en el alumno y en el contexto que define el aprendizaje experiencial (Roberts, 2006). Modelos que necesitan un formador competente en las cuestiones académicas, pero centrado en las necesidades de acompañamiento del alumno (García-Marirrodiga, R. y Gutiérrez-Sierra, A., 2019).

En el sistema de formación por Alternancia, el formador acompaña al alumno en todo su recorrido de formación e inserción socio-profesional (García-Marirrodiga, 2002) porque es un actor activo de ese contexto socio-profesional y territorial del que forma parte el alumno. En la Alternancia -sistema educativo y metodología pedagógica (Gimonet, 1998)- el monitor es el paradigma de un nuevo oficio de la formación: ya no serán profesores disciplinarios, sino animadores de formación que guían, aconsejan, ayudan, enseñan cuando hace falta, acompañan en el camino de los aprendizajes y suscitan el interés por emprender (Gimonet, 2009). Es en este sentido que Cousinet (1960) explica la idea de la formación, no sólo de los contenidos técnicos, sino también en los aspectos humanos, que él mismo atribuye a André Duffaure cuando habla de *“esa bella obra que son las Maisons familiales d'apprentissage rural”* y subraya *“lo que tiene que ser*

realmente, para los jóvenes agricultores, una formación profesional que sea, al mismo tiempo, una formación verdaderamente humana” (Cousinet, 1960, prefacio).

Preparar a los alumnos para el futuro requiere cambiar la manera de educar. Andreas Schleicher (2018), director de Educación de la OCDE, que ha acompañado más de setenta países en sus reformas educativas, dice que, de un formador excelente se espera que tenga un conocimiento profundo de su materia y de los estudiantes, pero no sólo ha de conocer su asignatura y la forma de enseñarla, sino que también tiene que crear un buen entorno de aprendizaje y, para ello tiene que acompañar a las personas en formación. Muchos de nosotros recordamos que algunos de nuestros maestros se interesaron realmente por nuestra vida y nuestras aspiraciones, que nos ayudaron a comprender quiénes éramos y a descubrir nuestras pasiones, y nos transmitieron amor por el aprendizaje. Consiguieron crear vínculos.

Para el establecimiento de vínculos y el acompañamiento de los alumnos contamos con una herramienta muy potente, la plasticidad cerebral. El cerebro se adapta a las nuevas circunstancias de una forma brutal. Pero, ¿cómo se crean los vínculos?, ¿qué circuitos se activan?

5.1 Establecer vínculos

De las diferentes funciones del cerebro, las que nos permiten establecer, mantener, supervisar, corregir y alcanzar un plan de acción hacia un objetivo, las llamadas funciones ejecutivas son actividades mentales complejas necesarias para adaptarse eficazmente al entorno y para alcanzar metas (Bauermeister, 2008) y son las que nos hacen humanos. Las demás las compartimos con los animales. Entre las funciones ejecutivas, la flexibilidad cognitiva (capacidad para no tener la mente cerrada y estricta), el control inhibitorio y la memoria de trabajo, seguramente sean las tratadas más frecuentemente. Pero, para el tema objeto de este estudio -el acompañamiento- cabe fijarse en la *memoria a largo plazo*. Es la

que acabará creando quién soy yo. Dependiendo de cómo guarde todo lo que está sucediendo, hará que vaya en una dirección u otra; si he tenido una percepción de lo que ha pasado como una oportunidad o como la falta de algo. El trato dado al alumno quedará en su memoria inconsciente. Las frustraciones y los traumas también pueden quedar en la memoria.

Parémonos a abordar de forma resumida lo que la neurociencia nos aporta en referencia a cómo funciona esa *memoria a largo plazo* (Figura 10). La memoria elaborada por uno mismo, por el diálogo interno que acaba creando la propia realidad es lo que se llama la *memoria a largo plazo explícita* o consciente, que podemos dividir en dos partes: la *episódica* y la *semántica* (Squire, 1986).

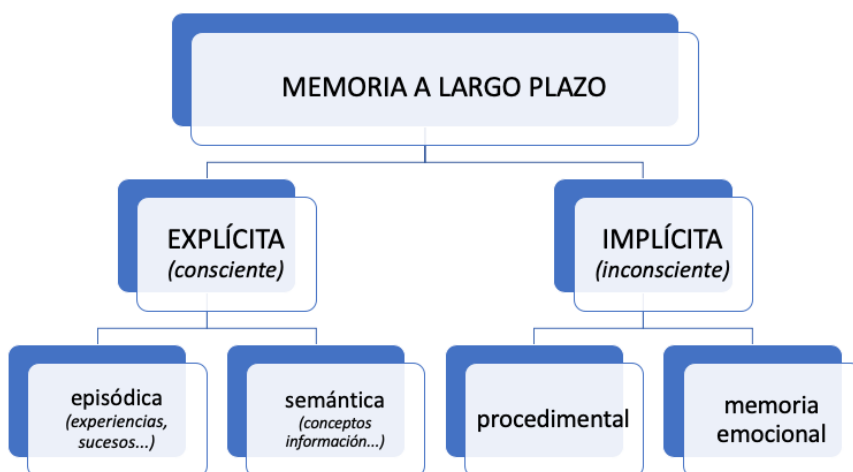


Figura 10. Esquema de la memoria a largo plazo.
Fuente: Elaboración propia a partir de Navarrete y Gómez (2020).

Por una parte, la *memoria episódica* son los sucesos, las experiencias de la vida. El cerebro los guarda según como se verbalicen. Dos personas que viven el mismo suceso o experiencia pueden guardarlo en su memoria de forma diferente porque lo han verbalizado de forma diferente. En el acompañamiento del alumno, en la tutoría, provocando el diálogo, la verbalización y, a través de la escucha activa, cuanto más el alumno explica un recuerdo, éste más se consolida y más se interviene en este recuerdo, modificándolo y adaptándolo a la propia realidad.

Por otra parte, la *memoria semántica* son los conceptos, las palabras. Se encuentra en el área del lenguaje y sólo en el hemisferio izquierdo del cerebro, y tiene un gran protagonismo en nuestras vidas. Según Tulving (1985), se trata de una forma de aprendizaje más compleja porque no precisa de la asociación estímulo respuesta. En general, la *memoria semántica* es más permanente y está menos sujeta a interferencia que la episódica (Ruiz-Vargas, 1994). Cada nuevo concepto agranda el horizonte del alumno, y crea oportunidades y curiosidad. Cuando hablamos con los alumnos, especialmente en la tutoría, es un momento privilegiado para introducir y trabajar nuevas palabras, nuevos conceptos, que permitirán al alumno la toma de conciencia emocional, verbalizando para conseguir interiorizar qué conciencia tiene de una emoción que ha sentido ante una situación. *“Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como medio de entendimiento para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos”* (Habermas, 1981, p. 137-138).

La memoria a la que no tenemos acceso y que se activa de forma automática es la memoria a largo plazo implícita o inconsciente. Si un formador quiere acompañar la memoria inconsciente que tiene lugar en las estructuras subcorticales²⁴, debe tener mucha conciencia de lo que está haciendo; es en estas estructuras subcorticales del lóbulo frontal, aun inmaduras en los adolescentes y post adolescentes, donde se guardan mensajes negativos del tipo “tu no sirves para nada”, “eres un desastre”, aunque no siempre son comentarios malintencionados (Navarrete y Gómez, 2020). Es también en esta memoria donde se almacenan los hábitos, las rutinas y los procedimientos mecanizados, que nos permite hacer sin tener que pensar. Se trata de la *memoria implícita procedimental*, que fue añadida a la *episódica* y a la *semántica* por el psicólogo canadiense Tulving (1985). La *memoria procedimental* trabaja de forma conjunta

²⁴ Aunque obsoleta, no por incorrecta, sino por incompleta, nos referimos a la teoría del cerebro triunio humano (McLean, 1990) que plantea una estructura cerebral dividida en tres sistemas cerebrales interconectados entre ellos: cerebro reptiliano, cerebro mamífero (sistema límbico) y cerebro humano (neocórtex). Las dos primeras, las más primitivas, son las llamadas subcorticales.

con la *episódica* y la *semántica*, pero es la única que puede trabajar de forma aislada, siendo la más elemental y primitiva y que seguramente está presente desde los organismos más simples (Carrillo-Mora, 2010).

Esta *memoria implícita*, también alberga la *memoria emocional*. Es la memoria que hay que cuidar especialmente y por la que hay que velar en el ámbito de la educación. La comunidad educativa tiene un papel crucial en el acompañamiento de la *memoria a largo plazo inconsciente*, porque debe acompañar desde la propia conciencia del que acompaña (qué hago y por qué lo hago). El refuerzo positivo es una buena herramienta, porque aumenta y facilita una conducta que queremos conseguir y potencia la implicación y la motivación. Fomenta el interés y la capacidad para esforzarse. Pensar que hay una persona que confía en ti, que da sentido a lo que estás haciendo y que además te refuerza, eso facilita el aprendizaje. Permite trabajar la autoestima que forma parte de la autonomía emocional del alumno (Navarrete y Gómez, 2020).

Si el alumno está bien, podrá aprender. El equilibrio emocional -la conciencia, la resolución de conflictos, la empatía y la cooperación- permite al alumno aprender, progresar, participar en su aprendizaje. Además, como apunta el neurocientífico David Bueno *“Cualquier aprendizaje que tenga componentes emocionales, el cerebro lo interpretará como clave para la supervivencia, i por tanto, lo almacenará mejor y después permitirá que se utilice con mas eficiencia”* (2017, p. 62). Hay muchos autores que han dado una definición de inteligencia emocional. Quizás la de Goleman (1998, p. 98) nos sirva de referente: *“la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”*.

Elías, Hunter y Kress (2001) señalan tres condiciones para desarrollar el aprendizaje emocional y social en las escuelas: 1. Las escuelas deben concebirse como comunidades de aprendizaje, donde el aprendizaje emocional esté integrado con el académico. 2. La necesaria formación del profesorado para construir aprendizaje social y emocional. 3. El papel activo de las familias en el

desarrollo emocional de sus hijos. Estos tres elementos, junto a otros, como ya hemos visto en diferentes capítulos de la presente tesis, forman parte del engranaje del sistema pedagógico de la Alternancia.

La educación emocional aporta al alumno bienestar, que sea más autónomo, más crítico, con más capacidad de autorregulación, con más habilidades comunicativas, es decir, que se desarrolle más para la vida, lo que podríamos llamar “aprender a ser” y crea, no sólo mejores ciudadanos (Goleman, 1995), sino un impacto considerable en sus logros académicos. “*La educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones*” (Bach y Darder, 2002, p. 29). A través de trabajar las palabras y conceptos a los que nos referíamos en la memoria semántica, de la relación dialógica, de la comunicación, la escuela debe proporcionar medios para la adquisición de todos estos elementos de la inteligencia emocional con una herramienta potente: el acompañamiento.

5.2 Denominaciones diversas

Ya hemos abordado anteriormente que el acompañamiento es relación, no obstante, es importante insistir en la consideración que todas estas formas de acompañamiento comportan una relación en la que el intercambio es observable, valorizado y favorece los vínculos sociales (Paul, 2003). Estas formas de acompañamiento tienen hoy como valor dominante “*instaurar espacios de reflexión en el seno de la acción*” (Paul, 2004, p. 50-51).

Si nos fijamos en las distintas formas de acompañamiento, nos daremos cuenta de que la terminología utilizada es múltiple y variada y que bajo un mismo origen etimológico existen variaciones y cruces de significado; a saber: coaching, counseling, sponsoring, apadrinamiento, consejo, mentorado, supervisión, compaignage, tutorado, perceptuación, etc.

A menudo, se utilizan estas denominaciones indistintamente en los diferentes ámbitos en que tienen lugar y sin hacer diferenciación de las características y matices de cada uno de los términos: “*los investigadores y los*

profesionales de la educación hacen un uso tanto indiferenciado como diferenciado de los términos referentes a tutorado y monitorado. De lo que resulta una cierta confusión terminológica” (Bédouret, 2003, p. 115). A partir de elementos de diferentes autores hemos confeccionado pequeñas definiciones de algunas de las distintas formas de acompañamiento. Tomando estas reseñas hemos hecho una aproximación a caracterizar los tipos de relación y sus perspectivas, así como el papel y las funciones del acompañante y los objetivos perseguidos.

De hecho, la terminología en sí misma no es lo que pretendemos clarificar, sino que buscamos entender el contenido y la práctica de acompañamiento que para cada modalidad encontramos. Es decir, de una lengua a otra, de una tradición cultural a otra, de un ámbito de uso a otro, localizamos palabras con una misma etimología, pero con diferencias y connotaciones semánticas significativas. Por el contrario, palabras de origen etimológico bien distinto se refieren a formas de acompañamiento similares o iguales. Fijémonos un momento en un pequeño ejemplo: es bien conocida la historia que se narra en el libro de Umberto Eco, *El nombre de la rosa* (1980), en el que el fraile Guillermo de Baskerville está acompañado por el joven novicio Adso de Melk. Aunque en las diversas lenguas románicas, incluso en inglés, la mayoría de términos tienen traducción literal con idéntica etimología, cada traducción del libro se refiere a esa relación con términos diferentes y cruzados: joven secretario, pupilo, alumno, etc.

Todas las prácticas a las que se refieren esta variedad de términos constituyen periodos transitorios de aprendizaje focalizado, en entornos más o menos protegidos, en el sentido que implican un apoyo y relación personal fuertes. Además, cada una de ellas se inscribe en diferente medida, entre la experiencia, con lo que comporta de subjetividad e implicación, y la acción, que acarrea objetividad y operatividad.

Todas estas formas de acompañamiento conforman una nebulosa en el sentido que “conforman un sistema”, se organizan entre ellas a modo de proceso sinónimo sinonímico. Cada forma se inscribe en un contexto profesional específico, se dirige a un público diferente y como respuesta

a objetivos precisos. Pero tienen algo en común, un “aire de familia” federador de esta en la pluralidad, más aún porque se reestructuran en función de las nuevas exigencias y por “contaminación de proximidad”. (Paul, 2009, p. 619).

La comprensión de algunos de esos términos nos ayudará a entender la globalidad de sus significados y agarrar el punto de unión entre todos ellos. Buscamos con ello entender cómo se constituye el acompañamiento, en tanto que dispositivo social (Paul, 2009), y cómo se plasma en la práctica relacional específica en el contexto de los CEFFA para definir lo que en la Pedagogía de la Alternancia llamamos **tutoría**.

5.2.1 Coaching

El coaching no transmite contenidos, sino que favorece la toma de consciencia por encima de la adquisición de conocimientos (Paul, 2004). Es una relación funcional orientada hacia un propósito concreto. Más centrada en pasar a la acción, persigue unos objetivos en términos de resultados (Audet y Couteret, 2005; Paul, 2003; Whitmore, 2008).

Según la Asociación Española del Coaching, *“también podemos definirlo como una profesión que consiste en acompañar a personas o grupos en la misión de alcanzar sus objetivos, y más a largo plazo, al éxito en su evolución personal, profesional y corporativo”* (ASESCO, 2019). Una vez más, el término “acompañamiento” aparece como definitorio.

5.2.2 Supervisión

Término y concepto muy utilizado en el mundo francófono, especialmente en Canadá (Gagnon, 2007). Tiene que ver, sobretodo, con el seguimiento del alumno en periodo de prácticas y, por lo tanto, parte de los aspectos profesionales (Roy, 2015), de la entrada en el oficio, de la identidad profesional. Relación basada en ayudar a desarrollar las competencias pedagógicas y de comportamiento. Es un

marco referencial que encauza y administra la ejecución de las prácticas y permite al alumno beneficiarse de su experiencia y conocimientos prácticos (Bélanger y Robitaille, 2008).

En el proceso de adquisición de competencias durante las prácticas en entorno profesional (Le Boterf, 2002), *“el supervisor aporta una mirada externa, ofrece el apoyo de la institución (...), establece un nexo entre los dos medios de formación, participa en la definición y la comunicación de los aprendizajes que el estudiante realiza en ese periodo formativo”* (Correa-Molina, 2009, p. 242). En su rol de formador, el supervisor, puede incitar al alumno a tomar decisiones personales razonadas (Portelance, 2010) y hacerle entender la importancia de clarificar lo que está experimentando en las prácticas con la teoría, que le induzca un mayor interés por las situaciones en las que podrá adquirir saber y aportar saber a la profesión (Beckers, 2007).

5.2.3 Tutoría

“El análisis etimológico de la palabra tutor nos remite a la raíz latina tueri con el significado de proteger, guardar, velar por (Freund, 1855; Skeat, 1909)” (Bédouret, 2003, p. 116).

Para Maella Paul (2003) se trata de una relación asimétrica que tiende a una colaboración. Favorece la adquisición progresiva de las competencias y la integración al medio laboral (Agulhon, 2000). A menudo con un significado muy parecido o idéntico a “supervisión” por parte del centro educativo, pero “tutor” también se refiere a la persona del centro de trabajo que está al cargo del seguimiento del formando, ambos con la doble vertiente: la de marco del joven en su aprendizaje técnico en la empresa y la de proporcionar el desarrollo personal del alumno por la socialización, autonomía e individualización (Paul, 2004, 2006). En las culturas de raíz francófona, es muy habitual esta acepción del término muy relacionada con el ámbito profesional de la formación, que *“apunta a la inserción de los jóvenes en la vida activa, así como a misiones de socialización,*

autonomización e individualización” (Paul, 2004) y, por tanto, se encuentra en el “cruce de dos lógicas, productiva y educativa, y definida como dispositivo de formación en situación laboral” (Paul, 2006, p. 14).

La función que realiza el tutor tiene lugar desde una dimensión intelectual y una dimensión afectiva. En la relación que se establece entre el tutor y el alumno hay una interacción entre esas dos dimensiones (Morán, 1995). Es a partir de este elemento intelectual, el interés por el saber, en el que se funda la tutoría, lo *“que permite construir otros vínculos en el proceso tutorial: interrogante y enigma, orientación y guía, diálogo y escucha. El lazo afectivo que se establece favorece el desarrollo personal del sujeto aumentando su sentido de libertad, independencia y bienestar” (Díaz-Barriga y Jiménez Vásquez, 2013, p. 33).* Para que en la tutoría se consiga este grado de interacción entre las dos dimensiones, el tutor debe tener la capacidad de identificar al tutorando desde de su subjetividad, convirtiendo sus características personales en recursos para la comprensión y el aprendizaje. De acuerdo con Colina (2009), puede pasar que la falta de preparación del tutor ponga en riesgo esa interacción, porque *“el reconocimiento de esa subjetividad implica objetividad por parte del tutor no solo para ver y aceptar al otro como es, sino también para verse asimismo como es y aceptarse con sus limitaciones y alcances” (Díaz-Barriga y Jiménez Vásquez, 2013, p. 34).*

Al igual que en otras universidades del mundo anglosajón, las universidades del ámbito francófono ofrecen un servicio o dispositivo que, bajo el nombre de *tuteur* (tutor) o *tutorat par les pairs* (tutoría entre pares o iguales) pone a disposición de los alumnos, sobretodo de los nuevos, el acompañamiento por parte de otros alumnos. El objetivo es facilitarles la integración, compartir experiencias, dar consejos y ayudarles en los aspectos académicos, para conseguir mejores resultados. Los tutores voluntarios reciben una formación específica y, en muchos casos, una pequeña remuneración (Université de Lausanne, 2018; Université de Sherbrooke, 2018).

La tutoría es la aplicación de la capacidad del profesor de ponerse al lado del alumno, de fomentar en él los procesos de reflexión conceptual, de ayudarle a

resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación..., los jóvenes no crecen solos, todos evolucionan gracias a las experiencias que se van encontrando a lo largo de la vida y las reflexiones que hacen las personas más significativas de su entorno. La tutoría es pues, un proceso de acompañamiento en el aprendizaje vital (Arnaiz y Isus, 1995).

La tutoría no puede ser una acción puntual, desconectada ni caótica, sino todo lo contrario, un engranaje participativo de distintos agentes educativos que intervienen en la educación de los alumnos, en su encaje en la sociedad y en la construcción de la realidad que los rodea (Giner y Puigardeu, 2008).

Algunos autores prefieren evitar este término porque desde el punto de vista de la tradición cultural, puede tener connotaciones negativas. En horticultura, el tutor sostiene a la joven planta para acompañarla en su crecimiento, para evitar que se rompa o para que crezca recta. En el ámbito jurídico se habla de “poner bajo tutela”, con lo que el papel del tutor tiene un rol directivo: hace progresar a la persona en conformidad con la orientación impuesta (Bernard, 1999).

5.2.4 Mentorado

Si bien es cierto que el mentorado se ha venido realizando, aunque de un modo informal, durante todo el último siglo, no es hasta hace unos veinte años que el estudio empírico de este importante tipo de relación joven-adulto empezó a desarrollarse con fuerza (Baker & MacGuire, 2005). Esta forma de acompañamiento es muy habitual en instituciones de educación superior de países de tradición anglosajona, que, de hecho fueron los pioneros en incluir en su estructura curricular esta práctica (Díaz-Barriga y Jiménez Vásquez, 2013). Especialmente utilizado en las universidades. En la mayoría de los casos en los que hemos encontrado el término “mentorado” en ese ámbito cultural y lingüístico, podríamos perfectamente sustituirlo o traducirlo por el término “tutoría”. A título de ejemplo, la University of Cambridge establece para sus estudiantes la

posibilidad de escoger un mentor de un listado. Como argumentos (“*Why a mentor?*”), en su página web se explica “*que los mentores ayudan a la gente a aprender y a desarrollarse. Por lo que el mentorado tiene el potencial para hacer una valiosa contribución en términos de desarrollo personal y organizacional*” (University of Cambridge, 2018; traducción propia).

Establece una relación a través del aprendizaje significativo y el desarrollo de las competencias adaptadas al medio (Roy, 2015). Bruce Wampold (2015) explica que hay tres factores determinantes en la “alianza” (relación) que se establece entre el mentor y el mentorado: el vínculo que se crea, el acuerdo sobre los objetivos y el acuerdo sobre las actividades concretas a realizar para conseguir esos objetivos.

Por parte del mentor se espera que sea empático, es decir, que sea capaz de captar sentimientos y emociones, y entender las cosas desde la perspectiva del mentorado; también debe tener la capacidad de percibir las necesidades del mentorado a través de la sutileza del lenguaje no verbal y de la comprensión de los mensajes escondidos en la interlinealidad de sus palabras; el mentorado espera, además, que el mentor ponga de manifiesto de forma positiva sus logros, los aprecie y le muestre respeto; pero, ante todo, el mentor muestra autenticidad personal. Al mismo tiempo le suscita expectativas, le facilita su apropiación y vías de realización (Rhodes, 2018).

Los mentorados piden atención, interés, conversación, humor, afecto, calidez, apoyo, etc. La habilidad de los mentores de reconocer y responder a esas demandas y a otros signos que ofrecen los mentorados sobre sus preferencias o intereses, tiene un impacto significativo en la calidad de la relación (Pryce, 2012).

Así, las habilidades interpersonales se erigen como elementos de efectividad en los mentores, además de una capacidad de comunicación, de calidez humana y sobretodo empatía. Pero deben evitar a toda costa el caer en aconsejar o dirigir demasiado, deben “*dejar fluir*” (Rhodes, 2018).

Según una guía sobre el mentorado para los funcionarios quebequeses elaborada por Guay et Lirette (2003), para que un mentor pueda ejercer con garantías su papel, debe tener como competencias indispensables la habilidad de transmitir, la empatía y la capacidad de centrarse en el potencial del sujeto a mentorar para proponerle desafíos significativos para su desarrollo profesional, lo que implica que estaría cumpliendo a la vez una función social, afectiva y profesional (Roy, 2015).

5.2.5 Preceptuación

En algunos colegios católicos, es el dispositivo pedagógico para la formación personalizada que consiste en diseñar para cada alumno, en colaboración con los padres, un itinerario formativo personal y su acompañamiento, que se adecue a las características propias de cada persona para orientarla y ayudarle a desarrollar sus aptitudes, sus capacidades y su persona de forma integral. A cada alumno se le asigna un responsable de entre los docentes del centro.

Muchos de estos colegios beben de fuentes similares, siendo uno de los grandes referentes Víctor García Hoz y sus aportaciones sobre la formación personalizada concebida a partir de colocar al alumno en el centro del proceso educativo, con sus tres principios característicos ineludibles que el educador tiene que reconocer y estimular: la autonomía, la apertura y la singularidad (García Hoz, 1988).

5.2.6 Compagnonnage

Indiscutiblemente asociado a la organización de los oficios y artesanos en la Francia medieval, el aprendizaje del Compagnonnage se constituye a partir del siglo XV y se desarrolla progresivamente en los siglos XVII y XVIII, hasta la actualidad (Guédez, 1994). Transmite saberes apoyándose en la ejemplaridad,

ayuda al aprendizaje y a la autonomía (Masmoudi, 2008; Paul, 2003; Roy, 2015) y es un ejemplo de formación experiencial que reúne dos condiciones necesarias. Por un lado, el contacto directo y, por otro lado, la posibilidad de actuar. Pero, no toda experiencia es aprendizaje y necesita ser transformada en consciencia a través de un trabajo de reflexión personal sobre el producto de la experiencia. Para conseguir esta autorreflexión, los “Compagnons” pasan unos años trabajando y practicando junto a grandes profesionales en un particular “Tour de France”, y en el extranjero, que los lleva a implicarse en todas las dimensiones: cognitiva, afectiva y social (Geay, 1998). Forma hombres al mismo tiempo que profesionales cualificados y es un excelente método de transmisión del saber profesional.

5.2.7 Monitorado

Si nos remontamos a la etimología de monitor, nos encontramos con el término latín *monitor*, que significa “consejero”, “instructor”. “*Esta palabra deriva de monito, supino de monere que contiene la raíz indoeuropea men que significa «hacer pensar», «recordar» pero también «llamar la atención», «avisar»*” (Bédouret, 2003, p. 116), por lo que desde el principio encontramos en ese término la función particular del monitor como instructor. Ya en el siglo XVII, en este mismo sentido se refería Comenius al monitor en el capítulo VIII de su *Didactica magna* (Comenio, 1991).

5.3 La tutoría como parte de la práctica docente

Según Gagnon (2007; 2008), el trabajo del docente puede ser representado por un sistema de prácticas profesionales en el interior del cual hay diferentes prácticas educativas tal como hemos enunciado anteriormente, pero también hay prácticas administrativas, prácticas en situaciones formalizadas (reuniones y otros), etc. Dentro de este sistema, las prácticas de tutoría “*están vinculadas al*

acompañamiento de toda la actividad escolar del estudiante (Legendre, 1993) y se relacionan con el hecho de encontrar a alumnos fuera del aula, de dirigirlos a diferentes recursos, de llamarlos en caso de ausencia, y de mantener registros educativos actualizados que incluyan información sobre trabajos de repaso, llamadas, ausencias, orientaciones a recursos, metas establecidas, etc.” (Gagnon, 2008, p. 129). Para el autor, si bien las prácticas de tutoría están generalmente planificadas, las prácticas de “pasillo”, en cambio, se refieren a acciones no planificadas que puedan ocurrir en la periferia del aula durante los descansos, comidas, etc. (Couturier y Morin, 2003, en Gagnon, 2008, p. 129). Recientemente, Gagnon (2018) trata de prácticas de acompañamiento

como un subconjunto del sistema de práctica profesional del docente [...que] se refieren al conjunto de medidas de seguimiento implementadas de manera colectiva e individual [...] para fomentar un vínculo entre la capacitación escolar y la capacitación en el lugar de trabajo, y para ayudar al desarrollo de habilidades y el éxito escolar y socioprofesional de los alumnos (Gagnon, 2018, p. 76-77)

A diferencia de Gagnon (2018), que circunscribe las prácticas de acompañamiento de los alumnos en prácticas o en el marco de la Alternancia (dentro de un sistema muy diferente de lo de los CEFFA), consideramos las prácticas de acompañamiento de manera más amplia. En el contexto de los CEFFA, el acompañamiento se hace de forma transversal en diferentes momentos, durante diferentes actividades: el trato con el alumno en clase más allá de los aspectos académicos; durante la realización de las actividades del dispositivo pedagógico como las sesiones de preparación y puesta en común de Planes de Estudios, Visita de Estudios, etc.; en la organización interna de las actividades no académicas; en la relación con los padres, en el seguimiento de las prácticas, etc. (Puig-Calvó, 2006). La tutoría, en cambio, se refiere a una práctica específica de acompañamiento en que, a través del encuentro entre docente y alumno, ese acompañamiento se concreta de forma dialógica, a través de la escucha activa, de entender quién es esa persona, qué siente, cómo se siente, qué le afecta, de qué entorno viene, cuales son sus expectativas en la vida, qué necesidades tiene... Es decir, el acompañamiento es parte fundamental en la pedagogía de la Alternancia

en el contexto de los CEFFA, en todos sus ámbitos, y la tutoría es una acción concreta y focalizada de ese acompañamiento. En este sentido, se refiere bien a una relación personalizada entre docente y alumno (Le Bouëdec, 2001), que aunque "[...] *al nivel teórico, el término "acompañamiento" no goza de la misma legitimidad que otros conceptos*" (Paul, 2002, p. 43), puede ser visto como una postura de maestro, una postura modesta, "al servicio de", donde se trata de resaltar al otro, de permitirle decirse, centrarse de manera "*incondicional sobre la persona del otro en su totalidad existencial*" (Le Bouëdec, 2001, p. 137). Etimológicamente, como ya hemos señalado, se refiere a "*ir con alguien o algo*" (Le Bouëdec, 2001, p. 24) y se refiere a "*la interacción de dos personas decididas a caminar juntas hacia una meta*" (Prodhomme, 2002, p. 83). Tanto un arte como un oficio (Roberge, 2002), el acompañamiento se refiere a una posición de "recurso", en oposición a la noción de "rescate", y, "*en términos prácticos, la posición del acompañante es una posición de presencia, pero de presencia mínima*" (Prodhomme, 2002, p. 83). Además, mientras muchos hablan de propósito (Le Bouëdec, 2001; Prodhomme, 2002), destino (Vial, 2007) o el hecho de "convertirse" (Prodhomme, 2002),

está claro que el acompañamiento implica un objetivo que se refiere a la visión, los objetivos y el propósito que nos otorgamos como individuos o como organización con respecto al apoyo, y se deriva, al menos esperamos, de las necesidades expresadas o no, y recursos, pero sobre todo los valores que defendemos (Balleux, 2016, p. 60).

5.3.1 La tutoría: contexto legal actual

Para aportar más claridad al contexto en el que se desarrolla el acompañamiento y la tutoría de la EFA Quintanes, haremos un breve repaso a lo que la legalidad vigente prevé. Esta aproximación al marco legal nos permitirá comprender algunos aspectos que influyen en esa práctica pedagógica.

Una primera consideración nos dice que Cataluña, comunidad autónoma española en la que se ubica la EFA Quintanes, tiene transferidas las competencias del Ministerio de Educación de España a su gobierno autónomo, la Generalitat de

Catalunya, y concretamente al Departament d'Ensenyament. En este marco territorial y legal concreto, encontramos el término *acción tutorial* para referirse de forma amplia al acompañamiento de los alumnos. La acción tutorial pone en un primer plano determinadas características de la educación que hacen que no se reduzca a un mero proceso de instrucción destinado a un grupo-clase con el fin de que se transforme en una formación más personalizada de los alumnos. Esta acción, en la Formación Profesional, está encaminada a desarrollar la orientación personal, académica y profesional del alumnado (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2011).

La orientación personal pretende contribuir a la formación integral del estudiante, facilitándole su autoconocimiento en el ámbito de las aptitudes, personalidad e intereses, y colaborando en el desarrollo de criterios propios. La orientación académica tiene como objetivo que el alumno conozca formas de llevar a cabo un mejor aprendizaje de los contenidos, tanto teóricos como prácticos, que se le han impartido, y posibilitar el enlace e integración de diferentes aspectos que influyen en su proceso formativo. La orientación profesional pretende ayudar al alumno a hacer una elección razonada de posteriores especializaciones en su profesión u otros estudios. Este conjunto de actuaciones tiene como objetivo central ayudar al estudiante a crecer en el seno de la sociedad y facilitarle la adquisición de los medios para desarrollarse en ella de forma adecuada y autónoma (Pastor, Román, Colilles, & de Ulloa, 1995).

Las autoridades educativas de Cataluña disponen un amplio marco legal que regula la acción tutorial y que otorga un cierto grado de autonomía a los diferentes centros. En la Ley de Educación de Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2010) se encuentran recogidos los principios y los mecanismos que despliega el sistema educativo para dar respuesta a las necesidades de cada persona. En esta ley se define que la acción tutorial debe comportar el seguimiento individual y colectivo de los alumnos, debe contribuir al desarrollo de su individualidad y los debe orientar personal, académica y profesionalmente, para poder alcanzar su madurez y su integración social. También se establece que el centro debe facilitar

información, sobre la evolución académica y personal, a las familias de los alumnos para que puedan participar e implicarse más y mejor en la educación de sus hijos. La formación profesional, a diferencia de la educación primaria y secundaria obligatoria, no dispone de ningún decreto específico que concrete los diversos aspectos citados en la LEC. Al no haber una normativa concreta sobre este tipo de formación, únicamente se cuenta con la base de los aspectos citados en el Decreto 102/2010 (Generalitat de Catalunya, 2010) donde se regula la autonomía de los centros educativos. En este documento se exponen las actuaciones mínimas que deberían llevarse a cabo:

- a) Informar y hacer más participantes a los padres en cuanto al proceso educativo de sus hijos.
- b) Velar por el proceso de aprendizaje de cada alumno y la buena convivencia del grupo.
- c) Advertir y orientar al estudiante sobre aspectos personales, académicos y profesionales.
- d) Realizar las actuaciones de carácter individual o colectivo que sean necesarias, como podría ser la tutorización de las prácticas en las empresas.

En este mismo decreto también se establecen los fines y funciones de las tutorías. Éstas son parte de las funciones docentes y son responsabilidad de todos los profesores que intervienen en el grupo. Cada alumno del centro tiene asignado un tutor personal encargado de realizar las tutorías individuales. El grupo de alumnos también tiene asignado un tutor responsable de la acción tutorial conjunta. Los diferentes tutores son nombrados y cesados por el director del centro. El nombramiento es como mínimo por un curso académico.

A partir de la normativa, el Departament d'Ensenyament (Generalitat de Catalunya, 2013) desarrolló la normativa para la organización y la gestión de los centros donde se especifican diferentes aspectos sobre la acción tutorial en la formación profesional. Ésta debe potenciar las capacidades personales del alumno, su autonomía e iniciativa personal. Debe permitir que el estudiante conozca los hábitos de trabajo y el mundo laboral, y que se le proporcionen las

herramientas y orientaciones para poder acceder. También se le ha de orientar por si quiere continuar su itinerario formativo.

En la formación profesional se destina una hora lectiva semanal para llevar a cabo las tutorías de grupo. Durante este periodo de tiempo se ha de desarrollar la orientación del proceso formativo de los alumnos y la acción tutorial. En caso de que el ciclo dure más de un curso se recomienda que el tutor sea el mismo durante los dos años. Para llevar a cabo la tutorización de la formación en centro de trabajo, el tutor dispone de una hora lectiva semanal por cada cinco alumnos. En este periodo de tiempo ha de realizar la programación, seguimiento y evaluación de las prácticas en centros de trabajo de sus alumnos (Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, 2015). El centro es el encargado de concretar los aspectos organizativos y funcionales de la acción tutorial y de establecer los procesos de seguimiento y de evaluación. Todo esto se debe incorporar en la programación anual, teniendo muy presente la etapa educativa que se está desarrollando. El Departament d'Ensenyament debe poner a disposición de los tutores la oferta formativa necesaria para que éstos puedan desarrollar correctamente su función. Muchas veces esta formación se realiza de forma interna en el mismo centro donde el tutor está impartiendo sus clases.

5.3.2 La tutoría en los CEFFA

En los CEFFA, las actividades de acompañamiento, y la tutoría en concreto, adquieren diferentes formas en función de algunos parámetros circunstanciales relacionados con aspectos culturales, legales, tradicionales, etc., por lo que sería difícil establecer una definición unitaria y válida para todos los centros de formación por Alternancia, que explique cómo se hace una tutoría en los CEFFA. Pero, sí podemos poner sobre la mesa algunos principios básicos de por qué se hacen tutorías, es decir, qué se busca, cuáles son los objetivos que se persiguen. Para ello, nos serviremos de aquellos elementos de los diferentes tipos de

acompañamiento que hemos analizado anteriormente y que, a nuestro parecer, más se aproximan a la práctica de las tutorías en los CEFFA.

Lo que se pretende en una formación por Alternancia es acompañar al alumno en todo su itinerario formativo y para ello hace falta tener claro que algunas acciones, actividades, prácticas pedagógicas entre el formador y el alumno favorecerán sobretodo el establecimiento de vínculos como fase previa a la adquisición de saber (contenidos técnicos), saber hacer (habilidades) y saber estar (Roy, 2015). Si partimos de *“una idea muy clara y general: el genero humano es sociable por naturaleza”* y de que *“la idea principal de la socialización muestra que para tener vinculaciones personales hacen falta ciertas condiciones; sobre todo palabras, y después tiempo y lugares para relacionarnos, experiencias y un aprendizaje”* (Comellas, 2019, p. 10), debemos plantearnos cómo establecer esas relaciones.

En los CEFFA solemos encontrar dos tipos de tutorías que muchas veces conviven en los centros y deben complementarse:

Tutoría de grupo. Al igual que la individual, es una intervención educativa que tiene lugar periódicamente y consiste en dedicar un tiempo a todo el grupo-clase para abordar y discutir todas aquellas cuestiones referentes a la actividad en la escuela, docente o no, que los alumnos o el tutor crean convenientes. También es el marco en el que los alumnos transmiten sus dudas, sugerencias y quejas al tutor de grupo como interlocutor con el centro. Con ella se pretende ayudar al alumno a expresarse, comunicar y compartir sus inquietudes, cruciales en el desarrollo de sus habilidades personales y de conocimiento de las otras personas que forman el grupo, al mismo tiempo que preparan al alumno para formar parte de una comunidad y convivir en ella.

Tutoría individual/personal. Se hace cuando está previsto o cuando el tutor lo cree conveniente, se suele recomendar un mínimo de una tutoría semanal. En algunos centros está previsto dentro del horario un determinado momento para la realización de estas tutorías, pero eso no siempre es posible. Considerada más

importante que la clase, los formadores suelen ir a buscar a los alumnos durante las clases. Pero también se practica cuando el formador se desplaza al lugar donde el alumno realiza el periodo de prácticas para hacer el seguimiento de su evolución y encaje, y le ayuda a desarrollar sus competencias pedagógicas y de comportamiento. Con esa supervisión de las prácticas pretende estimularlo a tener un mayor interés por el saber.

Los CEFFA practican la tutoría personal con el fin de ayudar al alumno mediante un trato cercano y constante. El acompañamiento en todo el proceso establece un vínculo de conocimiento real, personal, de colaboración y confianza entre el tutor y el alumno. Muchas veces esta relación se basa en aspectos que no se pueden planificar, sino que hay que saber afrontarlos cuando aparecen. Se pretende ayudar a conseguir objetivos personales, pero inscritos dentro de un medio socioprofesional del que el alumno también será parte, es decir, que asuma su rol de motor de desarrollo del medio dentro de la red de interacciones, de diversa índole, de la que forma parte.

Cada tutor tiene su estilo propio de hacer la tutoría. Respondiendo a la autenticidad personal de cada cual, la práctica más habitual es, por una parte, la de hacer un balance de los aspectos académicos, como comprobar si los trabajos están hechos; comentar cómo están hechos, la evolución desde los anteriores y proponer, si cabe, indicaciones y retos de mejora; revisar las calificaciones obtenidas y reflexionar sobre el avance en el aprendizaje. Por otra parte, se comenta el periodo de prácticas, tanto si es el mismo tutor el que realizó el seguimiento como si fue otro (que ya habrá informado de los comentarios del responsable de prácticas al tutor personal) y se analiza la evolución, adecuación y progreso de esas prácticas. Pero, sobretodo, se aprovecha cualquier elemento del diálogo con el alumno como excusa para estimularle a hablar de aspectos de su vida personal que le permitan expresar sus deseos, temores, expectativas, emociones...

5.4 Los formadores (monitores) en los CEFFA

Las tareas de monitor son muy diversas, pero brevemente podemos definir el monitor como un educador y un animador. Educador, porque a través de la Pedagogía de la Alternancia es el responsable de acompañar al alumno a desarrollar su proyecto de vida; alumno que más tarde contribuirá al desarrollo de su medio. Animador, porque es el responsable de asociar familias, responsables de prácticas, instituciones, etc. y vehicular la comunicación entre todos ellos (Gimonet, 1979; Garcia-Marirrodriaga, 2002). Hay que añadir que el monitor también tiene una tarea "estructural" porque también es el responsable de la estabilidad y desarrollo del CEFFA.

Ya desde el inicio de las Maisons Familiales Rurales en Francia (tratado con más detalle en el capítulo 3.3), como modelo de lo que conocemos como la Alternancia contemporánea, desde el que podemos considerar el primer monitor, Jean Cambón, contratado por los padres de los 20 alumnos del curso 1936-1937, quedaba bastante claro que el monitor era un profesor peculiar porque tenía que convertirse en animador de la formación por Alternancia:

El lugar de la formación es la escuela, pero también la familia, la explotación, la empresa y todo lo que constituye su entorno, el taller de la vida. Por eso, los primeros protagonistas de Lauzun, no se dirigieron a una escuela existente de buen nivel. Preferían una fórmula nueva, más adaptada a sus peculiares necesidades. Una escuela donde el libro más importante fuera el libro de la vida, donde el docente fuera sobre todo un animador, un guía que ayudara al joven a desarrollar su personalidad. Este papel del monitor era muy distinto del profesor tradicional y requería, en consecuencia, una formación adaptada a la nueva pedagogía. (Nové-Josserand, 1987, p. 95)

Cuando un monitor nuevo empieza a trabajar en un CEFFA no tiene todas o algunas de las competencias adquiridas. Posiblemente será alguien que manifiesta una gran disposición para el trabajo, pero, con el paso del tiempo, si no adquiere las competencias, sus responsabilidades se transformarán en una carga que le ayudarán a desmotivarse y a que incluso se plantee abandonar.

Nuestra experiencia muestra que uno de los factores más importantes, o quizás el más importante, del éxito de la formación por Alternancia es el factor

humano. Los monitores son los que aplican la Alternancia en los CEFFA y son, por tanto, elementos clave del sistema. Ese es el gran potencial del sistema. Y lo es justamente porque cuando toda la potencialidad de este factor humano es débil o no se manifiesta suficientemente, la formación es de mala calidad.

5.5 La formación de formadores

El sistema pedagógico de la Alternancia, como hemos visto, implica una carga social y educativa muy exigente para el monitor, por lo que éste necesitará de la formación adecuada para que pueda desarrollar correctamente sus tareas. El monitor necesita competencias que le garanticen ayudar al desarrollo del proyecto personal del alumno, competencias para garantizar la animación en la tarea de asociar familias, responsables... y también las competencias que asegurarán estabilidad, desarrollo, innovación al CEFFA. Debido a la complejidad del Sistema de Formación por Alternancia en el que desarrollan su trabajo de formador, ¿los monitores son realmente conocedores de las competencias que su labor les exige? Y si realmente son conocedores, ¿son conscientes de tener o de no tener esas competencias?

La importancia de la adecuada selección y formación de los monitores está fuera de toda duda (García-Marirrodriaga, 2010). Así pues, es fácil afirmar que el éxito del Sistema Pedagógico de la Alternancia tiene que ver con los aspectos humanos. Valgan las consideraciones de Pere Puig-Calvó (2006, p. 27), cuando, en su tesis doctoral afirma:

La formación reglamentada de los formadores (inicial y permanente), a través de un plan de formación corporativo, e impartida en un centro institucional de formación o por un equipo pedagógico institucional, con la colaboración de otras entidades, es garantía de estabilidad, crecimiento, pertinencia y adaptación a las nuevas necesidades que se presentan en un movimiento educativo y de desarrollo como los CEFFA.

Así que necesitamos responder si la formación de los formadores es garantía de motivación de los monitores y, por tanto, si la formación es garantía de estabilidad profesional y personal del monitor. Los efectos de un monitor

desmotivado recaen sobre los alumnos, familias, profesionales, entidades... que se pueden contagiar de su estado de ánimo. Por lo tanto, es necesario que el monitor disponga de la máxima estabilidad.

Pero no sólo la formación puede ser garantía de estabilidad, sino que también habrá que garantizar el acompañamiento de la persona, por lo tanto, tenemos que poder responder a las necesidades de los monitores para que se sientan acompañados en su tarea. Un elemento esencial del acompañamiento de los monitores son los directores que, si desean realmente conseguir y ser cómplices de un cambio real y duradero, deben dar apoyo a los monitores. Lo que incluye contratar buenos formadores y acompañar a los nuevos. Organizar y darles apoyo para que trabajen juntos, evaluar su práctica, promover su desarrollo profesional. Tiene que preguntarse si sus formadores son capaces de cooperar con sus colegas y tiene que fomentar la cohesión entre los diferentes actores y autores de la formación de las personas, buscando maneras innovadoras de mejorar las sinergias con las familias, las empresas, las instituciones y fomentar, también la relación con otras escuelas y ámbitos de aprendizaje (Schleicher, 2018).

Como se indica en la problemática, y a partir de todas estas reflexiones, nos planteamos las siguientes preguntas: ¿Cuál es la formación que deben recibir los monitores para garantizar sus competencias? ¿Los monitores tienen acceso a la formación adecuada para que puedan adquirir las competencias? ¿Quién debería ofrecer esa formación? Y ya rizando el rizo, ¿quién formaría a los formadores?

Estas cuestiones, que pueden parecer gratuitas o poco fundamentadas, tendrían que ser tratadas a fondo en un estudio científico. Y, aunque el presente estudio trata del impacto de la tutoría en los CEFFA, nos parece que, de alguna manera, la labor de los tutores tiene mucho que ver con la formación y acompañamiento que reciban y, por consiguiente, son objetivos que se cruzan y entrelazan. Confiamos que los resultados de esta tesis acaben aportando algún elemento en este sentido: la importancia de la formación de los formadores.

6 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

6 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

*Toute méthode est regrettable qui prétend
faire boire un cheval qui n'a pas soif.
Toute méthode est bonne qui ouvre l'appétit de savoir
et aiguise le besoin puissant de travail.²⁵
(Freinet)*

Organizar de forma racional y lógica es un elemento esencial durante todo el procedimiento de investigación que permite conseguir un resultado científicamente válido. Estamos hablando de la metodología, que está constituida por el conjunto de operaciones intelectuales a través de las cuales una disciplina busca alcanzar las certezas que persigue, las demuestra y las verifica (Grawitz, 2001). En este apartado, pretendemos mostrar el itinerario recorrido para llegar a la identificación y constatación de la problemática, de sus elementos y causas.

Al igual que el sistema de los CEFFA, que parte de la experiencia, para tratar seguidamente los conceptos abstractos, es decir, ir de la acción a la conceptualización y regresar de nuevo a la acción en la realidad, la metodología usada en este estudio también parte de la experiencia existente para hacer un levantamiento de datos que permita plantear unas hipótesis previas, que deberán ser constatadas posteriormente y dar lugar a una producción final. Y es que los CEFFA se podrían enmarcar en el enfoque sistémico (Visauta, 1989), por la diversidad y la complejidad de los elementos que la forman. Es decir, una persona se forma dentro de un sistema donde las relaciones entre el todo y cada una de

²⁵ *Todo método que intenta hacer beber a un caballo sin sed, es rechazable. Todo método es bueno si abre el apetito de saber y aguza la necesidad poderosa de trabajar.*

las partes son necesarias, y hemos de hacer prevalecer la interacción entre los diferentes colaboradores del sistema.

El acompañamiento y la tutoría, en mayor o menor medida, en el contexto de la formación por Alternancia (CEFFA) se ha venido realizando como uno de los elementos del engranaje de este sistema pedagógico en los diferentes países y en las diferentes épocas. Ello implica que el presente estudio se base en la observación de un fenómeno que ya ha ocurrido y de sus consecuencias. Es lo que se ha dado en llamar investigación *ex post facto* (Chapin, 1947) y que ha provocado no pocas controversias a la hora de delimitar su alcance, tal como explica Rafael Bisquerra (1989).

La práctica educativa de la formación por Alternancia o sus resultados, no deben ser analizados de forma aislada sin relación con el entorno social en que se desarrolla y al que queremos aportar una mejora. *“La realidad social es compleja, multivariada y difícil de comprender, presentándose ante los ojos del investigador o del estudioso como múltiples realidades. Su análisis no puede, por tanto, ser sencillo ni realizarse solamente mediante una sola metodología o perspectiva científica”* (García Ferrando, 1992, p. 15).

No existe un método científico único, universalmente reconocido. Existen características que componen el método científico y que hay que procurar seguir con rigor, *rigor científico*. Se trata de que los objetivos sean claros, de que el diseño del método operativo tenga validez y fiabilidad, y que las conclusiones sean ajustadas. En tanto que observadores de la realidad, tenemos que estar alerta, debemos tener claro en todo momento cuál es la intencionalidad para poder mantener una cierta distancia del objeto de estudio, evitar los vínculos y los filtros personales, sin por ello perder la apertura necesaria para dejarnos sorprender y absorber todo aquello que la realidad nos revela (Bougès, 2009).

Sólo objetivando la propia posición, el investigador puede instituir una distancia en relación con las dependencias que lo condicionan sin que lo sepa y, de este modo, practicar el desencanto emocional que separa el saber científico de las representaciones inmediatas, de los prejuicios espontáneos. (Elias, 1993, p. IV).

Para escoger un método u otro, debemos tener claro el marco conceptual o la escuela científica por la que nos inclinemos. Ese paradigma científico en el que nos enmarcaremos nos llevará a escoger unas teorías y rechazar otras, a abordar el tema desde un ángulo o desde otro. Si tomamos como base la división paradigmática elemental de: positivista o inductivo, interpretativo y crítico, nos encuadramos en el paradigma interpretativo porque queremos comprender la realidad y en el crítico porque queremos cambiar la realidad.

Para la elaboración de esta investigación se han aplicado dos tipos de instrumentos de recogida de datos. El primero, un conjunto de entrevistas semidirigidas que se realizaron personalmente y que se adjuntan en el apartado 10.2 de los anexos de este trabajo, a distintas personalidades relevantes en el ámbito pedagógico relacionado con la Alternancia. El segundo, una encuesta a antiguos alumnos de CEFFA de cuatro países diferentes, de dos continentes, que ha podido desarrollarse con más o menos éxito, dados los diversos niveles en las respuestas, comprensión de éstas y la diversidad cultural tanto de los encuestados como de los encuestadores.

Que optemos por paradigmas cualitativos no significa que tengamos que renunciar a instrumentos y análisis cuantitativos. Este doble marco paradigmático no es incompatible, antes al contrario, las investigaciones en el campo de la educación tienen que utilizar diversas metodologías (Gairín, 2000). Lo que cuenta es la actitud del investigador y, en nuestro caso, la de comprender para cambiar.

6.1 Entrevistas semidirigidas

De las muchas definiciones que se han escrito del término entrevista hay una que, a pesar de ser simple y antigua, nos parece que coincide en lo esencial con las demás: *“un intercambio verbal, cara a cara, entre dos o más personas, una de las cuales, el entrevistador, intenta obtener información de la otra u otras personas”* (Maccoby, 1954, p. 449). Pero ese encuentro debe darse en un lugar, con una o más personas, debemos tener claro qué tipo de información

pretendemos obtener, etc. Cómo gestionemos todas esas condiciones y características, que enumeramos a continuación, será determinante para que los resultados tengan el mayor rigor científico (Visauta, 1989, p. 235-257):

- Comunicación verbal
- Grado de estructuración
- Finalidad específica
- Situación asimétrica de relación
- Proceso bidireccional o influencia mutua
- Adopción de roles específicos

Según si la entrevista está más o menos estructurada, es decir, si las preguntas son cerradas y las respuestas están restringidas a las preguntas, estaremos ante una entrevista dirigida o estructurada. Si, por el contrario, prima la interacción entre el entrevistador y el entrevistado, la entrevista será no estructurada o libre. En nuestro caso, pretendemos hacer un análisis inductivo de las respuestas, por lo que, partiendo de unas cuestiones orientadas, tanto el entrevistador como el entrevistado tienen un cierto margen para interactuar y reconducir las cuestiones, si así lo creen conveniente. Por eso decidimos hacer entrevistas semidirigidas o semiestructuradas (Savoie-Zajc, 1997; Bisquerra, 1989).

Del resultado de las entrevistas se espera un aumento del conocimiento sobre el tema, así como la obtención de un subproducto que fundamente la elaboración del segundo instrumento utilizado en este estudio: el cuestionario. A su vez, los resultados pueden ser una fuente de información para la elaboración del marco conceptual.

6.1.1 Desarrollo de las preguntas de las entrevistas semidirigidas

Por lo que respecta a las preguntas formuladas en las entrevistas, (ver el apartado 10.1 en los Anexos del presente trabajo), es decir, para conseguir esa información de la que hablamos anteriormente, se optó de manera general, por

identificar aspectos importantes de la tutoría y el acompañamiento, a partir de la colaboración de formadores en CEFFA, a los que se les solicitó que proporcionaran sugerencias al respecto. El resultado fue una rica aportación que se concretó en siete preguntas estructuradas de la siguiente manera:

- Una primera pregunta que busca, a través de la definición particular de “la tutoría” por parte del entrevistado, un **posicionamiento marco** que sirva de guía para las siguientes cuestiones:
 - a) *¿Qué es una tutoría personal? Objetivos, aspectos, procedimiento, registro, preparación, prefijada/espontánea, frecuencia...*
- La siguiente pretende el posicionamiento del entrevistado sobre la función de “la tutoría” en el **contexto específico** de la Pedagogía de la Alternancia:
 - b) *¿Cuál es la importancia de una tutoría?, ¿cuál es su pertinencia dentro del sistema pedagógico de la Alternancia?*
- A continuación, con un planteamiento muy concreto sobre un aspecto, se persigue provocar el posicionamiento en cuanto al **procedimiento**:
 - c) *¿Hay que explicar a los alumnos para qué sirve la tutoría?*
- Las dos siguientes son directas y pueden perfectamente ser respondidas simplemente por un “sí” o por un “no”, pero que sobreentienden que a continuación se justificará la respuesta. Esta cuarta va directo *al grano*, al centro de la **hipótesis** de la presente tesis:
 - d) *¿Tiene la tutoría un impacto sobre el alumno, su formación personal, su rendimiento académico...?*
- Como ya hemos dicho, esta pregunta también es directa e introduce un tema que en principio puede resultar un tanto tangencial, la **formación del tutor**.
 - e) *¿Se puede formar un tutor?*

- Siguiendo con la formación de tutores, buscamos un posicionamiento en tanto que erudito en el tema, sobre cómo se ejecuta o se deberían ejecutar las tutorías para asegurar su **efectividad**:

f) ¿Cuáles son las recomendaciones que haría a un docente en relación a las tutorías? Problemática habitual.

- Por último, se plantea, más que una pregunta, una invitación a la reflexión sobre aspectos de la hipótesis que pudieran haber quedado por responder:

g) Relación entre tutoría y gestión de emociones y adquisición/práctica de valores.

Dado que de los cinco entrevistados, tres son francófonos, uno hispanófono y otro bilingüe francés-castellano, las preguntas se redactaron inicialmente en castellano y posteriormente se tradujeron al francés por el propio autor. Antes de dar la traducción por correcta, se dio a revisión por un francófono que habla correctamente castellano. Asimismo, las preguntas fueron validadas por tres doctores en pedagogía.

6.1.2 Los participantes en las entrevistas semidirigidas

Elegimos hacer las entrevistas a distintas personalidades relevantes en el ámbito pedagógico relacionado con la Alternancia en el modelo educativo de los CEFFA. La selección de los entrevistados se decidió en base a su singularidad y no por su representatividad, siguiendo criterios que responden al contexto de la problemática, como la implicación personal en la formación por Alternancia, ya sea por motivos laborales o bien por motivos académicos. Lo que se busca es, con su acuerdo, conocer su opinión, su punto de vista acerca de la cuestión. De los cinco entrevistados, cuatro son doctores y uno, a pesar de no tener ese grado académico, es una personalidad histórica de larga experiencia ampliamente reconocida en la asociación internacional de los CEFFA. La diversidad de los entrevistados responde a la voluntad de captar la mayor cantidad de matices relacionados con la distinta procedencia cultural y las diferentes visiones

experienciales: A y B, han trabajado en los CEFFA y al frente de la formación de monitores en Francia; C es franco-canadiense, reconocido pedagogo que se ha dedicado especialmente a la Pedagogía de la Alternancia; D es español, ha trabajado como monitor de CEFFA y tiene una amplia experiencia en la cooperación con los CEFFA de cuatro continentes; y E es canadiense, pedagogo dedicado al estudio de la Pedagogía de la Alternancia.

La recogida de datos se hizo de modo directo, es decir, desplazándose el entrevistador personalmente al encuentro del entrevistado o aprovechando reuniones, congresos y encuentros, en el marco de la formación por Alternancia, excepto en el caso de A, quien respondió a las preguntas por mail a petición suya y con el objetivo de reflexionar las respuestas con tiempo. Se grabaron las entrevistas o se mandó, en el caso de A, a través del correo electrónico, como ya se ha dicho. Posteriormente se transcribieron las cinco entrevistas, con una duración total de 3 horas y 9 minutos.

Para realizar el análisis del contenido de las entrevistas, hemos revisado diferentes autores con el fin de apropiarnos de aquellos aspectos de cada técnica que encajen con los objetivos del estudio, el tipo de entrevista realizada y por lo tanto el tipo de análisis. Esa *“técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones, que tiene como finalidad el interpretarlas”* (Pinto, 1967, p. 459) tiene que partir de un sistema de codificación que nos permita establecer unas categorías exhaustivas, coherentes, homogéneas, objetivadas, claramente definidas y productivas; es decir, que sea realmente un método científico (L'Écuyer, 1990).

Existen diferentes métodos científicos para sacar conclusiones de la observación de fenómenos particulares para llegar a conclusiones: el método inductivo y el método deductivo. El primero parte de lo particular para llevarnos a lo general; llega a conclusiones empíricas sacadas de la experiencia. Mientras que, el segundo, parte de lo general para llegar a lo particular (Bisquerra, 1989).

6.1.3 Análisis de las entrevistas semidirigidas

En el estudio que nos ocupa, optamos por analizar el contenido de las entrevistas a través del método inductivo puesto que daremos sentido a esos *datos en bruto* que nos aporten las entrevistas y estableceremos conclusiones lógicas. De este modo, con el análisis inductivo trataremos los datos de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación. Para ello precisamos de procedimientos sistemáticos y estrategias que, a partir de la lectura e interpretación de las entrevistas –lo que hemos llamado *datos en bruto*– nos permitirá hacer emerger categorías (Blais, 2006) que nos servirán para ordenar el contenido de las entrevistas.

6.2 Cuestionario

El cuestionario, tal como lo proponemos, retoma las ideas de un tradicional manual de investigación en ciencias sociales (Quivy & van Campenhoud, 1995). El cuestionario consiste en proponer a un conjunto de personas representativas de un medio determinado, de una población seleccionada, una serie de cuestiones relativas a la situación social, profesional, familiar, cultural.

Se trata de un método cuantitativo como técnica de investigación (Arnal, 2000), que se sirve de una serie de preguntas y/o afirmaciones, que permitan recoger datos concretos de un determinado grupo de personas, a partir de sus consideraciones sobre los ítems de los que se recaba información (Feixas 2002; McMillan & Schumacher, 2005). La elaboración de un cuestionario que realmente mida lo que pretendemos medir, tiene sus dificultades. Es *“la técnica más ampliamente utilizada para obtener información de los sujetos”* (McMillan y Schumacher, 2005, p. 237), por diferentes razones: es relativamente económico, incluye las mismas preguntas para todos los encuestados, puede asegurar el anonimato, normalmente es fácil de puntuar y proporciona tiempo para que los sujetos piensen las respuestas (Feixas, 2002; McMillan y Schumacher, 2005; citados por Tintoré, 2010, p. 406).

A diferencia de lo que ocurre con las entrevistas, los cuestionarios *“suponen un bajo grado de implicación por parte del investigador o investigadora y suelen enmarcarse dentro de la modalidad empírico-analítica”* (Tintoré, 2010, p. 404). Por supuesto, tiene que ser válido, fiable y objetivo, tal como se espera de una buena investigación científica. Y, al mismo tiempo, tiene que ceñirse al máximo a responder a los objetivos de nuestro estudio.

Acorde al objetivo que se pretende en el presente estudio, este cuestionario se dirigió a alumnos de cuatro CEFFA, de cuatro países distintos (España, Guatemala, Perú y Francia), en los que la metodología del sistema pedagógico de la Alternancia está más o menos consolidado, según la información de que disponemos a través de la AIMFR, así como de la experiencia personal del autor de este estudio en el conocimiento de esas realidades. Además, se preguntó a los responsables de esos CEFFA si efectivamente la práctica de la tutoría personal se realizaba sistemáticamente. Otro criterio para decidir cada uno de los centros fue la constatación de que disponíamos del contacto directo y concreto de personas vinculadas a la escuela que nos pudieran echar una mano a la hora de pasar los cuestionarios al público objetivo y que, además, esas personas estuvieran capacitadas para comprender suficientemente el objeto y el alcance del estudio y, en consecuencia, que éste tuviera más validez científica.

6.2.1 Diseño del cuestionario (desarrollo)

El autor de este estudio ha diseñado el cuestionario al no haber encontrado un cuestionario validado sobre este tema o los encontrados no se adecuaban a los objetivos del estudio. De este modo, la presente tesis será una aportación original, porque no hay antecedentes claros a partir de la revisión bibliográfica efectuada. Por consiguiente, el diseño de un instrumento de medida se convierte subsidiariamente en uno de los objetivos del estudio.

La credibilidad de los resultados aumenta si se hace un buen diseño de la investigación, es decir, la planificación de las fases, instrumentos y procesos. *“Para*

elegir las técnicas de investigación más adecuadas, el investigador debe tener en cuenta el problema formulado, los objetivos de la investigación y la metodología a utilizar” (Del Rincon, Arnal, Latorre y Sans, 1995, p. 38). Estos mismos autores consideran que hay dos tipos principales de cuestionarios: unos miden y diagnostican la personalidad de los sujetos, mientras que los otros son instrumentos para recoger información. En nuestro caso, los cuestionarios que hemos elaborado responden al segundo tipo.

Con la definición del objetivo clara, el contenido del cuestionario fue decidido a partir de los temas emergentes de las entrevistas personales semidirigidas, tal como ha sido referido anteriormente y con los temas de interés suscitados a medida que se ampliaba la bibliografía consultada. Después de esa primera fase exploratoria y de las oportunas consultas, que obligaron a rehacerlo, se contó con los comentarios, sugerencias y correcciones aportadas por los doctores que validaron el cuestionario (ver apartado 6.2.2).

El cuestionario, autocontestado, consta de un primer encabezamiento con datos sociodemográficos; una lista de afirmaciones sobre las que hay que mostrar el grado de acuerdo o desacuerdo con respuestas cerradas; y al final dos preguntas abiertas, tratadas como análisis cualitativo. Además, en la tabla de vaciado de datos también constará como dato el país donde se ha realizado.

Los campos de los datos personales "edad", "sexo", se han codificado de forma simple. La edad: la cifra en años; el sexo: hombre 1, mujer 2 (escala nominal dicotómica). A los países donde se han realizado los cuestionarios, se les ha asignado un código también numérico: España 1, Guatemala 2, Perú 3 y Francia 4.

El sistema de codificación del campo "ocupación actual" se ha elaborado en base a la "*Clasificación Nacional de Ocupaciones. CNO-11*" del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2019) del Gobierno de España. Se ha hecho una simplificación de las decenas de diferentes profesiones previstas en esa clasificación, reduciendo el número de ocupaciones a 17 grandes familias, ordenados en códigos del 1 al 17. Otra dificultad que ha supuesto esta codificación

ha sido que, en las respuestas, algunos encuestados se presentan como "empresarios" y esa variable no está contemplada, por lo que se ha optado por agregarlos todos bajo el código "17: Otros", ya que en este código no había ninguna otra respuesta asignada que no encajara en los otros códigos, salvo el de empresario.

Posteriormente a la realización de los cuestionarios, se decidió simplificar más el elenco de ocupaciones porque algunas de ellas pertenecían al mismo rango laboral, sólo que, en ámbitos profesionales diferentes, y no se creyó pertinente ni relevante esa característica. De este modo, las codificaciones 6, 7 y 8 se redujeron a la 6; las codificaciones 9, 10 y 11 se redujeron a la 9; y las codificaciones 12 y 13 se redujeron a la 12, tal como se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Ocupación actual de los encuestados. Los códigos en gris corresponden a los que se han agrupado con los códigos en negro inmediatamente anteriores.
 Fuente: Elaboración propia a partir de: Instituto Nacional de Estadística, Gobierno de España (INE, 2019).

Ocupación Actual	código
Directores y gerentes	1
Técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza	2
Otros técnicos y profesionales científicos e intelectuales	3
Técnicos; profesionales de apoyo	4
Empleados de oficina	5
Trabajadores de los servicios (de restauración y comercio)	6
Trabajadores de los servicios (de salud y el cuidado de personas)	7
Trabajadores de los servicios (de protección y seguridad)	8
Trabajadores cualificados (en el sector agrícola, ganadero, forestal y pesquero)	9
Trabajadores cualificados (de la construcción, excepto operadores de máquinas)	10
Trabajadores cualificados (de las industrias manufactureras, excepto operadores de instalaciones y máquinas)	11
Operadores de instalaciones y maquinaria fijas, y montadores	12
Conductores y operadores de maquinaria móvil	13
Trabajadores no cualificados en servicios (excepto transportes)	14
Peones de la agricultura, pesca, construcción, industrias manufactureras y transportes	15
Ocupaciones militares	16
Otros	17

Por lo que respecta a la codificación del "nivel de estudios actual", se revisaron los cuatro sistemas educativos de los cuatro países implicados (Figura 11, Figura 12, Figura 13 y Figura 14).

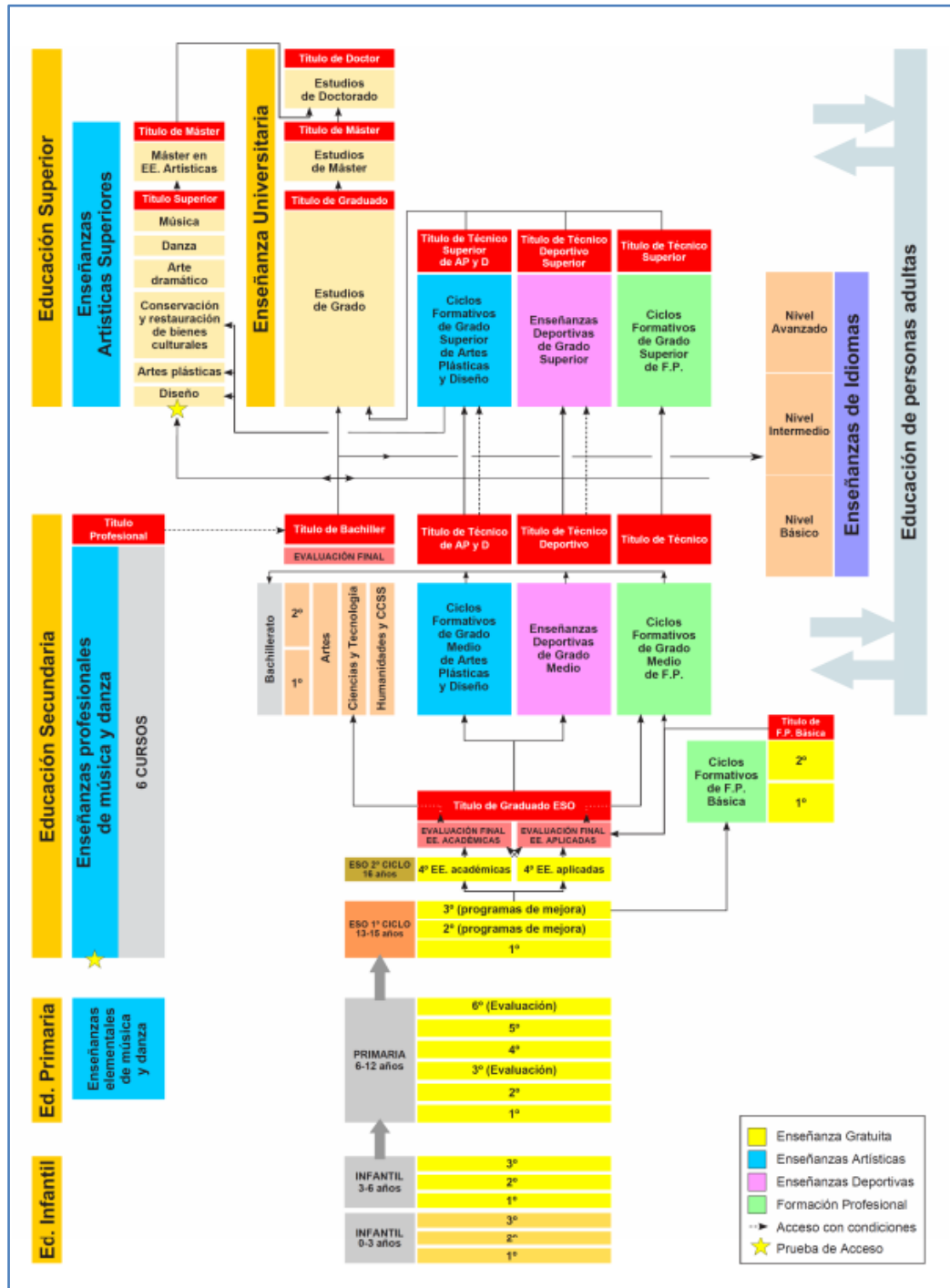


Figura 11. Sistema educativo de España.
Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2019).

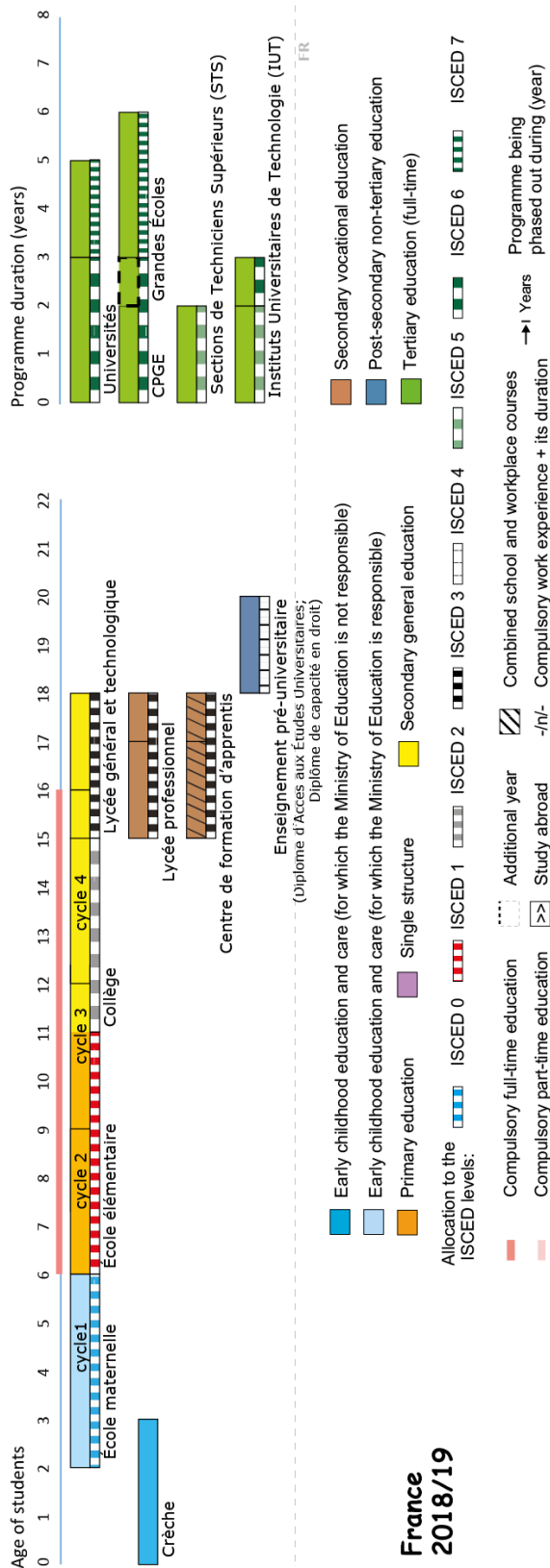


Figura 12. Sistema educativo de Francia.
Fuente: Eurydice Comisión Europea (UE, 2019).

Nivel	Educación	Edad	Ciclos	Grados
1°	Inicial	0–3	—	—
2°	Preprimaria	4–6	—	1° a 3°
		7–9	Ciclo de educación fundamental	1° a 3°
3°	Primaria	10–12	Ciclo de educación complementaria	4° a 6°
4°	Media	13–15	Básico	1° a 3°
		16–18	Diversificado	1° a 3°
		19–21	Intermedio ⁽¹⁾	1° a 3° ^(*)
5°	Superior	21–24	Licenciatura ⁽²⁾	4° a 5° ^(*)
		24 y más	Postgrado ⁽³⁾	6° a 8° ^(*)

(*) Dependiendo de la carrera y de la universidad puede dividirse en semestres.
 (1) También a nivel no universitario (diploma de técnico, enseñanza técnico-profesional, 3 años de estudios). A nivel universitario, título de técnico o diplomado (de 2 a 3 años y medio, dependiendo de la carrera; 3 años en el caso de la carrera de profesor de educación media).
 (2) De 4 a 5 años de estudios (6 años en el caso de medicina).
 (3) De uno a dos años de estudios en el caso de la maestría. En cuanto al doctorado, un mínimo de dos años de estudios después de la licenciatura.

Figura 13. Sistema educativo de Guatemala.
 Fuente: World data on education (UNESCO, 2007).

ETAPAS	MODALIDADES (1)	NIVELES / PROGRAMAS	CICLOS	GRADOS	
EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR	EDUCACIÓN INICIAL	I	0 - 2 años	EDUCACIÓN COMUNITARIA
			II	3 - 5 años	
		EDUCACIÓN PRIMARIA	III	1ro y 2do	
			IV	3ro y 4to	
			V	5to y 6to	
		EDUCACIÓN SECUNDARIA	VI	1ro y 2do	
			VII	3ro, 4to y 5to	
	EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA	PROGRAMAS DE EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA DE NIÑOS Y JÓVENES ADULTOS PEBANA /PEBAJA	INICIAL	Dos Grados (Alfabetización)	
			INTERMEDIO	Tres Grados (PostAlfabetización)	
			AVANZADO	Cuatro Grados	
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL		INICIAL	I	0 - 2 años	
			II	3 - 5 años	
		PRIMARIA	III	1ro y 2do	
			IV	3ro y 4to	
			V	5to	
EDUCACIÓN SUPERIOR	universitaria	universitaria	Se rige por Ley Específica Pedagógica, Tecnológica y Artística.		
	no universitaria	no universitaria			
FORMA					
EDUCACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVA			Ciclo Básico		
			Ciclo Medio		

(1) Incluye modalidad de Educación a Distancia aplicable a ambas etapas



Figura 14. Sistema educativo de Perú (Ley 28044).
 Fuente: (Ccori, 2015).

Aunque tienen muchos elementos en común, las diferencias podrían hacernos dudar de las equivalencias de niveles entre sistemas educativos nacionales diferentes. Para evitar confusiones, hemos elaborado una tabla de niveles educativos (Tabla 6) tomando como referente la clasificación CITE 2011 del Instituto de Estadística de la UNESCO (2013, p. 7):

La Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) pertenece a la familia de las clasificaciones internacionales económicas y sociales de las Naciones Unidas, aplicadas a las estadísticas a escala mundial para la recogida, recopilación y análisis de dato comparables internacionalmente. La CITE es la clasificación de referencia que permite organizar los programas educativos y las titulaciones correspondientes por nivel de educación y por ámbito de estudios. La CITE es el producto de un acuerdo internacional adoptado formalmente por la Conferencia general de los Estados miembros de la UNESCO.

Hay que aclarar que, sobre la lista de los niveles educativos del CITE/UNESCO anteriormente nombrado, hemos obviado el nivel "sin estudios" porque hemos considerado que, si la población de estudio son ex alumnos de formación profesional, aunque no hubieran conseguido la titulación de FP ni las anteriores, no se les podría considerar analfabetos. Los códigos para esta variable van del 1 al 9.

Tabla 6. Formación de los encuestados.

Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto de Estadística (UNESCO, 2013).

FORMACIÓN	código
Educación primaria	1
1º ciclo de educación secundaria	2
2º ciclo de educación secundaria	3
Post secundaria no superior	4
Post secundaria superior	5
Educación superior ciclo corto	6
Licenciatura, grado	7
Máster	8
Doctorado	9

Hemos decidido incluir las cinco variables sociodemográficas para tener la posibilidad de cruzar los resultados de las preguntas cerradas con aspectos personales, en el caso que se intuyera una tendencia relevante. Es decir, dejamos abierta la posibilidad de que pueda haber diferencias sustanciales de respuesta en función del país, el sexo, el tipo de trabajo que han acabado desempeñando y el nivel de estudios adquirido.

El tronco central del cuestionario es del tipo Likert (Jamieson, 2004; Likert, 1932) que consta de 29 afirmaciones con las que hay que mostrar el grado de conformidad o disconformidad. Para ello, se prevén cuatro posibilidades de respuesta: "*Totalmente en desacuerdo*", "*En desacuerdo*", "*De acuerdo*" y "*Totalmente de acuerdo*". El número par de respuestas se escogió deliberadamente con el fin de dificultar las respuestas neutras y obligar al encuestado a tomar partido. Para agilizar la cumplimentación, a las cuatro posibilidades de respuesta se les ha asignado un color para cada una: "*Totalmente en desacuerdo*", de color rojo sólido; "*En desacuerdo*", de color rojo difuminado; "*De acuerdo*", de color verde difuminado; y "*Totalmente de acuerdo*", de color verde sólido (

Figura 15). Estos colores están presentes en las cuatro columnas de respuesta de todas las páginas, para permitir que, de forma intuitiva, la polarización y gradación de colores simplifique la tarea.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	X		
			X

Figura 15. Columnas de respuesta del cuestionario; gradación de colores.

Fuente: Elaboración propia.

Para facilitar las respuestas, las veintinueve afirmaciones se han agrupado intuitivamente en seis paquetes consistentes, que tratan sobre seis aspectos diferentes de la tutoría; a saber, 1) *Proceso*, con seis afirmaciones; 2) *Interacción Tutor-Alumno*, con cinco afirmaciones; 3) *Pertinencia dentro del Sistema Pedagógico de la Alternancia*, con cuatro afirmaciones; 4) *Impacto de las tutorías*, con cinco afirmaciones; 5) *Preparación y formación de tutores*, con cinco afirmaciones; y 6) *La tutoría como práctica de valores y emociones*, con cuatro afirmaciones. Habrá que ver si estadísticamente estos seis paquetes se mantienen (análisis factorial).

Finalmente, las preguntas 30 y 31, como ya hemos dicho, son abiertas y serán tratadas como análisis cualitativo. Se han previsto hasta tres respuestas por pregunta, pues, al ser abiertas, tanto se pueden dar respuestas elaboradas como no dar respuesta. En los resultados se identificarán categorías dentro del texto y se sacarán conclusiones a parte de las veintinueve afirmaciones anteriores. Se ha elaborado una tabla específica (Tabla 7) para la recogida de datos de estas preguntas.

Tabla 7. *Tabla de recogida de datos: preguntas abiertas del cuestionario (muestra).*
Fuente: Elaboración propia.

Persona	Escuela	E1	G2	P3	F4	Preguntas abiertas						
						30.1	30.2	30.3	31.1	31.2	31.3	
1						No li dono cap importància.				Per mi, si no hagués tingut tutor hauria set igual.		
2						La constància en portar els treballs al dia.	Aprofitar les VEI TP			Aprendre a marcar objectius i el mètode per aconseguir-ho.		
3						L'únic que recordo és que ens vam reunir tan sols un cop durant els dos anys de cicle superior, la primera setmana de començar, però tot va ser correcte.						

6.2.2 Validez del cuestionario

Después de la elaboración del cuestionario se hizo una minuciosa revisión de los ítems para determinar si realmente su contenido coincidía con lo que se pretendía medir, según los objetivos. También se tuvo especial cuidado en que su aspecto fuera claro y facilitador para las personas que iban a responder. A continuación, se puso a consideración de tres doctores en pedagogía, quienes aprobaron su utilización, por lo que el cuestionario se consideró validado.

La validez de un instrumento hace referencia a la capacidad que tiene de medir lo que se supone que debe medir. En concreto, la validez de contenido tiene como objetivo comprobar el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide, es decir, el grado en que la medición representa al concepto medido. En este estudio se trató de averiguar si el contenido (las preguntas) de la rúbrica o del cuestionario está basado en una opinión aceptada en general sobre la tutoría como herramienta eficaz en la formación por Alternancia. La validez de contenido suele evaluarse a través de un panel o un juicio de expertos, que se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). La validez de contenido en el presente estudio se estableció en la medida que los profesionales o expertos determinaban un contenido para las preguntas o aseveraciones que debería tener el instrumento y, en consecuencia, si era adecuado el instrumento en relación con su juicio.

Para ello se les formularon las siguientes preguntas, después de explicarles el objetivo de la investigación: a) ¿Echas en falta algún ítem?, b) ¿Eliminarías algún ítem?, c) ¿Modificarías algún ítem? y d) ¿Tienes alguna otra sugerencia?

Se eligieron tres expertos teniendo en cuenta su conocimiento de la educación por Alternancia en los países objeto de nuestro estudio, así como su experiencia en tutorías.

Experto 1. Cuarenta años dedicado a la enseñanza en diversos puestos de responsabilidad y de coordinación de tutorías. Ha realizado formación por Alternancia en Guatemala.

Experto 2. Durante 15 años se ha dedicado a la formación de monitores para la Alternancia en los cuatro países objeto de estudio, además de otros -Filipinas, Argentina, etc.-. Diversas publicaciones relacionadas con la educación por Alternancia.

Experto 3. Dentro del área de MIDE (Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación) de diversas universidades -UIC, UOC, UdG-, ha dirigido catorce tesis doctorales y ha asesorado investigaciones en su vertiente metodológica. Ha participado en congresos de educación por Alternancia y en la formación de monitores y directivos en Guatemala, Perú, Argentina, España y Francia.

A todos ellos se les enviaron por correo electrónico las cuatro preguntas que hemos especificado anteriormente. Una vez recibidas las respuestas de cada experto se analizaron mediante un análisis cualitativo del contenido.

Después de analizadas sus respuestas -que se pueden consultar en el anexo 10.8- se procedió a modificar algunas preguntas. El resumen de los cambios -en letra negrita e inclinada- es el siguiente:

P.2: El tutor *personal* me acompañó en mi proceso de formación en la escuela

P.12-15: No se añadió la pregunta propuesta por el Dr. García puesto que se consideró que su sugerencia se alejaba del objetivo de este estudio.

P.25: Hablaba con mi tutor *al menos una vez* cada ciclo de Alternancia

P.29: Las tutorías eran un momento agradable que esperaba *con ganas*.

Con estas modificaciones consideramos que el cuestionario es válido para evaluar la tutoría como herramienta eficaz en la formación por Alternancia por parte de antiguos receptores de la misma.

6.2.3 Fiabilidad del cuestionario

Para analizar la constancia o resultados del cuestionario, es decir, la fiabilidad del cuestionario, hemos utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach, que nos da una medida de la consistencia interna que tienen los reactivos/ítems que forman una escala. Si esta medida es alta, suponemos tener evidencia de la homogeneidad de dicha escala, es decir, que los ítems están “apuntando” en la misma dirección.

Por esta razón, el Alfa de Cronbach suele interpretarse como una medida de unidimensionalidad de una escala, por tanto, de que estamos midiendo de manera consistente algo con ella (Soler Cárdenas y Soler Pons, 2012).

El Alfa de Cronbach se obtiene a partir de la covarianza (intercorrelaciones) entre ítems de una escala, la varianza total de la escala, y el número de reactivos que conforman la escala.

Todos los cálculos y análisis se realizaron mediante la aplicación del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales/Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Aprovecharemos para comentar algunos estadísticos que hagan más comprensible el cuestionario y que deberemos tener en cuenta en cuanto analicemos las conclusiones de éste. Para no hacer farragoso este apartado sólo consignaremos los datos que consideramos relevantes.

6.2.3.1 *Coficiente alfa con las puntuaciones estandarizadas*

Este valor se obtiene estandarizando las puntuaciones de la escala antes de calcular alfa. Es útil cuando nuestros ítems no tienen el mismo rango de valores posibles, pues así evitamos sesgar los resultados. Por lo general, obtenemos valores que son poco diferentes a los obtenidos con las puntuaciones observadas.

Tabla 8. Estadísticas de fiabilidad (SPSS).

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	Nº de elementos
,936	,936	29

En nuestro caso el valor es el mismo: 0,936, puesto que todos los ítems tienen en mismo rango de valores posibles -4-. Se trata de un valor alto -así se considera a partir de 0,90-, pero no excepcional porque el cuestionario tiene sólo 29 ítems, es decir, una N pequeña (Bisquerra, 1987).

Una consideración que debemos hacer es que el coeficiente alfa presenta valores altos uniformes para todos los elementos. Oscilan entre 0,931 y 0,943, lo que sugiere que todos los elementos miden la misma característica.

Respecto a la relación del alfa con la correlación de cada elemento, llama la atención la pregunta 21 con una correlación negativa. También tendremos en cuenta las preguntas 12 y 22 con una correlación baja -entre 0,20 y 0,30-.

El valor alfa por sí solo nos proporciona información general; para más detalles debemos analizar otros estadísticos que nos proporciona el programa SPSS cuando se analiza alfa.

6.2.3.2 Correlación promedio entre los ítems y matriz de correlaciones.

Es el valor promedio de correlación entre los ítems. Cuanto más cercano sea este valor a 1, los ítems han tenido más asociación entre ellos.

Es posible obtener valores altos de alfa, aunque los reactivos no tengan correlaciones fuertes entre ellos. Por lo tanto, no podemos asumir que tenemos ítems con una fuerte asociación entre ellos únicamente a partir del valor de alfa, necesitamos explorar estos resultados primero.

Un valor de correlación alto y positivo indica que los elementos miden la misma destreza o característica. Si los elementos no están altamente correlacionados, entonces los elementos pudieran medir diferentes características o no estar claramente definidos.

En primer lugar, llama la atención la pregunta 21 “Según su forma de comportarse y de comunicarse, hay buenos tutores y malos tutores”, que correlaciona de forma negativa con todos los demás ítems excepto tres, que lo hace de forma muy débil (va de -0,005 a -0,251). La misma correlación negativa se verá reflejada en su relación con el alfa (-0,063).

También se da una correlación débil, incluso negativa en algunos pocos casos, en la pregunta 22 “Todos los temas personales hablados con el tutor fueron tratados con escrupulosa confidencialidad”. También ocurre con la pregunta 12, pero de forma más irregular. Aunque ambas tienen una correlación positiva con el alfa.

6.2.3.3 Matriz de covarianzas

La matriz de covarianzas indica la forma en que las dos variables se mueven juntas. Si el valor es positivo las dos variables se encuentran directamente relacionadas, un valor negativo indica que están inversamente relacionadas, un valor de 0 indica que no tienen relación, las variables son independientes.

Igual que en el apartado anterior, vemos que la pregunta 21 “Según su forma de comportarse y de comunicarse, hay buenos tutores y malos tutores”, correlaciona de forma negativa, que va de -0,003 a -0,170.

6.2.3.4 Comunalidades

La pregunta que nos planteamos es: ¿Deberíamos eliminar las preguntas 21, 22 y 12? Para intentar responder a ello hemos analizado las **Comunalidades**.

La comunalidad de una variable es la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. Cuando su valor se aproxima a 1 indica que la variable queda totalmente explicada por los factores; mientras que, si se aproxima a 0, los factores no explicarán en absoluto la variabilidad de las variables. Esto implica que los ítems del cuestionario representados por variables con comunalidades cercanas a 0 se pueden eliminar del mismo.

En nuestro caso, todos los factores son superiores a 0,5. Un 38% son superiores a 0,7; un 45% son superiores a 0,6 y sólo un 17% son superiores 0,5. Con ello podemos concluir que todos los factores nos ayudan a explicar la variable planteada.

No obstante, en cuanto analicemos los resultados y, especialmente, en las conclusiones debemos tener en cuenta estas tres preguntas: la pregunta 21 *“Según su forma de comportarse y de comunicarse, hay buenos tutores y malos tutores”*; la pregunta 12 *“La tutoría forma parte de un conjunto de acciones de acompañamiento del sistema pedagógico de la Alternancia”* y la pregunta 22 *“Todos los temas personales hablados con el tutor fueron tratados con escrupulosa confidencialidad”*.

Respecto a la pregunta 21, la que presenta índices más negativos, lo hemos atribuido a que la formulación de la pregunta incluye los términos “buenos” y “malos” que llevan una carga emocional muy fuerte y que su contenido es interpretado de forma distinta por cada individuo que la contesta. Esta consideración la tendremos en cuenta al analizar los resultados.

Respecto a la pregunta 12, vemos que es la única en la que se cita “Sistema Pedagógico de la Alternancia”. Ello nos lleva a considerar que en una nueva aplicación del cuestionario debería aclararse su significado.

Finalmente, la pregunta 22, igual que en la 21, los términos “escrupulosa” y “confidencialidad”, suscita dudas en cuanto si se refiere a “durante” las tutorías o “fuera” de ellas.

6.2.3.5 Medias y desviación

Finalmente comentar, a título indicativo, algunos estadísticos del programa SPSS en cuanto al Alfa de Cronbach.

Tabla 9. Resumen de procesamiento de casos (SPSS).

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	87	92,6
	Excluido ^a	7	7,4
	Total	94	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

La media indica el índice de dificultad de cada pregunta, con respecto a las opciones de respuesta, éstas oscilan entre 2,97 y 3,69.

La desviación típica o estándar mide el grado de dispersión de las observaciones individuales alrededor de su media, oscila entre 0,490 y 0,856.

Como es lógico a las medias más bajas les corresponden una dispersión - desviación- más altas; por ejemplo, a la pregunta con media de 2,99 le corresponde una desviación de 0,856.

Nuestro cuestionario presenta unas medias altas 27/29 por encima de 3 i las dos restantes: 2,99 i 2,97 podemos considerarlas como preguntas integradas en el cuestionario total. En cuanto a las desviaciones, ninguna llega a 1 lo cual significa que los valores están muy agrupados, otro indicador de homogeneidad del cuestionario.

Tabla 10. Estadísticas de elemento (SPSS).

Estadísticas de elemento			
	Media	Desviación	N
El tutor personal se preocupaba de mí	3,52	,588	87
El tutor personal me acompañó en mi proceso de formación en la escuela	3,56	,564	87
El tutor fue una persona disponible con la que pude contar para hablar y hacer balance de mi progresión	3,43	,583	87
La acción del tutor favoreció mi autonomía personal	3,23	,659	87
El tutor fue un interlocutor empático que promovió que me expresara	3,36	,682	87
El tutor me ayudó a identificar mis dificultades y a avanzar para conseguir mi meta en la vida	3,39	,671	87
El tutor sabía conducir la conversación para ayudarme a expresar lo que yo quería decir	3,30	,631	87
El tutor me escuchaba y me dejaba espacio para mi propio desarrollo. Escuchaba más que aconsejaba	3,24	,609	87
A medida que hacía más tutorías, más sentido tenían para mí	3,15	,740	87
La dinámica de la tutoría fue variando con el paso del tiempo y a medida que íbamos ganando confianza mutua	3,33	,659	87
Entre el tutor y yo se establecieron vínculos fuertes que me inspiraban confianza	3,28	,845	87
La tutoría forma parte de un conjunto de acciones de acompañamiento del sistema pedagógico de la Alternancia	3,46	,546	87
Mi tutor personal y el tutor de prácticas en empresa (o en la familia, etc.) se complementaban	3,07	,728	87
Las tutorías me ayudaron a desarrollar mi capacidad comunicativa	3,26	,723	87

La tutoría personal es un elemento necesario en la formación de alumnos	3,69	,490	87
La tutoría tuvo un impacto positivo sobre mi rendimiento académico	3,31	,736	87
La tutoría tuvo un impacto positivo sobre mi vida personal	3,24	,806	87
La tutoría me ha servido para orientarme en mi futuro profesional	3,28	,845	87
Mi tutor personal ha sido un referente en mi vida	2,99	,856	87
El impacto de las tutorías fue más palpable cuando existía algún problema	3,23	,742	87
Según su forma de comportarse y de comunicarse, hay buenos tutores y malos tutores	3,15	,800	87
Todos los temas personales hablados con el tutor fueron tratados con escrupulosa confidencialidad	3,40	,673	87
El tutor me explicó en qué consisten y para qué sirven las tutorías	3,30	,701	87
El tutor respetó mi libertad y me ayudó a crear el clima para que le contara lo que yo quisiera	3,25	,702	87
Hablaba con mi tutor al menos una vez cada ciclo de Alternancia	3,40	,754	87
Durante las tutorías me sentía cómodo	3,44	,659	87
El tutor sabía percibir y comprender mis emociones	3,25	,702	87
La complicidad con el tutor me daba seguridad	3,28	,677	87
Las tutorías eran un momento agradable que esperaba con ganas	2,97	,799	87

6.2.3.6 Estadísticos de resumen de los elementos

Las medias de todas las preguntas, arroja un valor de 3,302, la media menor es 2,966, el promedio mayor es 3.690; su rango, diferencia entre el valor mayor y menor es de 0,724, la razón por división entre estos 2 valores es de 1,244 y su varianza de 0,25.

Estas medidas reafirman nuestros comentarios de las medias y las desviaciones. Es decir, tenemos un cuestionario homogéneo apuntado por las medias y las desviaciones, y que lo corroboran el rango -0,724- y la varianza -0,025.

6.2.3.7 Estadísticas de total de elemento

Los valores calculados en esta tabla de elementos omitidos sirven para determinar si la eliminación de un elemento/ítem mejora substancialmente la uniformidad interna de la prueba o encuesta

Utilizamos el alfa de Cronbach para elementos omitidos para evaluar si la eliminación de un elemento del análisis mejora la uniformidad interna. Valores altamente uniformes del alfa de Cronbach para todos los elementos omitidos sugieren que todos los elementos miden la misma característica. Un alfa de Cronbach substancialmente más alto para un elemento omitido específico sugiere que pudiera no medir la misma característica que los demás elementos. Si un elemento omitido tiene un valor bajo de correlación total ajustada de elemento y un valor substancialmente más alto del alfa de Cronbach, entonces se podría considerar eliminar el elemento de la encuesta o prueba para mejorar su uniformidad interna.

6.2.4 Recogida de datos por países

En este apartado pretendemos describir el contexto espaciotemporal de los individuos de la población objeto del muestreo, así como el procedimiento y las condiciones en los que se ha realizado la recogida de datos. Para ello hemos diferenciado cuatro grupos, por situación geográfica y cultural. En cada uno de ellos describimos los investigadores que han participado, el método de muestreo utilizado y los condicionantes particulares, que nos permitan validar las hipótesis (Bisquerra, 1987).

6.2.4.1 España

La persona encargada de hacer el muestreo es antiguo alumno de la escuela EFA Quintanes de Les Masies de Voltregà, Barcelona. Desde hace cuatro años, es monitor a tiempo completo en la escuela. A partir de la base de datos de antiguos alumnos que existe en la escuela, con el permiso de la Dirección del centro, se hizo una preselección de 45 personas. Posteriormente se empezó a llamar por teléfono a cada uno para saber si estaban dispuestos a colaborar. Se concertó una cita con los que confirmaron la participación y se consiguió llegar a los 30. La realización de la encuesta se hizo presencialmente, individualmente y en papel, desplazándose el encuestador a los domicilios personales. El radio de acción fue de 60 km alrededor de la escuela, asumiendo el encuestador los gastos de desplazamientos.

El procedimiento de cumplimentación del cuestionario fue el de empezar por una presentación del estudio y sus objetivos. A continuación, el encuestado respondía el cuestionario sin interrupción por parte del encuestador. Éste sólo intervenía si se presentaban dudas o había que matizar algún aspecto. Una vez terminada, se agradecía la participación y se pedía firmar la lista de consentimiento.

Para realizar la muestra de estudio, se definieron los parámetros específicos para este caso. Los parámetros fueron básicamente tres: diversidad de especialidades, diferentes edades representadas y representación de género.

Diversidad de especialidades. El inconveniente fue que en la escuela desde la que se realizó el estudio, en sus primeros años de docencia, sólo existía una especialidad. Este aspecto limitó la diversidad en los de mayor edad, para los que, como hemos dicho, sólo tenían una especialidad disponible. En los antiguos alumnos que salieron hace menos de 22 años ya están representadas las tres especialidades actuales.

Diferentes edades. Encontrar personas de distintas edades no fue un problema, porque muchos de ellos, aunque no estén trabajando en el sector, por

la vinculación que la mayoría de los antiguos alumnos tienen con la escuela, están bastante localizables. Se marcó como criterio general que los antiguos alumnos hiciera más de 3 años que habían salido de la escuela, para permitirles una visión con más perspectiva de su experiencia en la misma.

Representación de género. Al igual que con las edades, el género no ha estado representado siempre en la escuela de la misma forma. Hasta hace 18 años el público femenino era inexistente, por lo que la representatividad en la muestra también refleja ese desequilibrio. Además, hay especialidades que han sido más cursadas por chicos que por chicas, por lo que equilibrar la muestra por sexo ha presentado dificultades.

El encuestador, reportó que, al finalizar los cuestionarios, en la mayoría de los casos, conociendo quién había sido el tutor personal de cada encuestado y por los comentarios de los exalumnos *off the records*, sacó conclusiones: según el grado de influencia que había tenido la tutoría sobre ellos, el grado de importancia otorgado a la tutoría dentro del sistema variaba sustancialmente. Pero, al estar estos datos fuera de los criterios científicos del estudio, está claro que no podemos incluirlos en las conclusiones, aunque sí citarlos.

6.2.4.2 Guatemala

El encargado de coordinar la recogida de datos es ex alumno de CEFFA (NUFED nº 8, municipio de Patzún, departamento de Chimaltenango) en Guatemala y Coordinador del Centro de Investigación y Formación por Alternancia en Centro América.

Primero se hizo el contacto con el centro educativo, el NUFED nº 8, que lleva funcionando desde el año 1993 y, por lo tanto, cuenta con una amplia trayectoria. Además, está situado en un área donde las comunicaciones facilitan realizar el estudio. En él se imparte el Nivel Medio Básico, con una duración de 3 años, siendo la edad normal de sus alumnos de los 12 a los 15 años. En

coordinación con la directora del CEFFA (PEM. María Victoria Socoreque), se convocaron a 40 egresados cuyos contactos eran de fácil acceso.

La selección se basó, primero en tener diversidad en las promociones, que fueran de años distintos. Segundo, que hubiera variedad en cuanto a las profesiones ya que proporcionaría una idea más amplia de la información que se pretendía recoger. Y, tercero, la disponibilidad de la persona con la que se contaba para realizar los cuestionarios.

En la puesta en marcha de la recogida de los datos, dado los recursos disponibles, se procedió a citarlos en el CEFFA de acuerdo con su disponibilidad, ya que ir a visitar a cada egresado era muy difícil, tomando en consideración que no se encontraban en sus casas; además, otro factor que también incidió en la decisión de no ir de casa en casa a visitar es la procedencia de diferentes comunidades (con muy difícil acceso) del área del CEFFA, incluso de otros municipios, por lo que se procedió a convocar por grupo y disposición a los egresados en el CEFFA.

Por el tema de disponibilidad, algunos que habían mostrado su disposición a colaborar, no consiguieron estar presentes, por lo que, a uno se le envió el documento de forma digital y se le orientó de la misma forma. A dos, se les tuvo que visitar para recoger los datos. El resto, de acuerdo con la convocatoria, llegaron al CEFFA en el momento establecido y otros llegaron según el tiempo de que disponían. En total se logró la recogida de datos de 23 personas.

La primera recogida de datos fue una encuesta guiada presencial y se contó con la colaboración del equipo de monitores del CEFFA. A un grupo de antiguos alumnos se les entregó el cuestionario y se leyó en grupo detenidamente cada pregunta, cuando había duda se explicaba. La recogida de datos posteriores fueron miembros del equipo de monitores del CEFFA quienes se encargaron de realizarlas. En todas las intervenciones, tanto presenciales como no presenciales, inicialmente se planteaba el objetivo de la actividad.

Finalmente, se entregaron los datos al investigador en una tabla y los documentos de forma física para su evidencia. Con ello, también se generó una lista con nombres y firmas de los encuestados, haciéndoles saber el objetivo que se perseguía y como consentimiento de la información que aportaron.

6.2.4.3 Francia

La recogida de datos a través de los cuestionarios se encargaron a quien fue director de la Federación Regional de las MFR de Bretaña durante 35 años. Actualmente está jubilado y accedió amablemente a colaborar en el presente estudio. Él mismo fue alumno de una MFR de la región en los años 1970 y desde hace 5 años es miembro del comité gestor (órgano de gobierno de la asociación de padres que gestiona la escuela) de la MFR de Janzé, ubicada también en Bretaña.

Para construir el muestreo de los encuestados se escogió, en primer lugar, dentro de los antiguos alumnos de la MFR de Janzé, unas 15 personas susceptibles de ser contactadas, la mayoría viven en la zona de proximidad de la MFR (dentro de un radio de acción de 40 km), lo que facilitó la realización de las encuestas. Para la selección de estos antiguos alumnos, se tomó en cuenta únicamente a personas que habían terminado su recorrido de formación en la MFR desde hacía más de 5 o 6 años como mínimo, dando la prioridad a los que habían salido hacía entre 15 y 20 años o más. Así, la repercusión de los beneficios de la formación en la MFR podía expresarse con mayor pertinencia por la experiencia profesional y de vida recorrida desde su salida de la MFR.

En segundo lugar, se escogieron personas en función de los encuentros con antiguos alumnos de otras MFR de Bretaña, según las oportunidades que se presentaron, sin selección particular, buscando sobre todo diversificar las especialidades estudiadas y los orígenes (geográfico, familiar y sociológico) de los antiguos alumnos, siempre con la exigencia de haber salido de la formación en la MFR desde hacía más de 10 años.

En cada una de las dos categorías se encuestaron unas diez personas, sin tener en cuenta la representación de género. Es importante destacar que la gran mayoría de los encuestados ha seguido formación en Agricultura y Ganadería, siendo estas especialidades más habituales entre chicos que entre chicas y teniendo en cuenta que la diversificación de la oferta de formación en las MFR de Bretaña es más reciente que la época durante la cual los encuestados eran alumnos en MFR.

Los cuestionarios fueron realizados a través de encuentros individuales, mayoritariamente con visitas domiciliarias o al salir de reuniones diversas. Para empezar, el encuestador presentaba el estudio, el objetivo perseguido, etc. El encuestado respondía al cuestionario individualmente, pidiendo explicaciones complementarias cuando lo consideraba oportuno. A finalizar, el encuestador agradecía el encuestado su colaboración y le hacía firmar el documento de consentimiento para participar en el estudio.

6.2.4.4 Perú

En el caso de Perú, el procedimiento fue un poco distinto a los otros países. El encargado de realizar la recogida de datos fue un ingeniero que trabaja desde hace casi tres décadas en las escuelas de formación por Alternancia del país y es miembro del Consejo de la AIMFR. La escuela de referencia a partir de la que se armó la recogida de datos y que nos dió apoyo en todo el proceso es el CRFA Catac Ccaos (Piura, Perú). Es la primera que se fundó en Perú, en 2002. Reciben alumnos desde el segundo ciclo de secundaria profesionalizada, por Alternancia. Actualmente tienen 92 alumnos y cuentan con unos 145 antiguos alumnos.

Previa explicación detallada del objeto del estudio y del contenido del cuestionario por parte del autor del presente estudio, el director del CRFA Catac Ccaos, conformó un equipo de apoyo (Neptalí Manuel Morales Ibáñez, Fredy Loro Bayona y Edward David Zapata Navarro) para poder aplicar las encuestas a los antiguos alumnos de las primeras promociones (años 2004-2010).

Los docentes monitores aprovecharon los desplazamientos de las visitas a las familias para acercarse a las localidades de los participantes y poder aplicar los cuestionarios y recoger la información según el instrumento. La entrevista a los antiguos alumnos se hizo con dignidad y respeto, ellos expresaban sus alcances respecto a cómo habían sido beneficiados por la tutoría individual en el CRFA y qué ventajas les ha dado la educación por Alternancia al desempeñarse en las labores y/o estudios que han realizado. En este grupo, casi dos tercios de los encuestados viven en localidades del ámbito provincial de Piura. Se trata de familias precarias de la zona costera, en pequeños asentamientos de menos de 2.000 habitantes, con entornos familiares. Otros pocos fueron encuestados presencialmente en la propia escuela agraria, dada la proximidad de su residencia y su disponibilidad.

Algunos jóvenes, por su trabajo, no se encontraron en sus domicilios, pues habían emigrado a la ciudad de Lima y otros se encontraban en Chile trabajando. Por todo ello, se solicitaron los teléfonos a sus familiares, enseguida se hizo contacto con algunos y se les mandó a través de e-mail la encuesta para que la llenasen de manera virtual, previa orientación a cada uno de ellos vía teléfono. Al principio se les dio un tiempo de dos días para que lo retornaran completado, pero por sus labores y la dificultad, en algunos casos, de acceso a internet, no todos cumplieron en la fecha indicada; se siguió insistiendo hasta que se logró recoger la información de los 21 antiguos alumnos.

6.3 Consideraciones éticas y deontológicas

Por lo que respecta a las cuestiones éticas, tanto en el caso de los participantes en las entrevistas semidirigidas como en el caso de las personas que respondieron al cuestionario, antes de empezar se les informó del objetivo del estudio así como del procedimiento científico para su realización. Además, para los cuestionarios, se confeccionó un protocolo de consentimiento para participar en la investigación, cuyo encabezamiento solicitaba su participación y se facilitaba

la dirección de correo electrónico del autor con el ofrecimiento a consultarle cualquier cuestión relativa al estudio. En la lista se pedía escribir, de puño y letra, el nombre y apellidos, fecha y firma. Además, se informó a los directores de los centros a partir de los cuales se realizaron las encuestas, del contenido del cuestionario, el objeto de la investigación y de los mecanismos de privacidad. Y los entrevistadores se escogieron con arreglo a varios criterios: larga experiencia en el sistema de la Alternancia, conocimiento del entorno socioprofesional de la escuela donde se realizaba el cuestionario, confianza en el entrevistador por parte del autor de esta tesis forjada por un dilatado conocimiento personal.

La confidencialidad de los participantes se aseguró con el anonimato, por una parte, evitando el nombre de los cinco entrevistados en todo el texto del estudio con la asignación de una letra a cada uno (A, B, C, D y E); por otra parte, con la codificación en una tabla con un número de participante en los cuestionarios (de 1 a 94) y una sigla del país (E-España, F-Francia, G-Guatemala y P-Perú).

Referente a las grabaciones de las entrevistas, se encuentran custodiadas por el autor para evitar que los participantes puedan ser identificados.

7 RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

7 RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

*“A escola não transforma a realidade,
mas pode ajudar a formar os sujeitos
capazes de fazer a transformação
da sociedade, do mundo,
de si mesmos...”²⁶.
(Paulo Freire)*

7.1 Resultados y discusión de las entrevistas

En la "Metodología" apuntábamos que el análisis de las entrevistas se haría ordenando las ideas de los expertos bajo unas rúbricas que estableceríamos a partir de los temas emergentes. La realidad nos ha llevado a constatar que dichas rúbricas prácticamente coinciden con los temas de las preguntas formuladas. Ello podría llevar a pensar que los temas no eran emergentes e inductivos, como mencionamos anteriormente, sino más bien deductivos y llevar a suponer que los impusimos desde el principio a partir de las preguntas, pero no fue así. El proceso de coincidencia fue involuntario, ¿quizás porque en la formulación de las preguntas, debido al conocimiento empírico de la cuestión por parte del autor, se intuía lo que iba a pasar?

Los resultados muestran que el valor de la tutoría es innegable y, ante todo, una relación entre las personas, y en este sentido está imbuida de actitudes y emociones positivas. La definición dada por los expertos, los objetivos, las actitudes y habilidades necesarias para hacerla, la planificación de esa práctica

²⁶ La escuela no transforma la realidad, pero puede ayudar a formar a los sujetos capaces de hacer la transformación de la sociedad, del mundo, de sí mismos...

docente, la pertinencia de ella en el Sistema Pedagógico de la Alternancia, su impacto, y la necesidad de formación de los tutores están presentados en los siguientes párrafos.

7.1.1 La tutoría : una relación ante todo

Por lo que concierne la definición de la tutoría, los términos “*relación*”, “*encuentro*” y “*establecer vínculos*” en el sentido de relación entre personas (“*relación interpersonal*”) es quizás el elemento más coincidente entre los cinco entrevistados. B hace diversas referencias a la relación asimétrica que se establece entre las dos personas. En ese sentido, el experto A especifica que “*se establece una relación privilegiada*” y que se trata de una relación de “*ayuda dada por un experto a un joven o adulto en aprendizaje*”. Estos elementos están en línea con lo que encontramos en la literatura francófona, aunque el concepto de tutoría está más estrechamente relacionado con el supervisor de pasantía en las empresas, su definición también se centra en la idea de relación, o incluso de interacciones sociales (Mayen, 2000) (Mayen, 1999). En este sentido, según Roy (2015),

la tutoría presenta una relación de participación y compromiso; es parte de una lógica de formación reflexiva [...] se basa en una relación de ayuda entre un experimentado y un novato, estableciendo asimetría de edad y experiencia, para facilitar la adquisición de habilidades e integración en el trabajo (p. 102).

Aunque no de forma explícita en los discursos de los entrevistados, en todos los casos subyace el concepto “*acompañamiento*” como definitorio de esa relación que se establece en las tutorías. Esto está en línea con lo que Paul (2003) dice cuando habla de tutoría en la empresa, que define la tutoría como una forma de acompañamiento “*vinculado a la articulación entre formación [y] trabajo*” (p. 38).

Pero, acompañamiento ¿de qué?, ¿para qué?... Justamente, casi todos coinciden en asociar acompañamiento con “*el desarrollo de la autonomía*”, con “*existencia(l) de la persona*” o con “*lo que tiene que hacer en la vida*”. Es decir, una “*ayuda*” en la construcción del “*proyecto vital*” y a “*que la persona se conozca*

mejor". Así pues, como apunta el experto C, *"el mentorado (término usado como sinónimo de tutoría) no es sólo intelectual, sino también existencial y profesional"*.

Cabe destacar la singularidad en la introducción a la definición de tutoría por parte del experto A, ya que expresa no gustarle el término "tutor" porque le recuerda que, en términos agrícolas, el tutor es algo rígido y bien recto que sostiene al objeto tutorado (árbol, planta de tomate, etc.) y *"en educación, la rigidez, lo bien recto, no es la norma"*.

Aunque no de manera unánime, ya encontramos en algún entrevistado, un avance de lo que será uno de los formantes transversales de todas las entrevistas, la *"confianza"*. En este sentido, acercamos la relación de confianza que (Audet & Couteret, 2005) discuten sobre la noción del coaching, y la relación de confianza y respeto que es central en el proceso de *"mentorat"* según Kram (1983).

7.1.2 Un objetivo imbricado en la definición misma de tutoría

Hay una clara mezcla entre los conceptos que aparecen como definitorios de la tutoría y el objetivo de ésta, puesto que la mayoría de las aproximaciones a una definición, de hecho, pasan por describir para qué sirven, cómo lo hemos presentado en la parte anterior.

Sin embargo, uno de ellos insiste en el aspecto académico como objetivo de las tutorías, pero desde el punto de vista del *"acompañamiento en el proceso de producción"* de saber del alumno. En cierta medida, estos elementos corresponden al pensamiento de Agulhon (2000), en el sentido de que la tutoría, aquí en el contexto de la empresa, favorece la adquisición de saberes-hacer progresivos. También, uno de los entrevistados trata de la adquisición de *"autonomía"* y capacidad de comunicación. En este sentido, Whitmore (2008), hablando de coaching como otra forma de acompañamiento, indica que la relación está dirigida al desarrollo de la responsabilización como de la autonomía, basados en las necesidades a corto plazo, y Veillard (2011), tratando de tutoría en empresa, habla de una progresión en asumir la responsabilidad.

A casi todos les parece que tiene que “abrir vías” a través de la “escucha activa” para “extraer de cada uno aquello que pueda dar”. Hablando de “vía”, le recuerda al hecho de “ir con alguien” mencionado por Le Bouëdec (2001, p. 24), y a la idea de “camino” propuesta por Prudhomme (2002).

7.1.3 La tutoría: una cuestión de actitudes positivas

Como ya hemos avanzado, el elemento con el que todos coinciden es en la confianza, en “la actitud positiva incondicional” que consiste en términos que aparecen en todas las entrevistas como “esperanza, alianza, complicidad empatía, congruencia, confidencialidad, respeto, compromiso, discreción, autenticidad” o lo que el entrevistado B atina en resumir como “*bienveillance*” (palabra francesa de difícil traducción que se acercaría a benevolencia o bondad).

Cabe destacar la explicación que el entrevistado B hace con relación a que la “buena actitud en tutorías no existe” atribuida a Frédérique Lerbet (2001), pero sí hay tres posturas: el guía, quien, como el guía de montaña, va delante y enseña por dónde hay que pasar; el colega, que va al lado y codo con codo cuestiona y escucha; y el acompañante, que va detrás, deja hacer al alumno su propio camino. Y añade que, por consiguiente, la concurrencia de estos tres elementos hace que cada situación y cada tutoría sea diferente. El experto C también converge en que, a diferencia del aprendizaje por Alternancia, en la educación “*existe un maestro delante y después cada cual se espabila*”.

Puesto que todos convienen en que la tutoría es básicamente “relación”, “la docencia es sobre todo un oficio de relación”, muchas son las referencias que se hacen a cómo es y cómo tiene que ser esa relación: “la relación se establece de forma natural o se designa formalmente”, “empatía”, “estar a la escucha de la persona”, “respeto de la autonomía”, “acompañar escuchando y después interrogando”, “clima de amistad”, “confidencialidad para tratar los temas que interesan a la persona”, “respetar exquisitamente la libertad del joven y ayudarle a crear el clima para que cuente lo que quiera”, “discreción y prudencia para

promover la confianza", "presencia real del tutor, autenticidad", "diferenciar donde termina el papel del docente y cuando empieza el papel del tutor", "hacer que la relación sea activa".

Hay una posición distinta y complementaria sobre si la tutoría hay que explicitarla al alumno o no, pero si bien para el experto B *"sí (que hay que) explicar qué es la tutoría"*, el experto A matiza que *"el alumno descubre la tutoría y la reactualiza constantemente"* por esa *"interacción"* y *"reciprocidad educativa"*.

7.1.4 La tutoría: una práctica preparada e improvisada

Por lo que concierne la preparación y la frecuencia de la tutoría, si bien las escasas referencias que encontramos bajo esta rúbrica apuntan a la *"improvisación"* o a que *"no se puede preparar"*, el entrevistado E separa dos momentos diferenciados de las tutorías según sean de carácter personal o de seguimiento de las prácticas: *"en la supervisión en las empresas hay que planificar los encuentros"*, mientras que *"la tutoría personal está fuera de la planificación, pero parte de detonantes planificados"*. Pero parece claro que *"la tutoría personal es dinámica y varía en función de las necesidades del alumno y de la relación que se forja con el tiempo"*.

Por lo que se refiere a la frecuencia, no parece que haya un estado de opinión sobre este aspecto y los pocos comentarios son divergentes y apuntan más a la experiencia de la propia práctica que a la fundamentación científica.

7.1.5 Pertinencia de la tutoría en el Sistema Pedagógico de la Alternancia

El *"proyecto personal"*, característico y clave de la Pedagogía de la Alternancia, es el término al que se refieren más de la mitad de los entrevistados como elemento de pertinencia dentro del sistema porque *"permite su propio desarrollo"*, por la *"individualización de la formación"* y para *"personalizar la educación"*.

Por otra parte, otro elemento de la Pedagogía de la Alternancia también es el foco de diversas afirmaciones. La alusión a la dialógica del sistema ("*pedagogía del diálogo y de la escucha*") que "*ayuda a establecer los vínculos necesarios en la alternancia entre la institución escolar y la empresa*", "*ayuda(r) a tejer la relación entre la escuela y la empresa*".

Pero, quizás la afirmación que enmarca de forma más general la tutoría en el sistema pedagógico de la Alternancia es que: "*la Alternancia complejifica y refuerza la necesidad de acompañamiento*".

7.1.6 Impacto de la tutoría

El experto E es muy contundente en la afirmación "*lo que pasa fuera del ámbito de los estudios tiene implicaciones sobre la formación*" y parece que se refuerza con la visión del experto D que dice que "*los resultados académicos mejoran*" porque "*es vital acompañar y sentirse acompañado*". Con este fin, diferentes estudios han demostrado el impacto de la Alternancia, en diferentes contextos que los CEFFA, en el éxito educativo de los estudiantes (Veillette, 2002, p. 163-193; 2004). Hay que ver entonces, si la tutoría tiene un papel especial a este respecto.

Según los diferentes entrevistados, la tutoría es una "*relación hecha de relaciones, acogida, buena voluntad*" que "*aviva la responsabilidad*", "*ayuda a poner más empeño, más interés y más cuidado de las cosas*", "*que ayuda al alumno a desarrollar las habilidades comunicativas*" y la "*empatía*", así como a "*tener siempre inquietud*".

7.1.7 La formación de tutores: una necesidad

Encontramos unanimidad en que los tutores se tienen que formar "*hay que procurar que todos los tutores vayan mejorando su forma de hacer las tutorías*". Parece estar claro que hay factores recurrentes para esa formación como la

experiencia en ella misma y el intercambio entre tutores: *“la experiencia da referentes, pero estamos en constante cuestionamiento”, el “intercambio de experiencia y práctica”, “la experiencia en hacer tutorías, llevar a que uno se plantee metas para mejorar porque la coherencia es muy importante. Y no se puede predicar lo que no se vive”, “el encuentro de nuevos tutores con tutores experimentados”, “permitir encontrarse, formarse”, “encuentros, intercambios, compartir en grupo”, “mantener continuidad de relación con tutores”.*

Pero cada entrevistado aporta una visión personal sobre este aspecto. Por un lado, el experto A hace especial hincapié en los aspectos digámosle técnicos: *“conocimiento de los procesos de la formación por Alternancia, su organización, sus contenidos”, “no formación ‘formalista’, sí información sobre su rol en el proceso de Alternancia y los procesos relacionados”.* Por otro lado, el experto E incide más sobre aspectos relacionados con el perfil personal: *“elementos de base necesarios”, “conocerse como persona”, “el rol del tutor es el mismo que el de docente o parte de él”, el tutor tiene que saber “detectar las dificultades y cómo mejorarlas”.* Pero también cabe destacar la visión del experto C sobre los antecedentes e inicio del proceso de formación: *“cada uno produce según cómo haya sido formado”, “el proceso de formación de un tutor es más que un proceso didáctico, un proceso de iniciación”.*

No queremos dejar de mencionar una pregunta retórica del experto C que tal vez debería presidir este apartado: *“¿todo tutor ha sido acompañado por un tutor?”.* Aspecto al que también alude el experto A cuando apunta que tiene que haber un *“seguimiento del tutor”.*

7.1.8 Formación de emociones y valores.

Al final, el experto A declinó tratar este tema y el C casi no hizo aportaciones, en cambio, los otros tres fueron muy prolijos en comentarios al respecto: *“si las tutorías tienen que ayudar al alumno a avanzar en su vida, la*

tutoría tendrá que enseñar al alumno a gestionar las emociones y a adquirir o practicar valores”, “gestión de emociones tanto negativas como positivas”.

Especialmente rico en afirmaciones fue el experto B: *“el espíritu que anima el proceso tiene que estar en coherencia con los valores de la persona”, “la fuerza de la tutoría... es más testimonio... que discurso”, “los valores que aporta el tutor están en su manera de ser tutor y su manera de acompañar”, “compartir, dar la ocasión... de vivir..., convivir los valores vividos por alguien, no desde el discurso, sino desde su actitud”, “las emociones son un indicador de nuestra vida interior”, “capacidad del tutor para percibir las emociones de los demás”, “identificarlas y reconocerlas... depende de la relación de ser auténtico”.*

El experto D afirma que *“la persona es un equilibrio entre inteligencia, voluntad y corazón, y los sentimientos están en el corazón y a veces pueden adueñarse de la persona; tenemos que educar los sentimientos para evitarlo”* al hablar de la relación entre las tutorías y las emociones.

En la literatura, la forma de acompañamiento que trata más de emociones es el “mentorat”, que tiene un sentido propio en francés pero que traducimos también por tutoría en castellano. Sobre este tema, Audet y Couteret (2005) dicen que el acompañamiento se centra *a priori* en el desarrollo de la persona mientras que Paul (2003) indica que requiere inversión emocional recíproca (Roure, 2016).

7.2 Resultados y discusión de los cuestionarios

Una vez recibidos todos los datos se procedió a la obtención de los resultados del cuestionario y al análisis de los datos recogidos. Para realizar el análisis se ha utilizado la versión V26 del programa de estadística IBM SPSS (Statistical Package for the Social Science).

Abordaremos, en primer lugar, la descripción de los datos sociodemográficos que encabezaban el cuestionario; a saber, edad, sexo, ocupación actual, nivel de estudios actual. Hemos añadido el país porque, aunque

ese dato no figura en el cuestionario, disponemos de él y es relevante, de acuerdo con los objetivos de la muestra.

Los gráficos circulares suelen ser adecuados para mostrar las partes de un todo mientras que los de columnas reflejan mejor los cambios en un conjunto de valores o serie de datos (Zelazny, 2005). A pesar de esta tendencia, hemos combinado los gráficos de columnas y columnas apiladas, con los gráficos circulares para representar con mejor claridad los datos.

7.2.1 Estadísticas básicas sociodemográficas de los encuestados

Los datos sociodemográficos son el conjunto de indicadores que analizan las principales características estructurales de la población de estudio. Pueden incluir atributos como sexo, edad, lugar de residencia, o pueden informar de características sociales como la ocupación actual o el nivel de estudios actual y nos permitirán conocer cuales son sus circunstancias personales. Por ellos mismos, no aportan mucho más que datos estadísticos básicos, pero la posibilidad de cruzarlos con las respuestas a los ítems del cuestionario nos permite un análisis más amplio de los resultados.

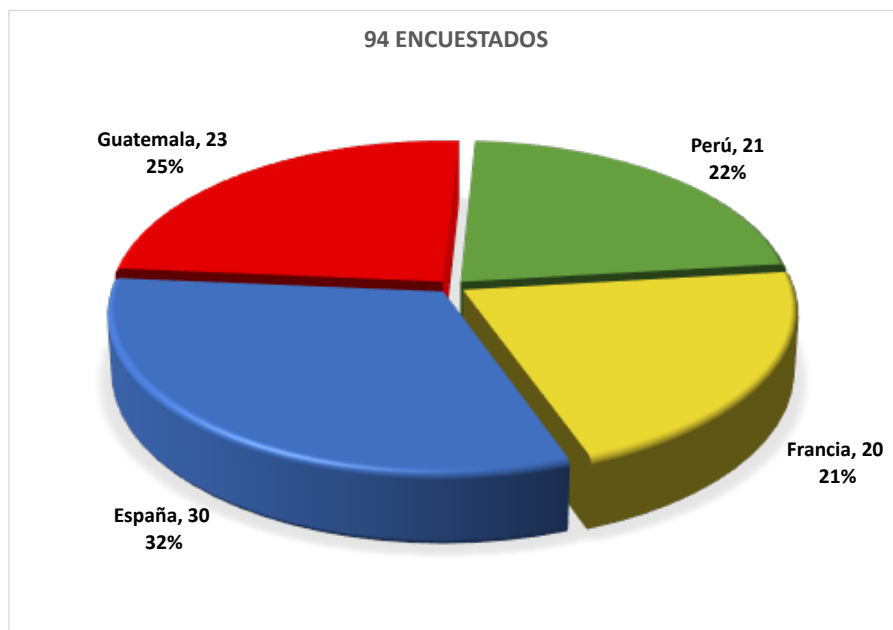


Gráfico 6. Número de encuestados, por países.

7.2.1.1 Sexo

La muestra se realizó sobre un corpus de 94 individuos, de los cuales, tres cuartas partes fueron hombres y una cuarta parte mujeres (



Gráfico 7). La distribución por países (Gráfico 6) no es equitativa: los encuestados en España son casi un tercio del total, mientras que los tres países restantes aportan un 21%, 22% y 25% del total.



Gráfico 7. Sexo de los encuestados.

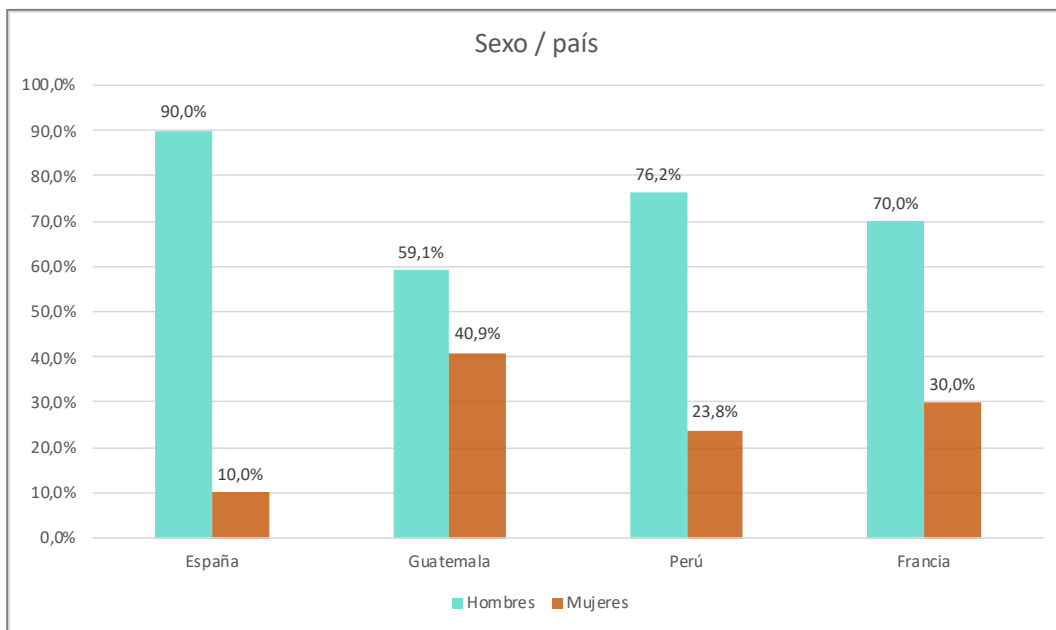


Gráfico 8. Sexo de los encuestados, por países.

Por lo que respecta a la representatividad de género, hemos simbolizado (

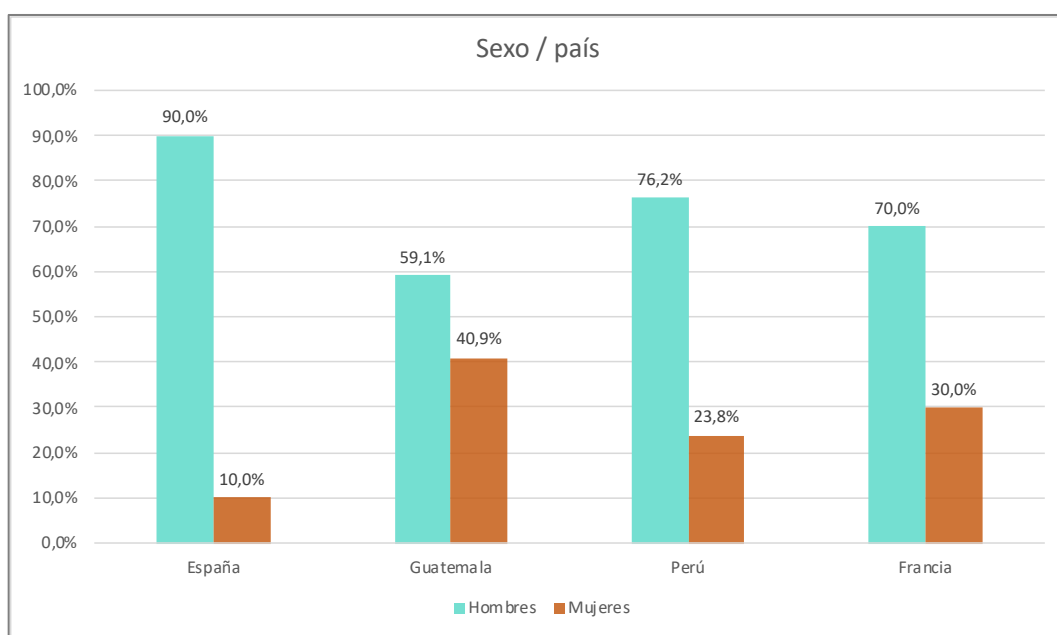


Gráfico 8) en color teja el porcentaje de mujeres por países, sobre el total del corpus y, en color turquesa, el de hombres. Resalta especialmente la gran proporción de mujeres de Guatemala que respondieron al cuestionario, frente al reducido número de mujeres, en el caso de España. En la zona de estudio de

Guatemala, el hecho de ser los hombres los que salen a trabajar o a buscar trabajo fuera de casa, proporciona a las mujeres mayor disponibilidad a ser contactadas y responder el cuestionario. En España, la escuela de la que provenían los antiguos alumnos encuestados tuvo formación diferenciada hasta el año 2000, pero, a pesar de ser mixta desde ese año, hasta hoy el número de mujeres que han estudiado en ese centro es muy reducido, quizás porque las tres especialidades impartidas son culturalmente más frecuentes en hombres. En el caso de Perú y Francia, la relación está más equilibrada. Pero hay que señalar que, en los CEFFA de Francia, la formación era diferenciada por profesiones hasta los años 70 del siglo pasado y, aunque cabría esperar que los estudiantes de la especialidad de agricultura, que era la mayoritaria, y la de los antiguos alumnos a los que se realizó el cuestionario, fueran hombres, los criterios escogidos por el encuestador resultó en un mayor número de mujeres de las que por proporción cabía esperar.

7.2.1.2 Edad

Las edades de los entrevistados están entre los 16 y los 65 años, con una media de 32,23 años, una mediana de 28,5 años, una moda de 22 años (aunque existen múltiples modas, se muestra el valor menor), un mínimo de 16 años y un máximo de 65. Hemos agrupado las edades en intervalos de 5 años, excepto en el último intervalo (de 60 a 65 que es de 6 años por ser final de serie).

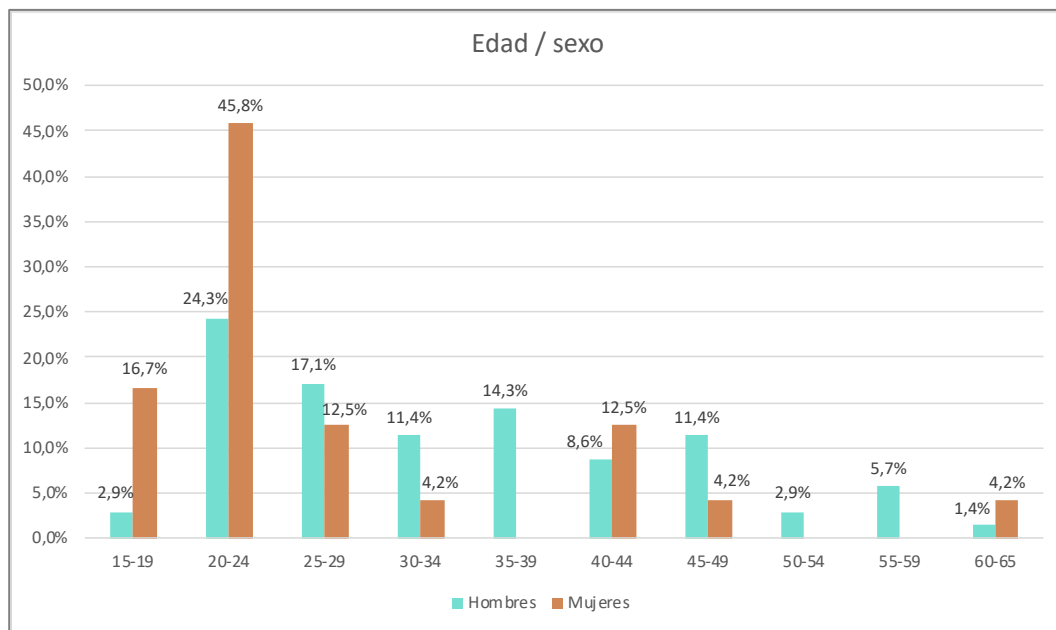


Gráfico 9. Edad de los encuestados, por sexo.

Es más que evidente que la franja de edad mejor representada en la muestra (Gráfico 9) es la de los 20 a los 24 años. Ello podría ser debido a diferentes factores. Por una parte, se pidió a los encuestadores que escogieran a antiguos alumnos que hubieran salido de la escuela desde al menos tres años antes; por lo que las franjas de 15 a 19 años sólo representan a escuelas de países donde los alumnos asisten a los CEFFA desde más jóvenes y acaban antes, como es el caso de Perú y Guatemala, en que los CEFFA imparten la secundaria general con algunas materias profesionales, es decir de los 12 a los 15 años. Por otra parte, la facilidad para contactar con alumnos más recientes, porque es posible que los datos personales fueran más asequibles y actualizados, favoreció esa franja de 20 a 24 años por encima de las siguientes.

Hay que tener en cuenta, además, que las diferentes escuelas de la muestra llevan funcionando desde hace un número muy diferente de años. Perú no hace más de 15, Guatemala 30, España 55 y Francia 80. Por este motivo, en el caso de Francia y España, se han contactado antiguos alumnos de edades muy diversas, llegando incluso a algunos individuos de las franjas de 50 a 65 años,

mientras que, en Guatemala y Perú, los antiguos alumnos son de promociones mas recientes.

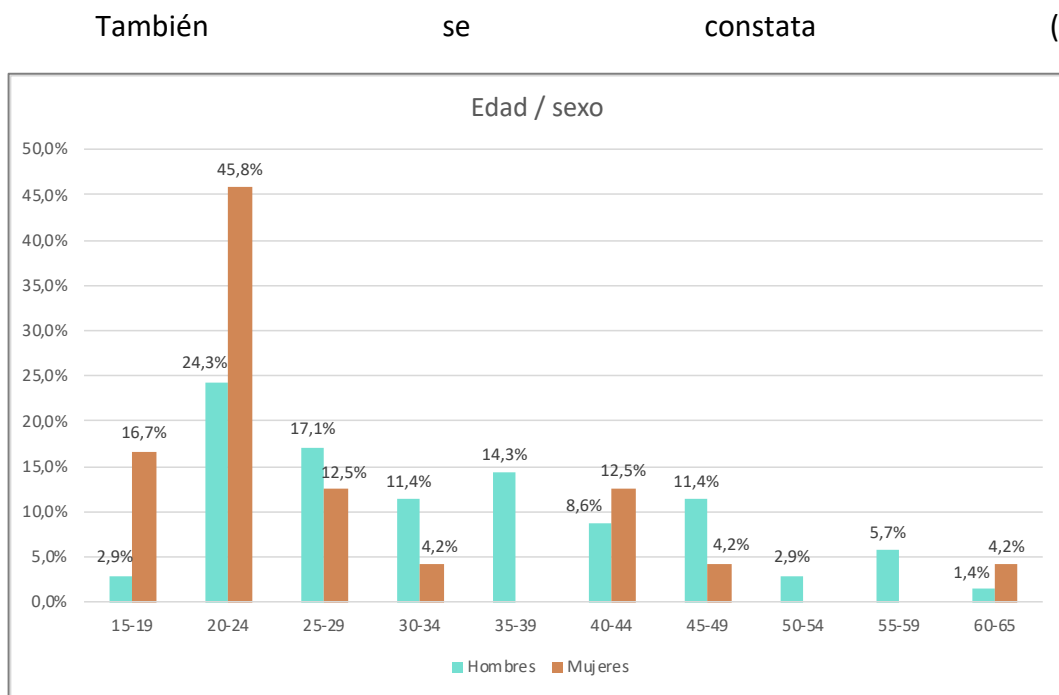


Gráfico 9) que las mujeres están más representadas en las franjas de edades más bajas, lo que se podría explicar por la evolución en algunos países en los que las mujeres se han ido incorporando paulatinamente a la educación y porque en algunos lugares, antiguamente, la educación era diferenciada, es decir, los chicos y las chicas no asistían a las mismas escuelas.

7.2.1.3 Ocupación actual

Por lo que respecta a la ocupación actual de las personas que respondieron al cuestionario, el dato más destacado (Gráfico 10), con diferencia, es que un tercio de los encuestados es trabajador cualificado en el sector primario y secundario. Si tenemos en cuenta que las escuelas donde estudiaron los individuos de la muestra están situadas en el medio rural, especialmente ligados al ámbito agropecuario, podemos suponer que mayoritariamente realizan su actividad profesional en ese mismo medio, lo que nos permitiría afirmar que de algún modo se han podido quedar en ese medio evitando así el éxodo rural hacia las ciudades.

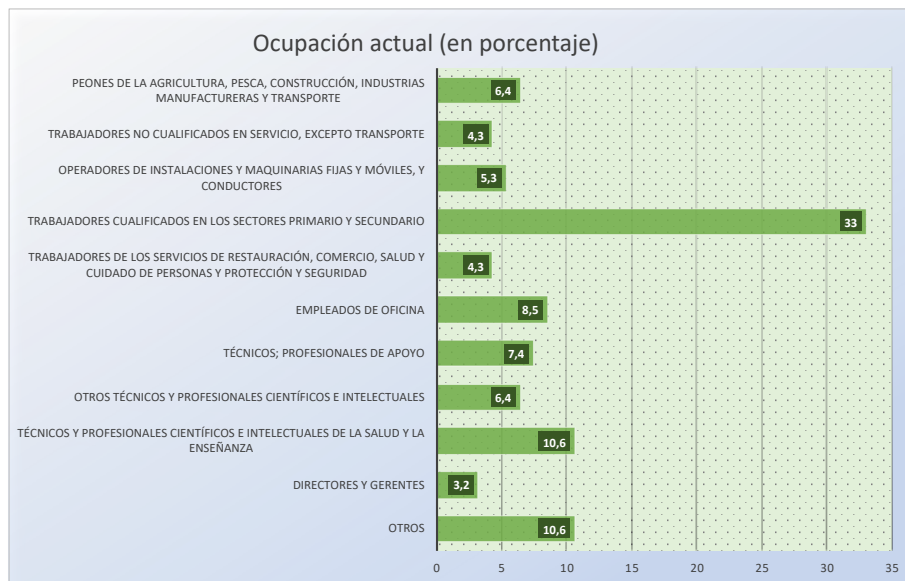


Gráfico 10. Ocupación actual de los encuestados, en porcentaje.

Entre las demás ocupaciones, hay pocas diferencias en el porcentaje de individuos que se dedican a cada una de ellas. Resalta el 10,6% en la categoría de los técnicos y profesionales de la salud y la enseñanza, por los estudiantes que acabaron ejerciendo de docentes en las mismas escuelas (si nos remitimos a las respuestas concretas de los cuestionarios antes de la codificación). También hay que subrayar la misma tasa del 10,6% de ocupación en “otros”. Esta categoría, que no figuraba inicialmente en la lista de codificación de ocupaciones, responde a los individuos que respondieron ser empresarios.

Por otro lado, cabe señalar la baja representación de ocupaciones sin cualificación, del 10,7% (peones 6,4% y trabajadores no cualificados 4,3%), frente al porcentaje del resto de ocupaciones con cualificación 89,3%. Es decir, podríamos afirmar que los antiguos alumnos de esas escuelas accedieron mayoritariamente a puestos de trabajo cualificados.

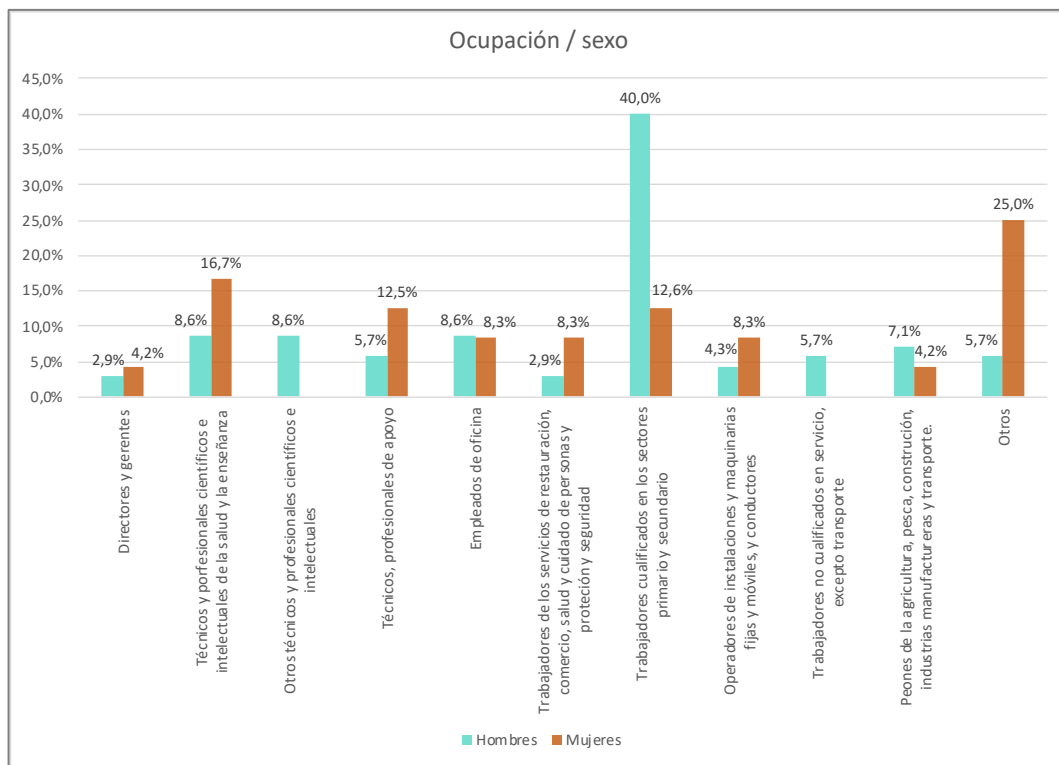


Gráfico 11. Ocupación actual de los encuestados, por sexo.

Si cruzamos los datos de ocupación con los de sexo (Gráfico 11), se observa un dato que presenta una gran diferencia respecto a los demás: los “trabajadores cualificados en los sectores primario y secundario”. Por un lado, hay una diferencia importante entre hombres y mujeres, y, por otro lado, esta es la ocupación del 40% de los hombres encuestados. En este grupo de ocupación encontramos básicamente a agricultores con estudios específicos, profesión a la cual, en general, aun no se han incorporado las mujeres.

Otra diferencia destacable es la de los “técnicos y profesionales científicos e intelectuales de la salud y la enseñanza”; en este caso, hay el doble de mujeres que de hombres, muy probablemente porque en esta ocupación encontramos a las enfermeras, pero sobretodo maestras. Dos ocupaciones tradicionalmente femeninas.

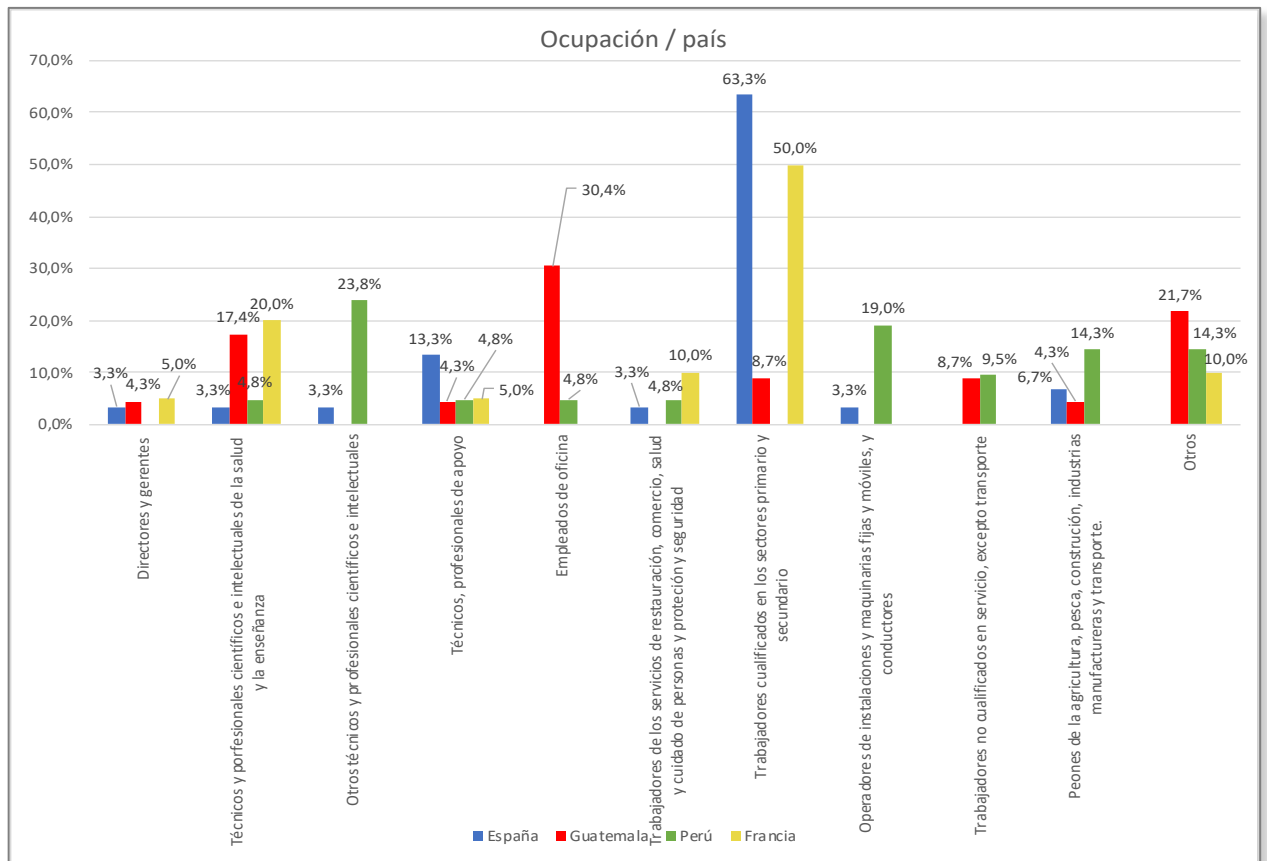


Gráfico 12. Ocupación de los encuestados, por países.

Cuando observamos las ocupaciones de los encuestados y las relacionamos con los resultados por países (Gráfico 12), salta a la vista que España y Francia destacan en la categoría “trabajadores cualificados en los sectores primario y secundario”, lo que es probable que se deba a alguna diferencia cultural más amplia, puesto que es una diferencia entre continentes.

También salta a la vista que Perú destaca en dos ocupaciones en que los otros tres países casi ni aparecen. Y también que Guatemala despunta en “empleados de oficina”, lo que nos parece explicable por el acceso de personas con formación a la función pública básica por su proximidad a poblaciones de una cierta envergadura.

7.2.1.4 Nivel actual de estudios

En cuanto al nivel de estudios de los individuos encuestados, en el momento de realizarse el cuestionario (Gráfico 13), un poco más de la mitad, un 54,3%, reportan haber alcanzado un nivel correspondiente a estudios post secundarios superiores. Si a este dato le añadimos los que tienen un nivel post secundario no superior, el total se eleva a las tres cuartas partes de la muestra, un 75,6%, lo que contrasta fuertemente con el 17% de antiguos alumnos que consiguieron algún tipo de nivel universitario, es decir, educación superior de ciclo corto, licenciatura/grado, máster o doctorado (ninguno de los encuestados dijo tener estudios de doctorado, por lo que este ítem no aparece en la tabla).

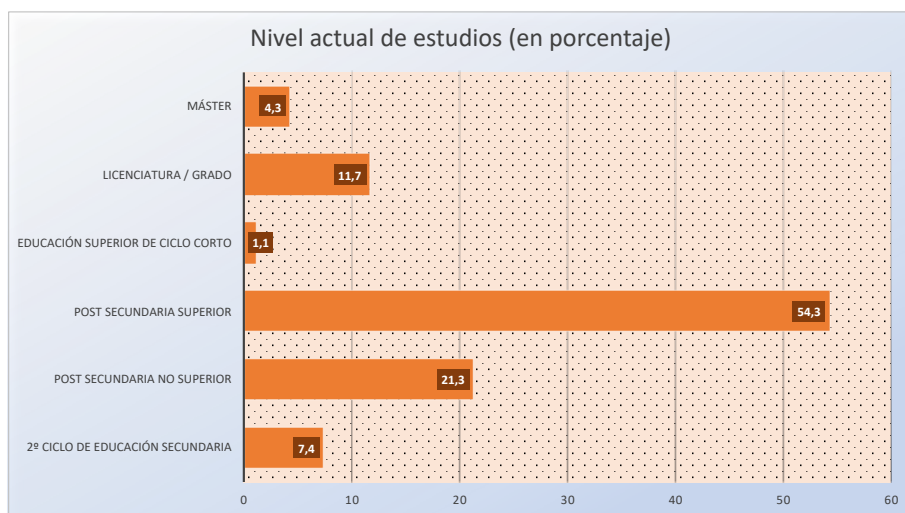


Gráfico 13. Nivel actual de estudios de los encuestados, en porcentaje.

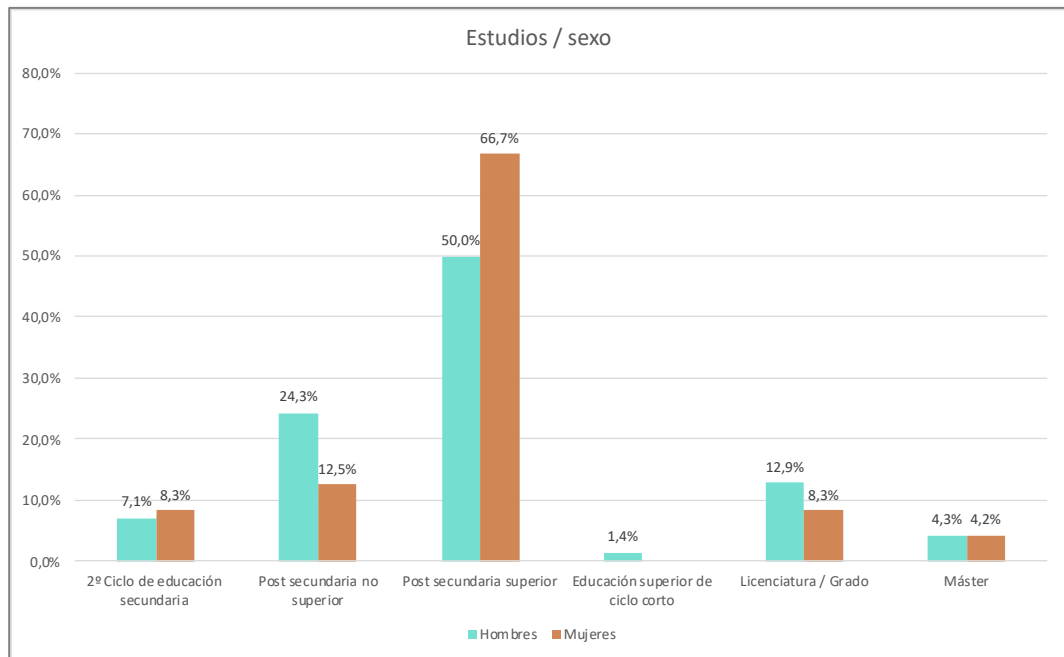


Gráfico 14. Nivel actual de estudios de los encuestados, por sexo.

A la vista del gráfico que cruza los datos del nivel de estudios con los de sexo (Gráfico 14), es evidente que más de la mitad de los encuestados posee un nivel de estudios de post secundaria superior; nivel que consiguen más mujeres que hombres. De todos ellos, destacan los guatemaltecos (Gráfico 15), con el doble de incidencia que los franceses, pero éstos últimos son los que tienen el porcentaje más alto de universitarios. Sólo el 12,5 % de los encuestados tiene estudios universitarios. Constatamos el elevado número de peruanos (33%) que sólo tienen estudios secundarios.

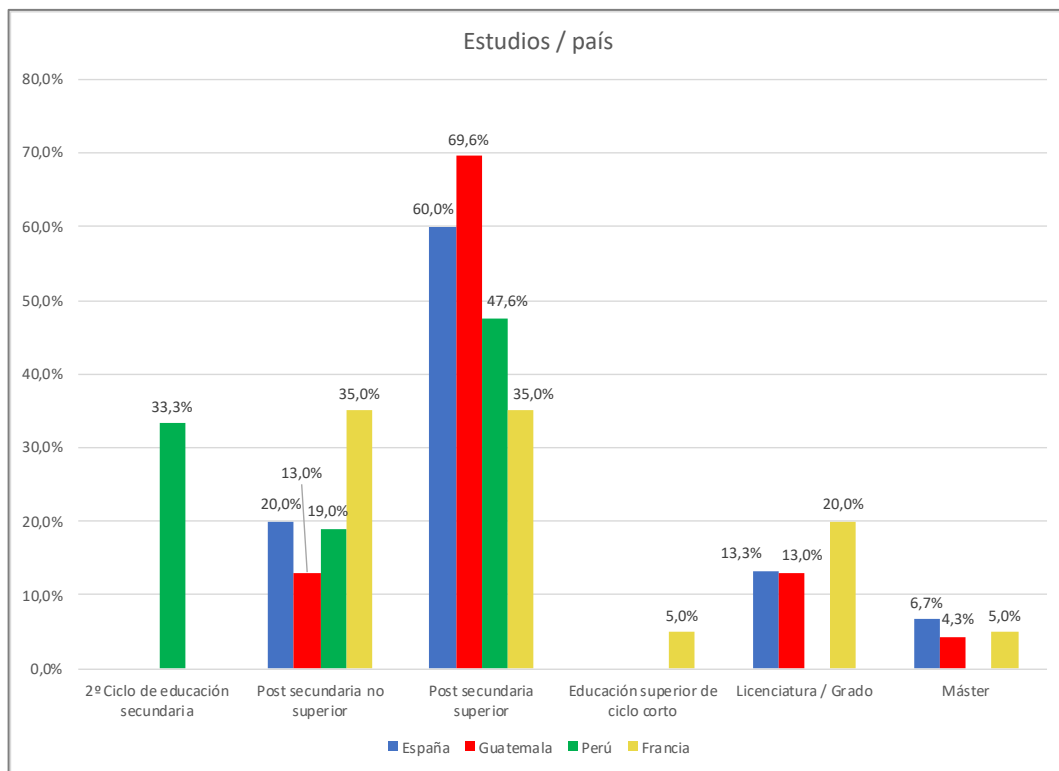


Gráfico 15. Nivel actual de estudios de los encuestados, por países

7.2.2 Grado de acuerdo con las afirmaciones

En este apartado analizaremos, a partir de los siguientes gráficos, los datos individuales que corresponden a los datos recogidos en el cuestionario, para todos los ítems (afirmaciones) que se les plantearon a los encuestados. Hemos querido presentar de forma específica cada uno de los ítems para permitir visualizar y analizar correctamente los datos y poder agruparlos posteriormente en el siguiente apartado (7.2.3).

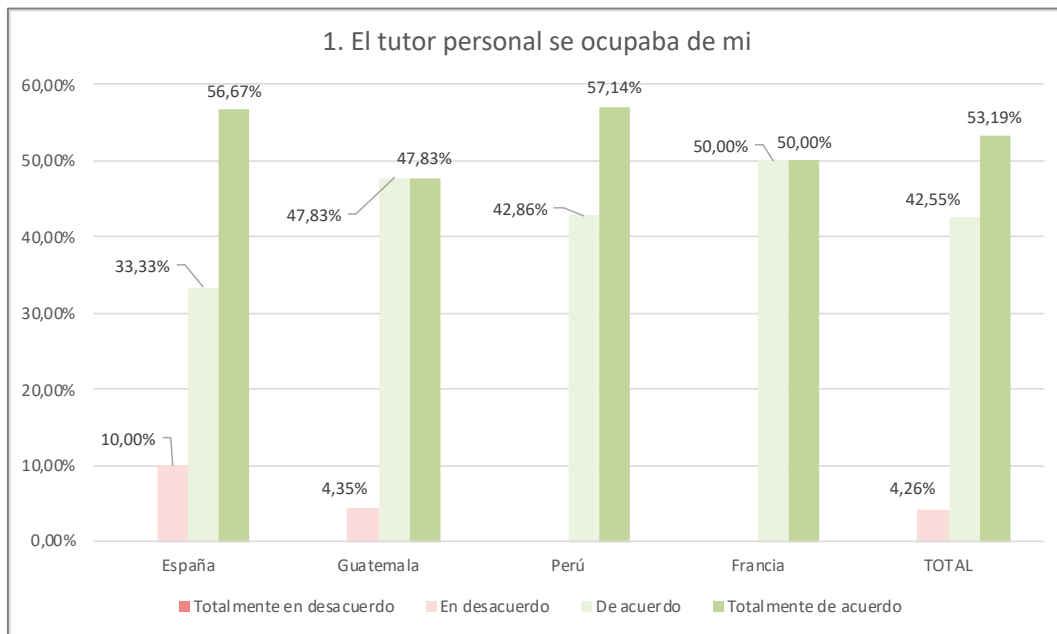


Gráfico 16. Preocupación del tutor.

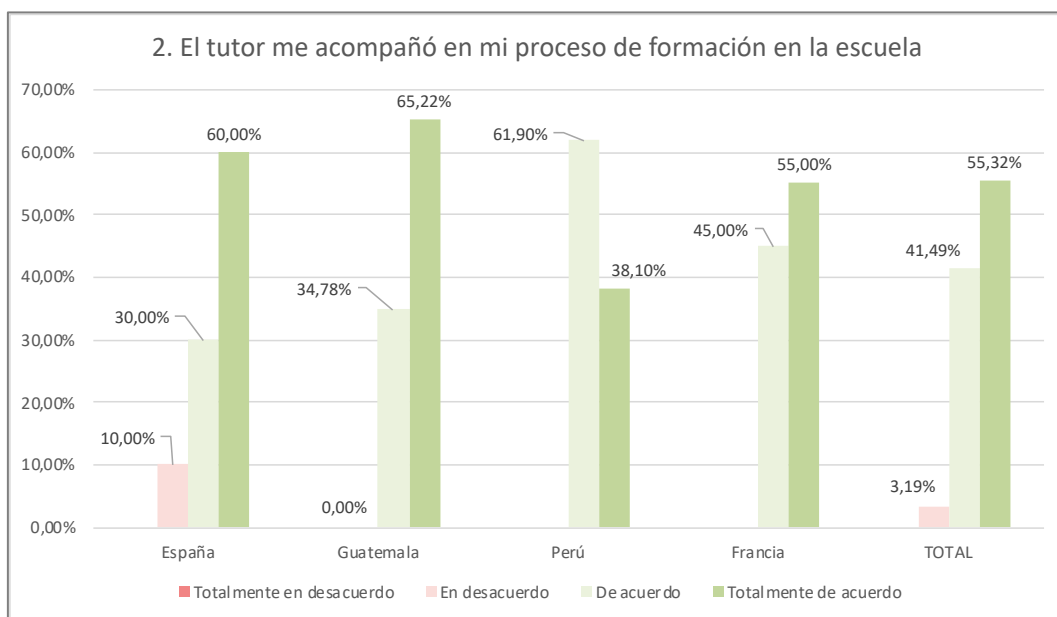


Gráfico 17. Acompañamiento por parte del tutor.

En las tres primeras afirmaciones, que se refieren a la preocupación, acompañamiento y disponibilidad del tutor para con el alumno, un porcentaje elevado de los encuestados, el 95,74%, respondieron positivamente. Es decir, la gran mayoría de los alumnos manifiestan “sentir, notar” al tutor como alguien que

está ahí, con relación a otros sistemas educativos que conocen, por propia experiencia o por referencias. Y cabe resaltar que en ningún caso se respondió estar “totalmente en desacuerdo”. La diferencia entre países no es significativa si consideramos conjuntamente las respuestas “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”. Sólo hay una menor proporción de peruanos en acuerdo total.

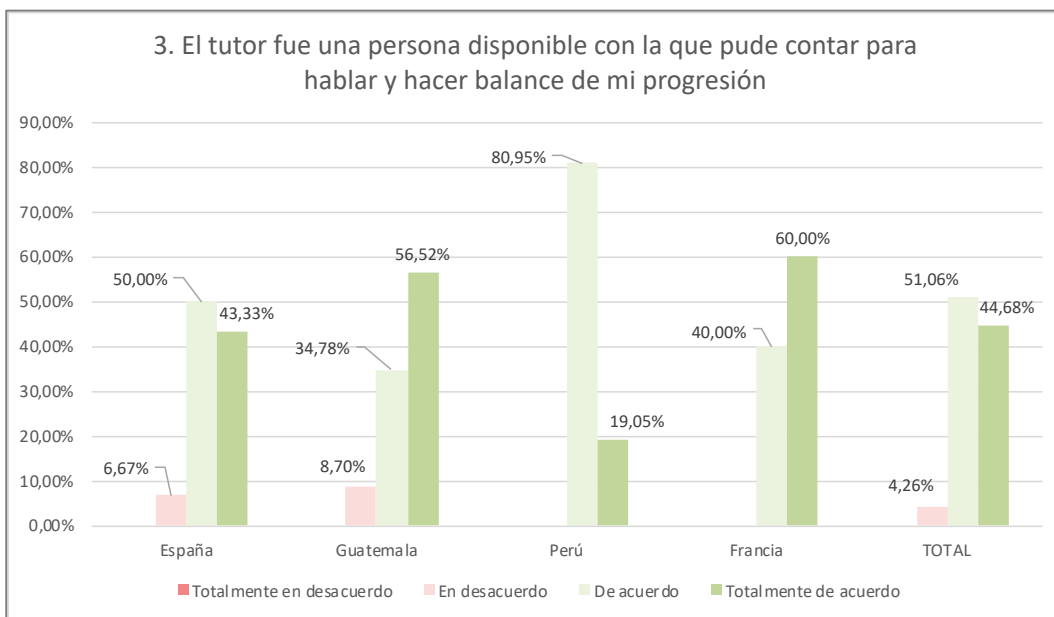


Gráfico 18. Disponibilidad y diálogo del tutor, y prospectiva.

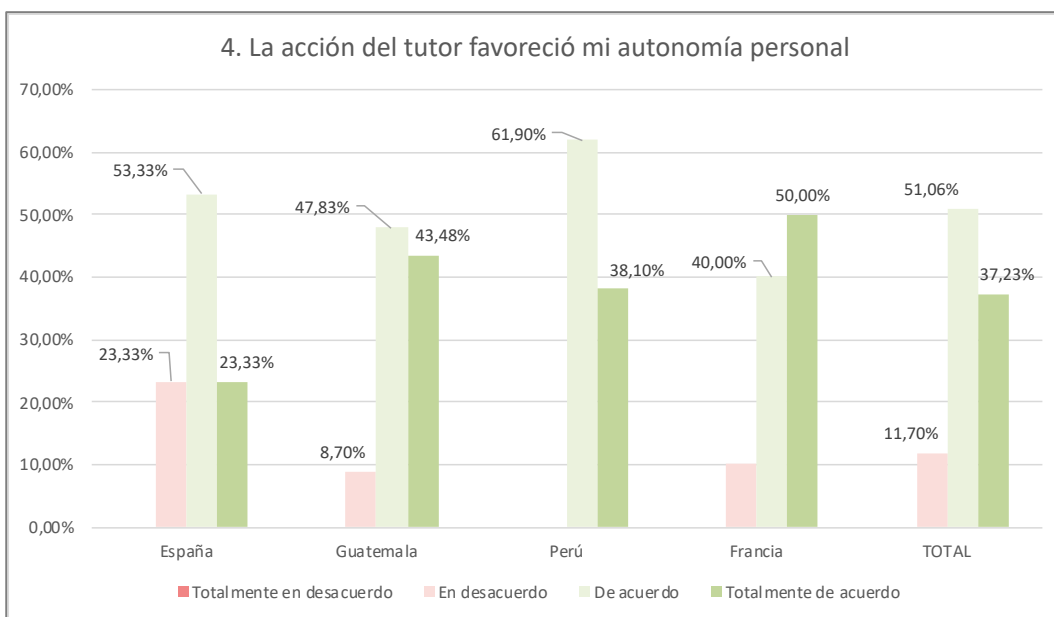


Gráfico 19. Influencia del tutor.

En la afirmación 4 (Gráfico 19) podemos observar como un número significativo de encuestados (un 11'70% del total) no han considerado que el tutor tuviera una gran influencia sobre su autonomía personal.

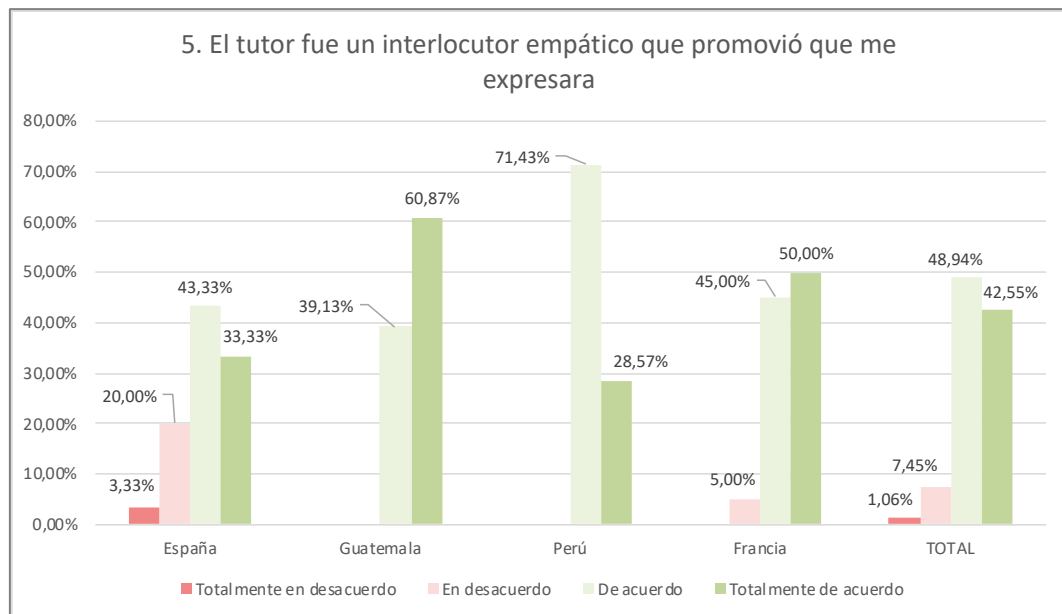


Gráfico 20. Empatía del tutor y diálogo.

Dentro de los pocos casos (afirmación 5) en que los encuestados han considerado que no hubo empatía, podemos formular dos hipótesis: que el encuestado no entendiera bien la afirmación o que realmente no hubo empatía por parte del tutor y no se encontró una solución al respecto.

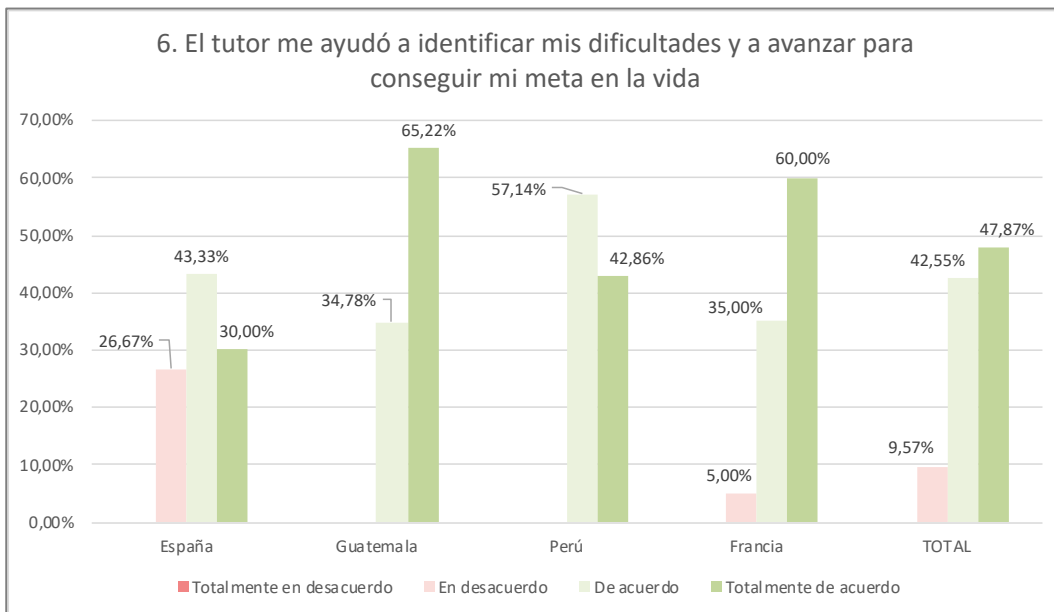


Gráfico 21. Análisis reflexivo y proyecto de vida.

En la misma línea, los datos sobre la afirmación 6 muestran claramente que $\frac{1}{4}$ parte de los alumnos de la escuela de España no se sentían identificados con el tutor. Seguramente, a tenor del resultado de estas dos afirmaciones (5, Gráfico 20 y 6, Gráfico 21), podemos suponer que ese centro ha habido algún tipo de problemática, que nos gustaría confirmar, del estilo de: falta de interés de los tutores, falta de formación, inadecuación de los espacios y tiempos para hacer la tutoría de una forma adecuada y pertinente, lo cual ha repercutido en el alumno, o que no han valorado suficientemente la sinergia del tutor con el alumno asignado.

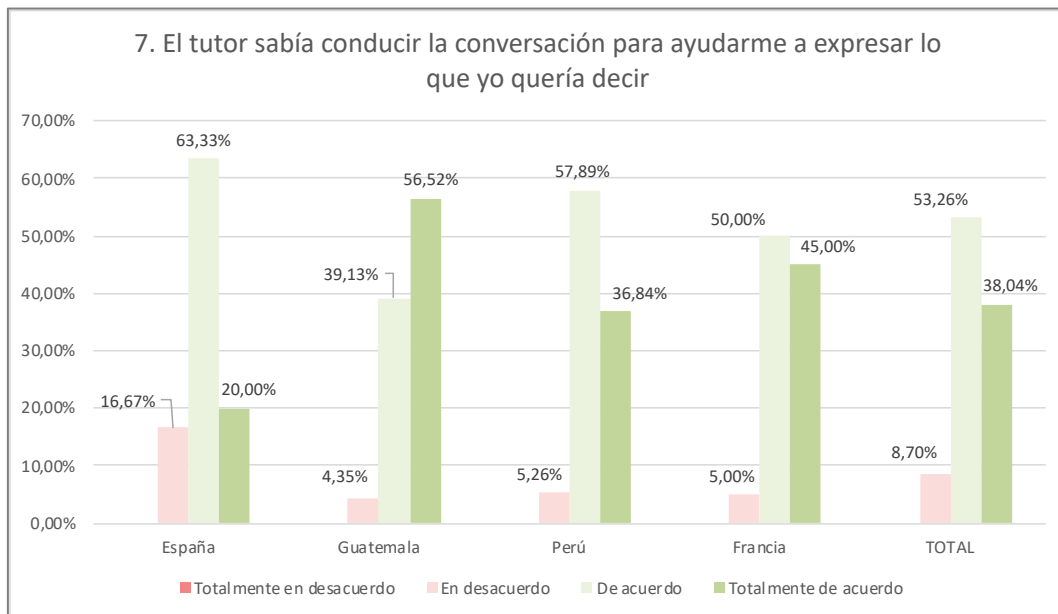


Gráfico 22. Diálogo y expresión.

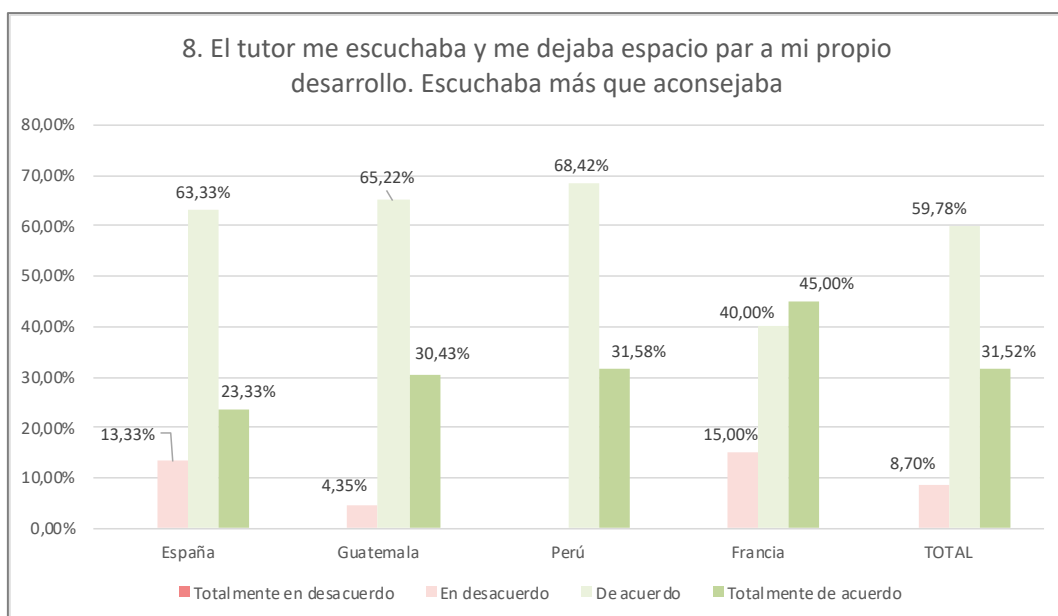


Gráfico 23. Escucha activa.

Aunque está claro que hay un gran acuerdo (91,3%) sobre los aspectos comunicativos de la tutoría (afirmaciones 7, Gráfico 22 y 8, Gráfico 23), constatamos un porcentaje significativo de casos (el 8,7%) en los que la inexperiencia o la falta de formación del formador no permiten conducir

adecuadamente la conversación. Consideramos que este aspecto, el de las habilidades comunicativas de los formadores con relación a sus tutorandos, es un tema singular que podría ser motivo de investigaciones específicas.

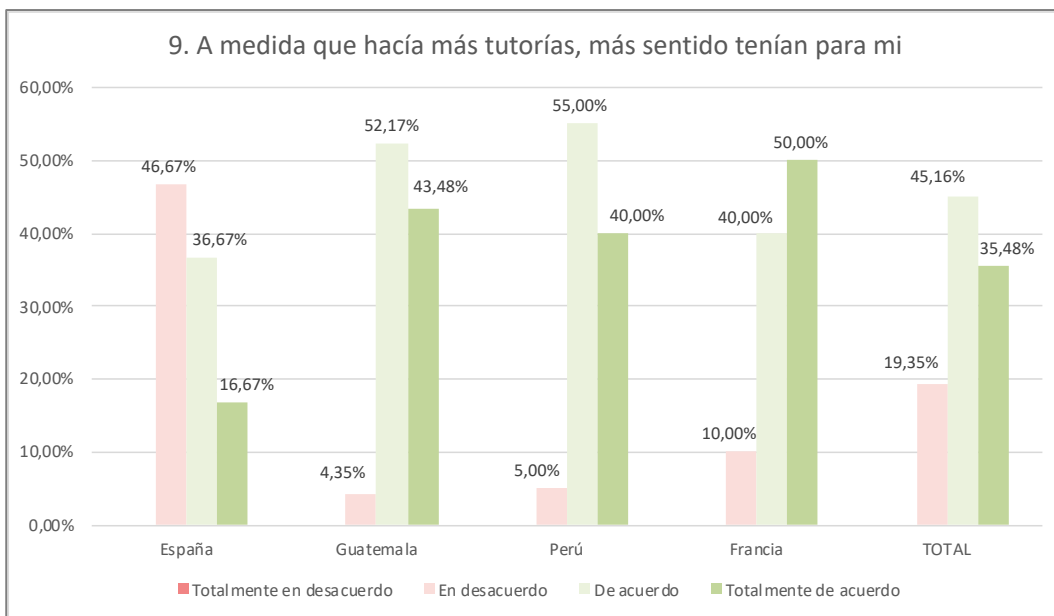


Gráfico 24. Progresión, evolución en la significación.

La alta incidencia (entorno al 19,35%) del desacuerdo en la evolución del sentido que tenían las tutorías para el alumno (afirmación 9, Gráfico 24), se podría interpretar o bien como un estancamiento, lo que significa inadaptación a la evolución del alumno porque tanto puede denotar un estancamiento desde el inicio, como que ya tenían mucho sentido y no hubo un incremento. Es decir, no consideran que hubiera más sentido porque no lo hubo o porque ya lo había y no podía haber más. Es cuando menos elocuente el dato del alto grado de desacuerdo de los antiguos alumnos de la escuela de España.

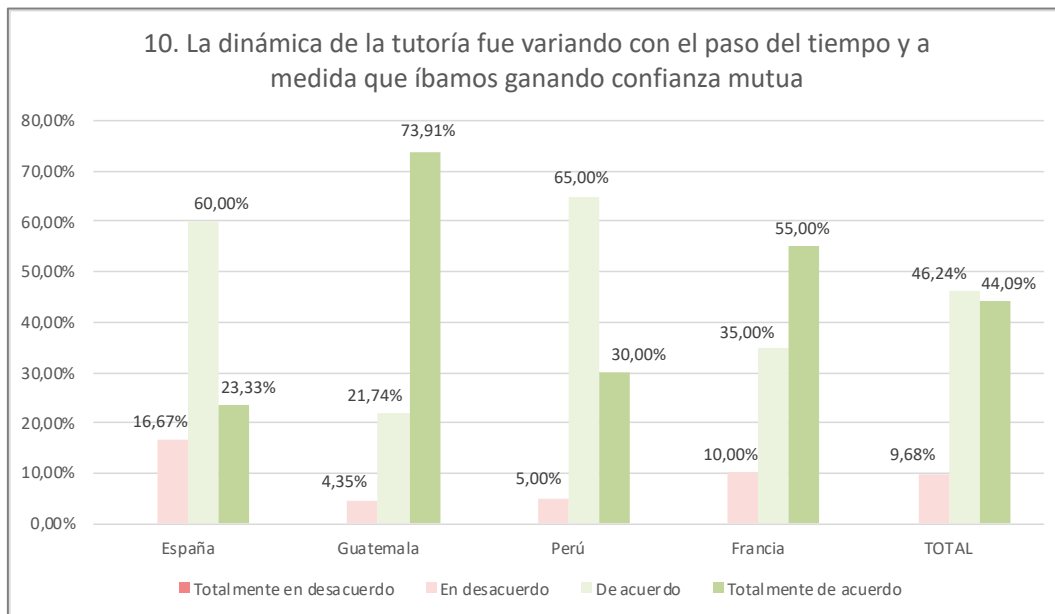


Gráfico 25. Progresión y confianza.

Aunque mucho más bajo (9,68%), el índice de alumnos que no consideran que la dinámica de la tutoría fuera variando (afirmación 10, Gráfico 25), con el tiempo y la confianza, nos vuelve a plantear si realmente las respuestas se refieren a la variación de la dinámica o a la semántica de los términos planteados. Una vez más, la mayor incidencia en desacuerdo se focaliza en las escuelas española y francesa.

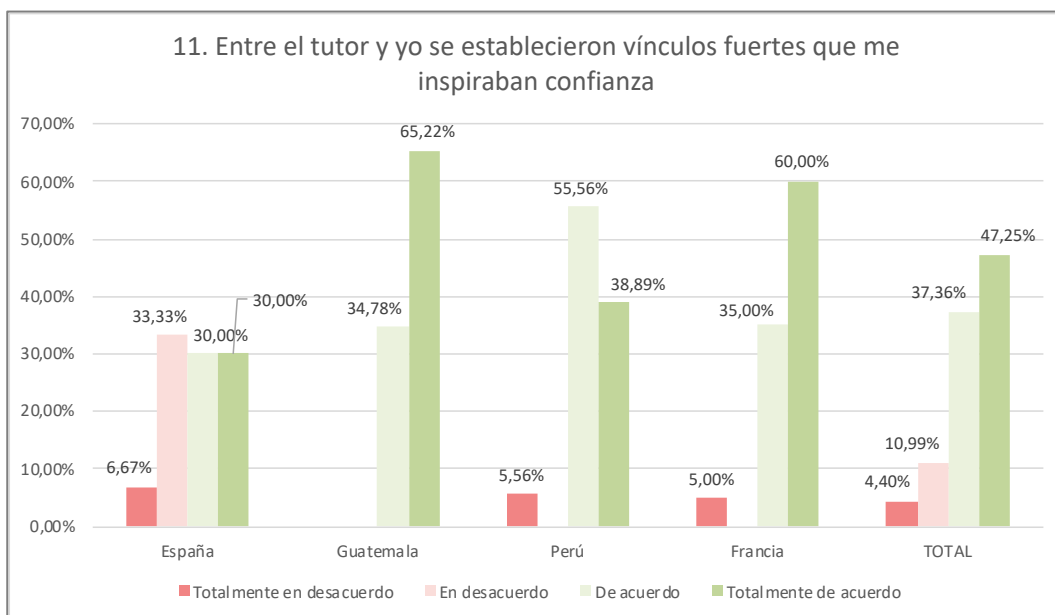


Gráfico 26. Vínculos y confianza.

La gran mayoría de los encuestados (84,61%) están de acuerdo en que el crecimiento del grado de confianza era debido a los vínculos construidos durante la tutoría. De nuevo se manifiesta que esto no es exactamente igual en el caso de España, en que el 40% de los encuestados manifiestan no haber establecido vínculos fuertes con el tutor (afirmación 11, Gráfico 26). Seguramente estas respuestas tengan que ver con el mismo motivo que apuntábamos para los resultados sin acuerdo de otras afirmaciones: la falta de experiencia, de formación o la inadecuada asignación de tutores. El no establecer vínculos, la falta de confianza, tiene implicaciones en otros aspectos de la tutoría, como podemos comprobar analizando los resultados.

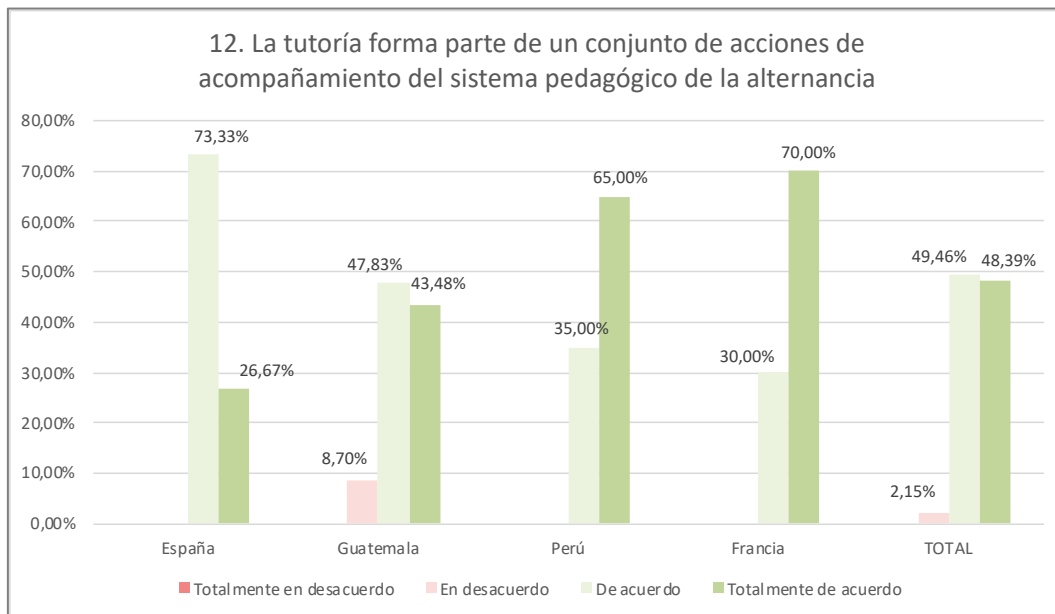


Gráfico 27. Acompañamiento y Alternancia.

El casi total acuerdo (97,85%) con el reconocimiento del marco institucional y pedagógico de la tutoría (afirmación 12, Gráfico 27), probablemente muestra el conocimiento, por parte de los alumnos, del sentido y el potencial que la tutoría tiene dentro del sistema pedagógico. Lo que nos puede dar pistas sobre el alto grado de comprensión de las afirmaciones. Puede darse algún caso aislado de respuesta sin la suficiente reflexión y comprensión de lo que se pedía, tal como ya indicamos al tratar de la fiabilidad de la herramienta en el apartado 6.2.3.4, p. 155.

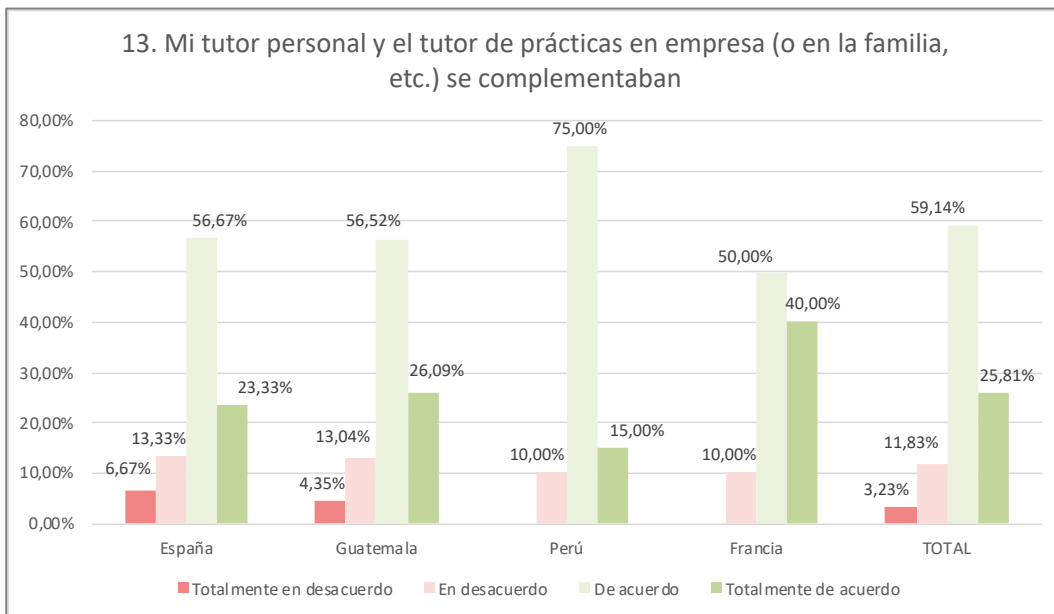


Gráfico 28. Complementariedad de tutores.

Mayoritariamente hay acuerdo (entre el 80 y el 90%, según países) sobre la complementariedad del tutor personal y el de prácticas (afirmación 13, Gráfico 28), que en muchos casos es el mismo. Sin embargo, no podemos obviar que el grado de acuerdo no es total, lo que indica una debilidad en la coordinación de esos dos aspectos del acompañamiento en los CEFFA.

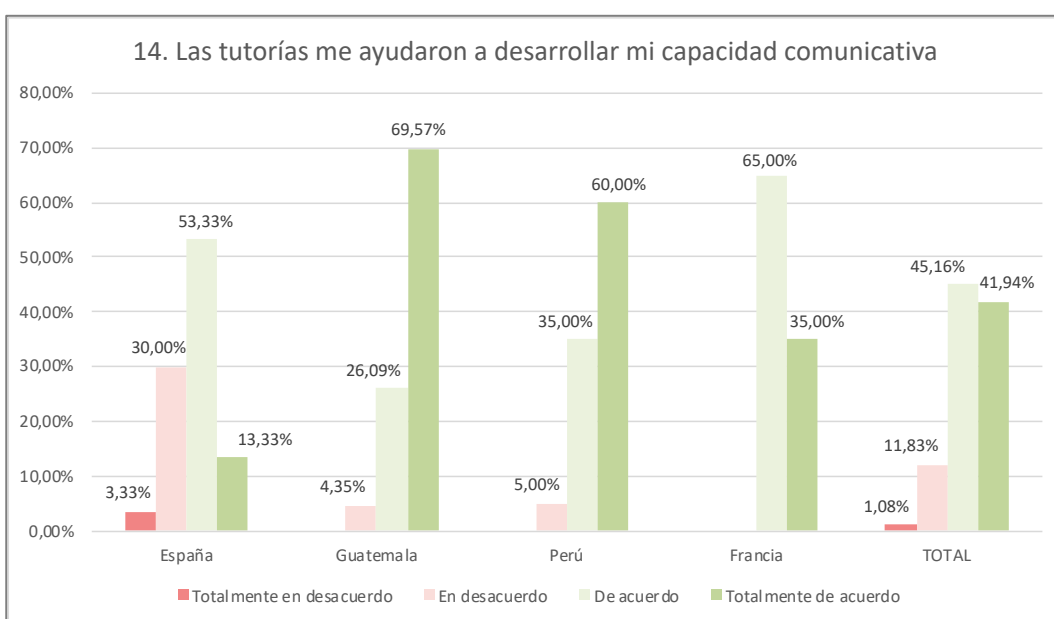
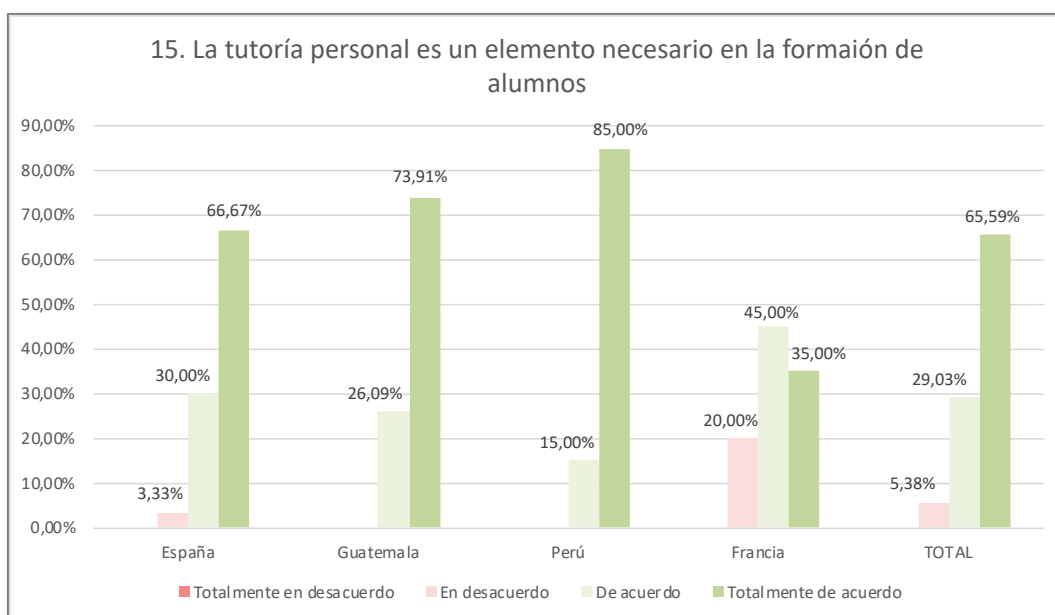


Gráfico 29. Tutorías y capacidad de comunicación.

La afirmación 14, donde se habla de la complementariedad entre tutor personal y tutor de prácticas, confirma las afirmaciones 5, 7 y 8 (Gráfico 20, Gráfico 22 y Gráfico 23, respectivamente). También trata de aspectos de comunicación, pero en este caso no aborda la comunicación con el tutor sino la habilidad comunicativa que éste le provocó. En este sentido, la respuesta es bastante clara: podemos afirmar que el acompañamiento del tutor le ayudó a “soltarse” comunicativamente.

Ramón Flecha (1994) y Paulo Freire (1970) remarcan la importancia del diálogo, en sus diferentes formas, como base y elemento imprescindibles de una educación transformadora.

*Gráfico 30. Necesidad de tutoría.*

Hay un gran acuerdo (94,62%) sobre que la tutoría sea un elemento necesario en la formación (afirmación 15, Gráfico 30), especialmente por lo que se refiere a la columna “totalmente de acuerdo”. Al llegar al CEFFA, los alumnos sólo conocen una forma de tutoría, que es la tutoría de grupo/clase. Por pequeño

que sea el cambio observado por los alumnos, con respecto al sistema educativo tradicional, la percepción positiva del elemento tutoría es evidente. Habitualmente, en las escuelas anteriores al CEFFA, cuando tenían tutoría, tanto si era grupal como en los pocos casos en que era individual, la relación personal sólo existía cuando había un problema, en forma de bronca, etc.

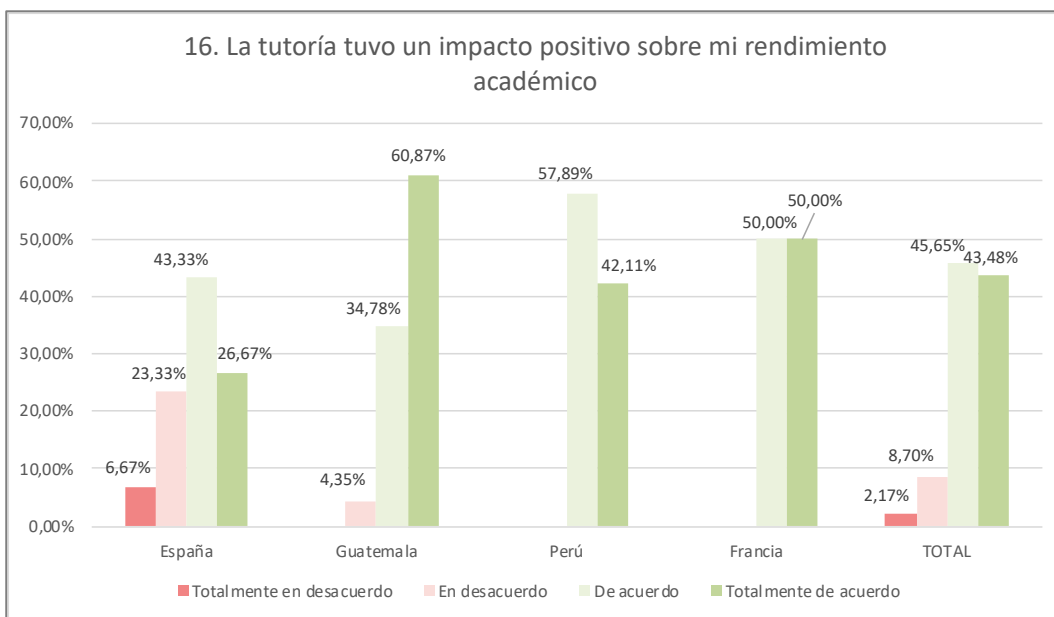


Gráfico 31. Impacto sobre el rendimiento académico.

La tutoría permite desbloquear al alumno que, por cualquier motivo, no logra conectar con la materia, no entiende al profesor, el profesor no le entiende a él, tiene otros problemas fuera de la escuela, etc. El diálogo favorece que el alumno se vuelva a poner en orden. Eso acaba teniendo un impacto sobre el rendimiento académico del alumno, tal como muestran las respuestas de alto grado de acuerdo de la afirmación 16 (Gráfico 31). Una vez más constatamos la complejidad del Sistema Pedagógico de la Alternancia en las múltiples interacciones entre sus diferentes elementos, como nos muestra Edgar Morin (2004) en sus consideraciones sobre el pensamiento complejo en educación, la importancia del enfoque sistémico, y la interconexión y la interacción para un enfoque integral y no fragmentado (Morin, 2004).

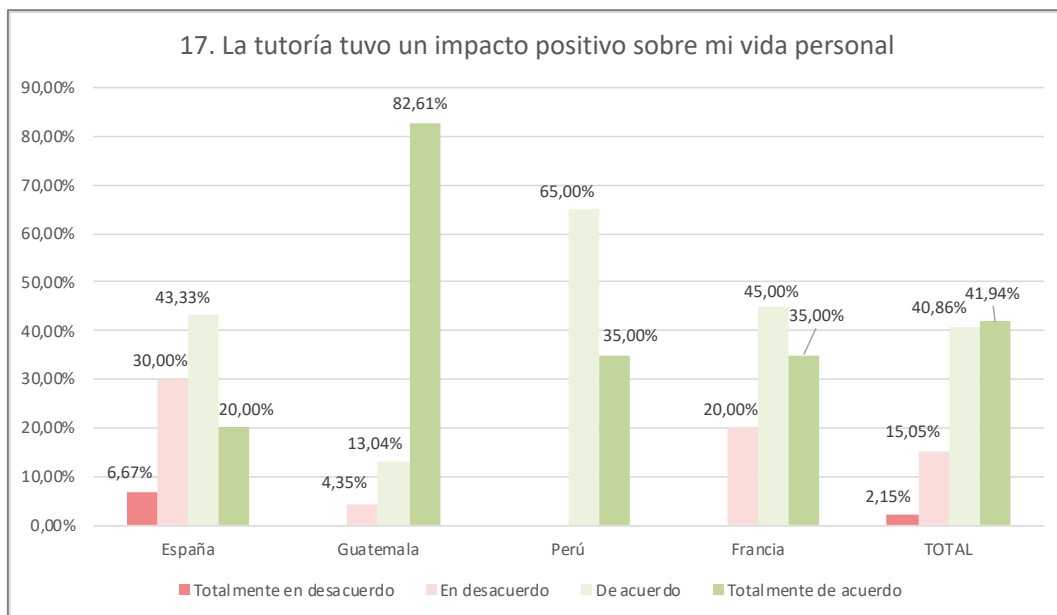


Gráfico 32. Impacto sobre la vida personal.

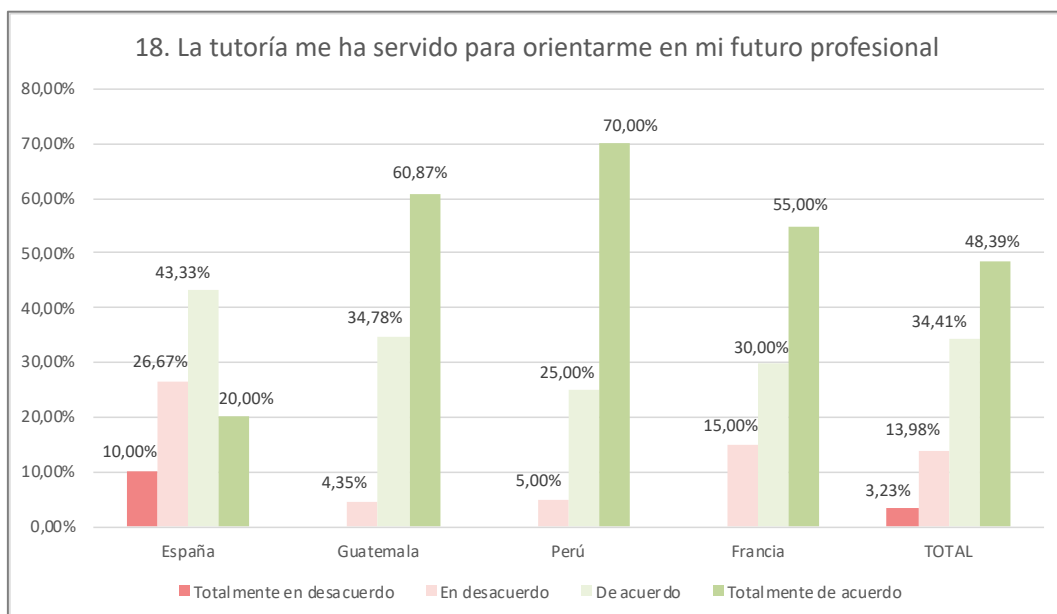


Gráfico 33. Orientación y futuro profesional.

Los gráficos de resultados nos muestran, a pesar de algún desacuerdo, que el impacto de la tutoría no se limita a efectos escolares o académicos, sino que tiene componentes transversales y ayudan a una mejor actitud ante la vida, tanto

a nivel personal (afirmación 17, Gráfico 32), como sobre la orientación vocacional (afirmación 18, Gráfico 33). Sobre la orientación profesional, dependiendo de los países y de la edad de los alumnos, en algunos casos se da una orientación inicial básica de cómo continuar los estudios y, en otros casos, la tutoría ha permitido, dentro de la profesión o del sector ya escogido, avanzar, especializarse o incluso una continuidad más larga de estudios.

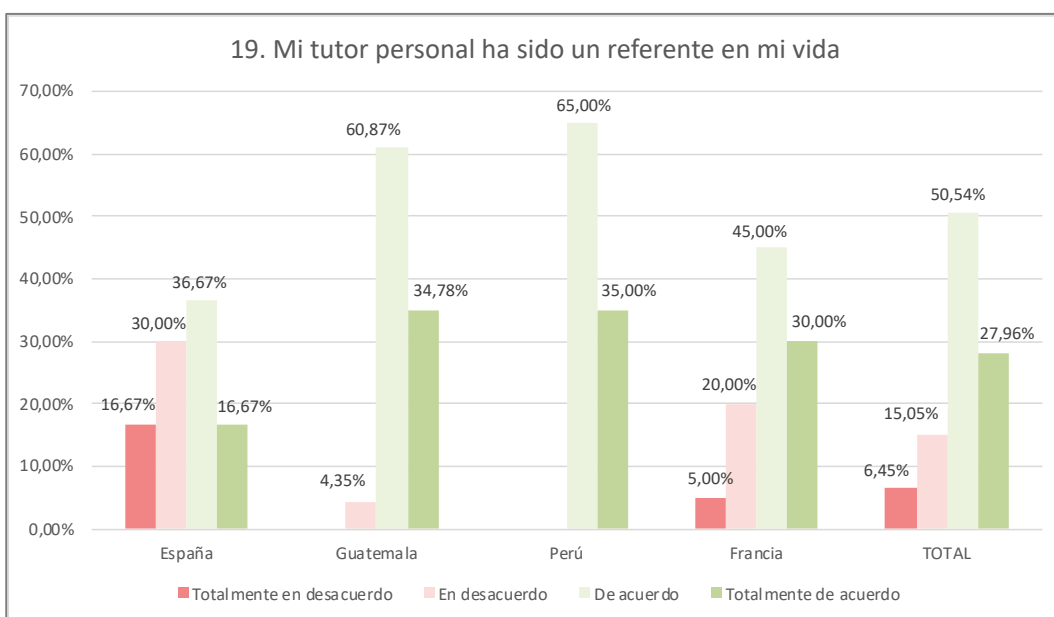


Gráfico 34. Tutor como referente.

Sobre si el tutor acaba siendo un referente en la vida de un antiguo alumno (afirmación 19), hay variedad de respuestas, quizás porque el concepto de “referente” es diverso y relacionándolo con gráficos anteriores, la personalidad y la forma de hacer del tutor, puede haber ocasionado este tipo de respuesta. Interpretamos que el tutor sí que es un referente, pero ni un gran líder ni un gurú.

El tutor tiene que ser un ejemplo y no un ídolo o un modelo al que el alumno tiene que asemejarse²⁷.

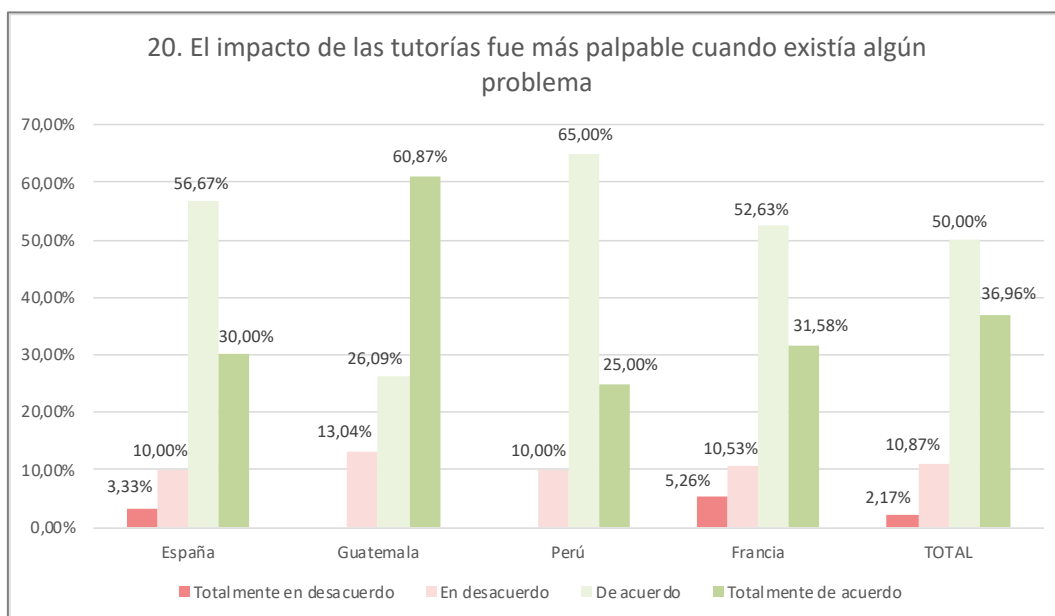


Gráfico 35. Visibilidad de la tutoría.

El tutor es como un puntal sobre el que apoyarse, que contribuye a encontrar soluciones, más que a darlas. Si bien es cierto que, a medio y largo plazo, con la perspectiva de los años, se acaba comprendiendo que el tutor hace un trabajo de apoyo y de acompañamiento, también lo es que se nota mucho más a corto plazo cuando interviene por problemas concretos (afirmación 20, Gráfico 35), porque el resultado de la tarea que está desempeñando es inmediatamente palpable.

²⁷ Ver nota 19, p. 58

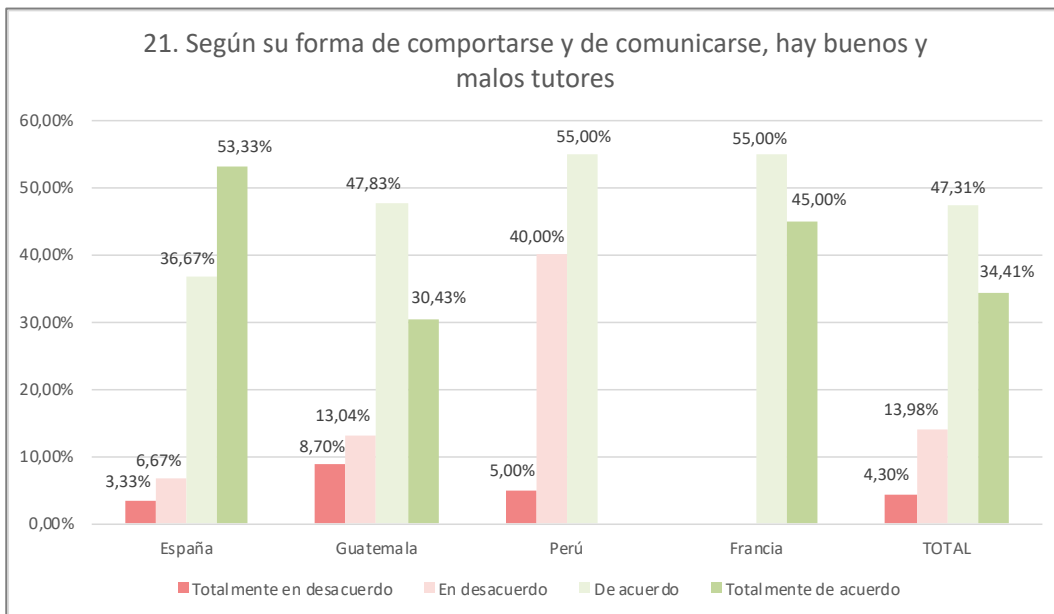


Gráfico 36. Comportamiento del tutor.

En este Gráfico Gráfico 36 (afirmación 21) se demuestra que la comunicación, el lenguaje, el diálogo, las actitudes y el comportamiento de los tutores tienen un peso específico fuerte en la visión que de ellos se puede crear el alumno. Hay que tener en cuenta que a veces ha podido haber violencia de los profesores con los alumnos. Pero cabe no olvidar que los análisis de fiabilidad del cuestionario (apartado 6.2.3.4, p. 155) decían que los resultados son muy discrepantes. Y apuntaban a que podía ser debido a que los términos “bueno” y “malo”, por su carga moral y emocional, podían ser interpretados de forma muy distinta por cada individuo, lo que relativizaría estos datos como resultados. Probablemente, tendríamos que considerar esta afirmación, más que como una invitación a opinar, como una conclusión y, por lo tanto, no está en la línea del procedimiento de investigación.

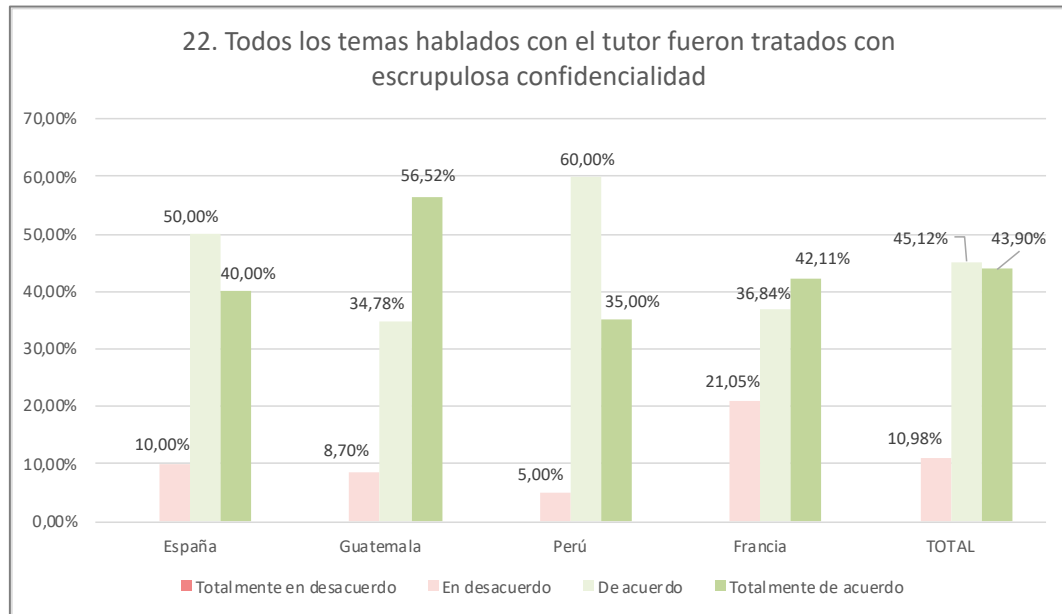


Gráfico 37. Confidencialidad.

Una gran mayoría está de acuerdo en que los temas hablados en la tutoría fueron tratados con confidencialidad (afirmación 22, Gráfico 37), pero, como siempre, se dan casos en que los alumnos están marcados por la falta de discreción o secreto profesional. Cabría realizar un estudio más profundo de esas causas a través de entrevistas personales. Como en la afirmación anterior, en este caso el vocabulario utilizado –“escrupulosa confidencialidad”- puede conducir a equívocos de interpretación por parte del encuestado. Además, se mezclan tres conceptos “discreción”, “confidencialidad” y “anonimato”, lo que no ayuda a la comprensión clara de lo que se pregunta.

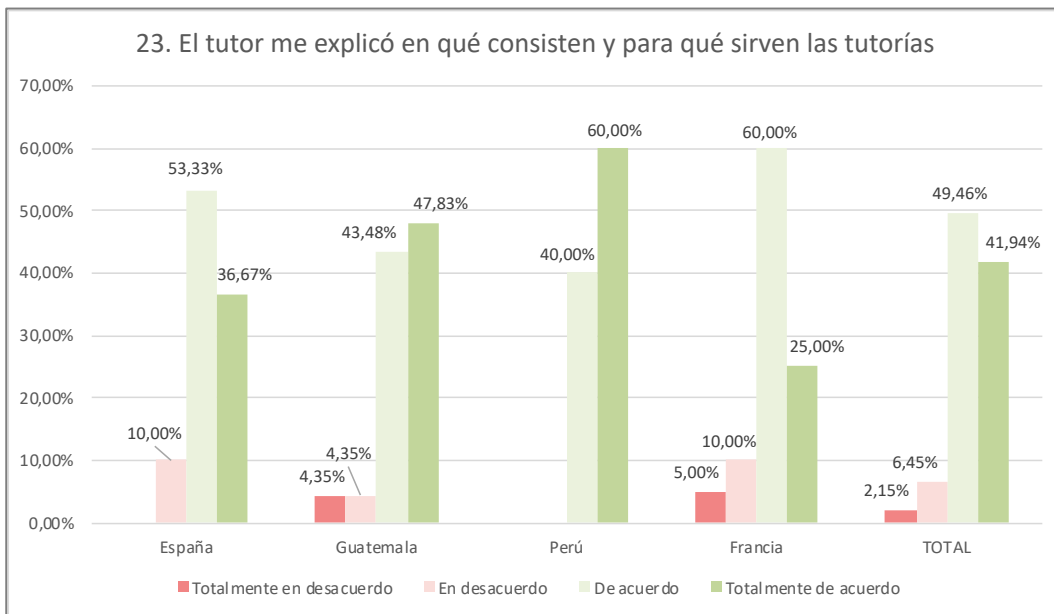


Gráfico 38. Contenido y finalidad de la tutoría.

Por lo que sabemos, por lo que hemos preguntado, analizado y estudiado a partir de nuestra experiencia sobre el terreno en las escuelas de los diferentes países, siempre hay casos de alumnos que no se han enterado de las explicaciones que se puedan dar. A pesar de esos pocos casos, las respuestas de los encuestados revelan (afirmación 23, Gráfico 38) que mayoritariamente (90,43%) se está de acuerdo en que se facilitó la información sobre las tutorías y qué utilidad tienen, ya sea por parte de la escuela, de las familias, etc.

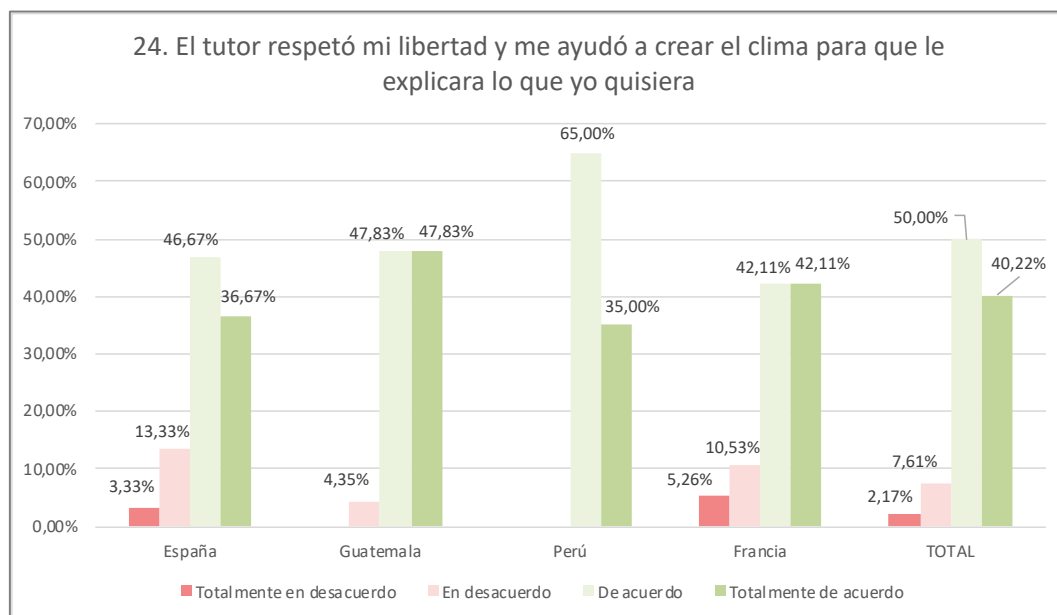


Gráfico 39. Respeto facilitador de abertura.

En un porcentaje elevadísimo (90,22%) el alumno sintió que el tutor respetó su libertad y creó un clima de confianza que facilitó que se abriera a explicar y compartir lo que quisiera (afirmación 24, Gráfico 39). Sin embargo, hay algunos casos (9,78%) que reflejan, seguramente, situaciones de fallo del tutor en que faltó ese respeto o, haciendo mal su trabajo de tutor, intentó imponer algún punto de vista o idea.

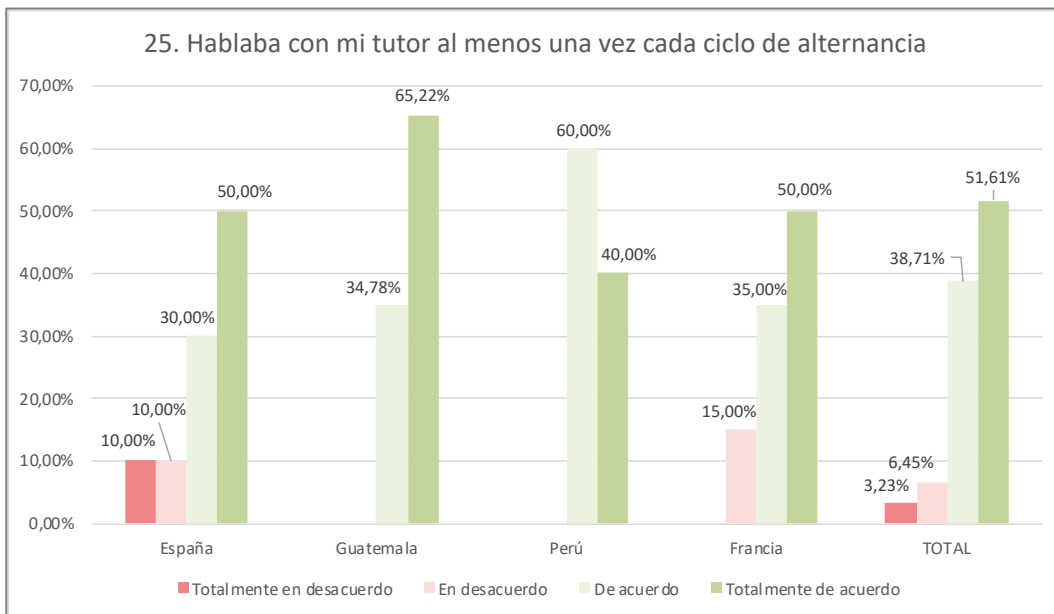


Gráfico 40. Regularidad de la tutoría.

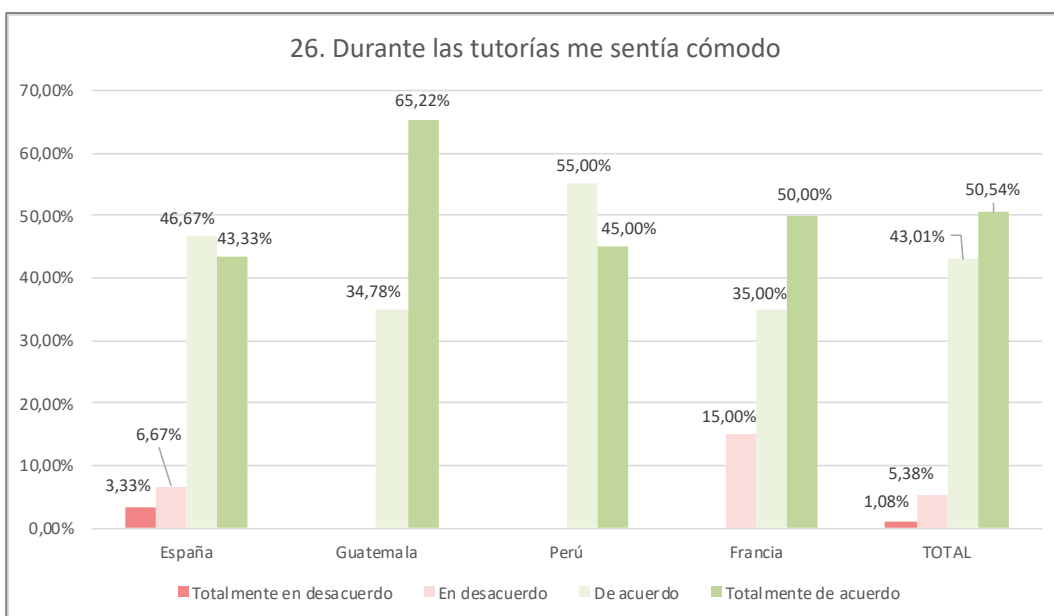


Gráfico 41. La tutoría, momento agradable.

Parece que, institucionalmente, todos los centros analizados tenían prevista la realización de tutorías y que el alumno la valoraba positivamente. Es decir, se cumplía la tutoría (afirmación 25, Gráfico 40) y la apreciación por parte del tutorando era clara porque se sentía cómodo (afirmación 26, Gráfico 41).

Aparecen unos pequeños porcentajes que demuestran la inadecuación del monitor por no haberlo previsto en el horario, por no haberse hecho la tutoría o porque el tutor no era del gusto del alumno, por diferentes motivos.

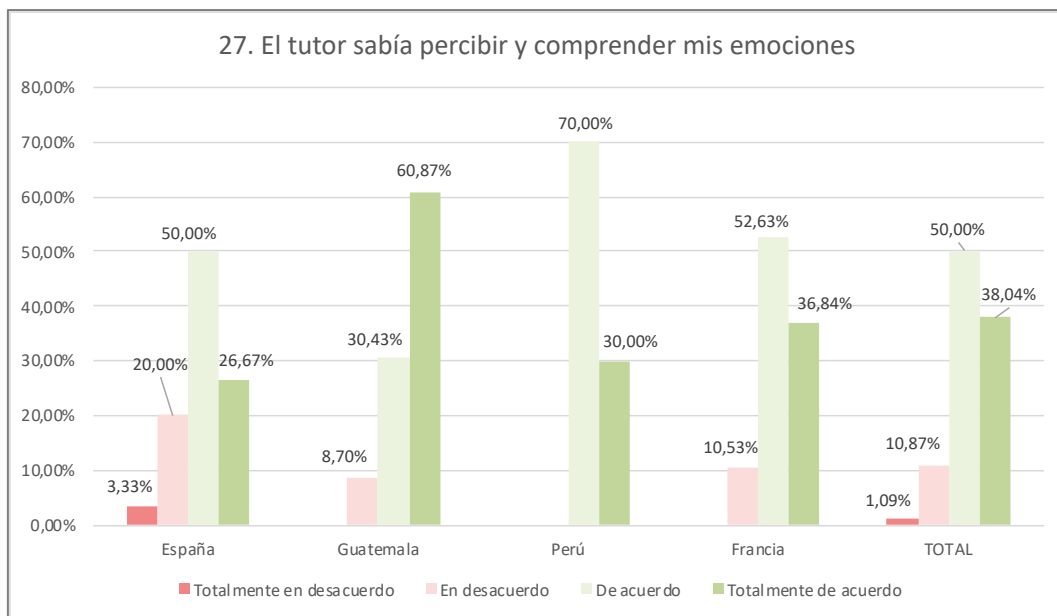


Gráfico 42. Comprensión de las emociones.

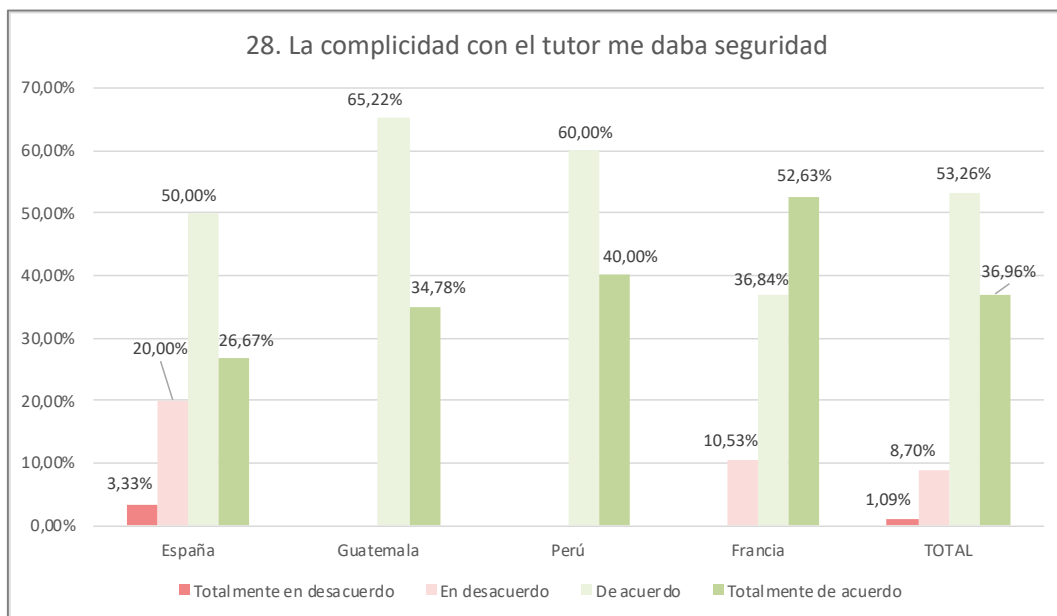


Gráfico 43. Complicidad y seguridad.

La afectividad, la relación humana, son clave para realizar la tutoría y la gran mayoría muestra haber percibido que el tutor era empático (afirmación 27). El gráfico de la afirmación 28 muestra un alto grado de acuerdo con el sentido positivo de “complicidad” como la relación o vínculo con un cierto grado de conocimiento, amistad y camaradería; el saber que puedes contar con alguien. De ese resultado se desprende que la creación de vínculos con el tutorando tiene un impacto a diferentes niveles. En este caso, sobre la sensación de seguridad.

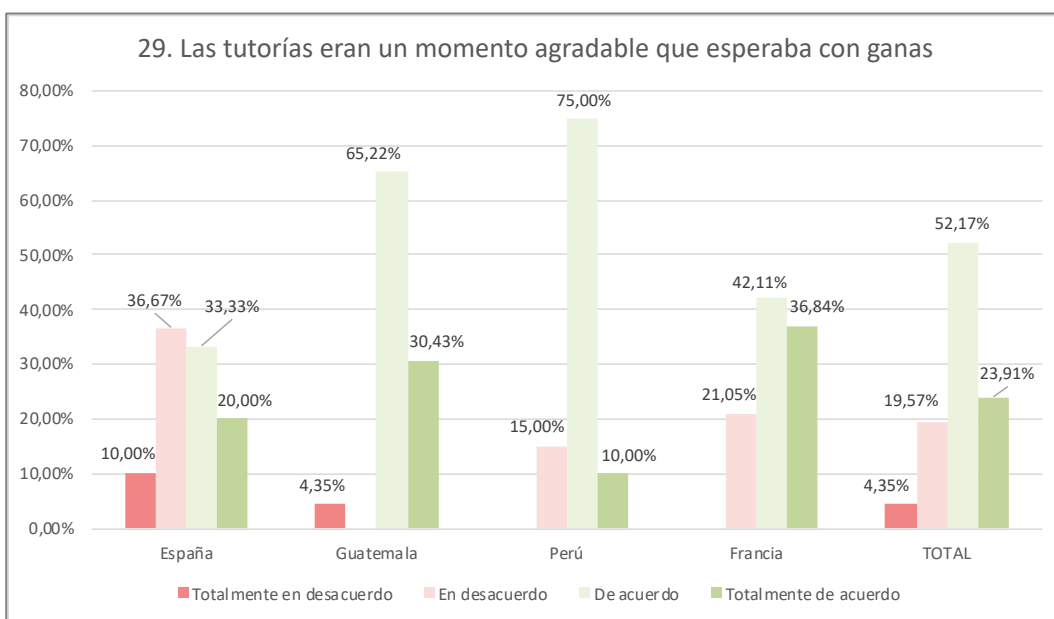


Gráfico 44. La tutoría, momento esperado y agradable.

Casi la mitad (46,7%) de los encuestados españoles responden no considerar la tutoría como un momento agradable (afirmación 29). Este dato contrasta con las respuestas de los otros países en que el acuerdo con la afirmación es muy claro. Los motivos, seguramente habría que buscarlos en la falta de formación o de comprensión de los monitores con respecto a las tutorías.

A nivel general, se observa en la mayoría de las afirmaciones en las que hay un desacuerdo o un total desacuerdo, que suelen aparecer siempre encuestados de España y Francia. Esta tendencia se podría explicar por circunstancias específicas en una escuela en concreto o más ampliamente de alguna red de

escuelas. Podría tratarse de algún alumno que habría tenido alguna mala experiencia, o de alguna época en que el trabajo en el CEFFA o en la red no se desempeñó como hacía falta.

En América Latina, parece que este aspecto de la tutoría se cuida y trabaja especialmente, mientras que en Francia y sobretodo en España, habría que reforzar este aspecto.

7.2.3 Resultados por grupos

A continuación, analizaremos los datos recogidos en el cuestionario agrupando las afirmaciones tal como allí aparecían. En cada grupo se asociaron afirmaciones que hacían referencia a cuestiones afines.

Para la obtención de los gráficos de los grupos, se procedió a crear el nombre del grupo como una nueva variable que es la suma de los resultados de las afirmaciones anteriores, dando como resultado una escala de Likert ampliada correspondiente a los valores especificados en cada grupo, ya que son variables dependiendo del número de afirmaciones del que se compone el grupo. Para explicar las puntuaciones de cada valoración de la escala ampliada se suma el total de puntos que el test puede dar, es decir, si todas las afirmaciones se hubieran respondido como “totalmente en desacuerdo”, ¿cuál es la máxima puntuación que hubiéramos podido obtener? Como la escala inicial consta de 4 ítems (“totalmente en desacuerdo”, “en desacuerdo”, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”), se divide el máximo entre 4 y se obtienen los puntos que equivalen a cada ítem de la escala. Por ejemplo, en los grupos de 6 afirmaciones, como 24 es la puntuación máxima, si la dividimos entre 4 da como resultado 6, y este es el número de puntos que formará cada ítem. Así conseguimos las siguientes escalas de Likert ampliadas:

GRUPO 1. (Proceso). Afirmaciones de la 1 a la 6:

- Totalmente en desacuerdo → 0-6 puntos
- En desacuerdo → 7-12 puntos
- De acuerdo → 13-18 puntos

○ Totalmente de acuerdo → 19-24 puntos

GRUPO 2. (Interacción tutor-alumno). Afirmaciones de la 7 a la 11:

○ Totalmente en desacuerdo → 0-5 puntos

○ En desacuerdo → 6-10 puntos

○ De acuerdo → 11-15 puntos

○ Totalmente de acuerdo → 16-20 puntos

GRUPO 3. (Pertinencia de la tutoría dentro del Sistema Pedagógico de la Alternancia). Afirmaciones de la 12 a la 15.

○ Totalmente en desacuerdo → 0-4 puntos

○ En desacuerdo → 5-8 puntos

○ De acuerdo → 9-12 puntos

○ Totalmente de acuerdo → 13-16 puntos

GRUPO 4. (Impacto de la tutoría). Afirmaciones de la 16 a la 20:

○ Totalmente en desacuerdo → 0-5 puntos

○ En desacuerdo → 6-10 puntos

○ De acuerdo → 11-15 puntos

○ Totalmente de acuerdo → 16-20 puntos

GRUPO 5. (Preparación y formación de tutores). Afirmaciones de la 21 a la 25:

○ Totalmente en desacuerdo → 0-5 puntos

○ En desacuerdo → 6-10 puntos

○ De acuerdo → 11-15 puntos

○ Totalmente de acuerdo → 16-20 puntos

GRUPO 6. (La tutoría como práctica de valores y emociones). Afirmaciones de la 26 a la 29:

○ Totalmente en desacuerdo → 0-4 puntos

○ En desacuerdo → 5-8 puntos

○ De acuerdo → 9-12 puntos

○ Totalmente de acuerdo → 13-16 puntos

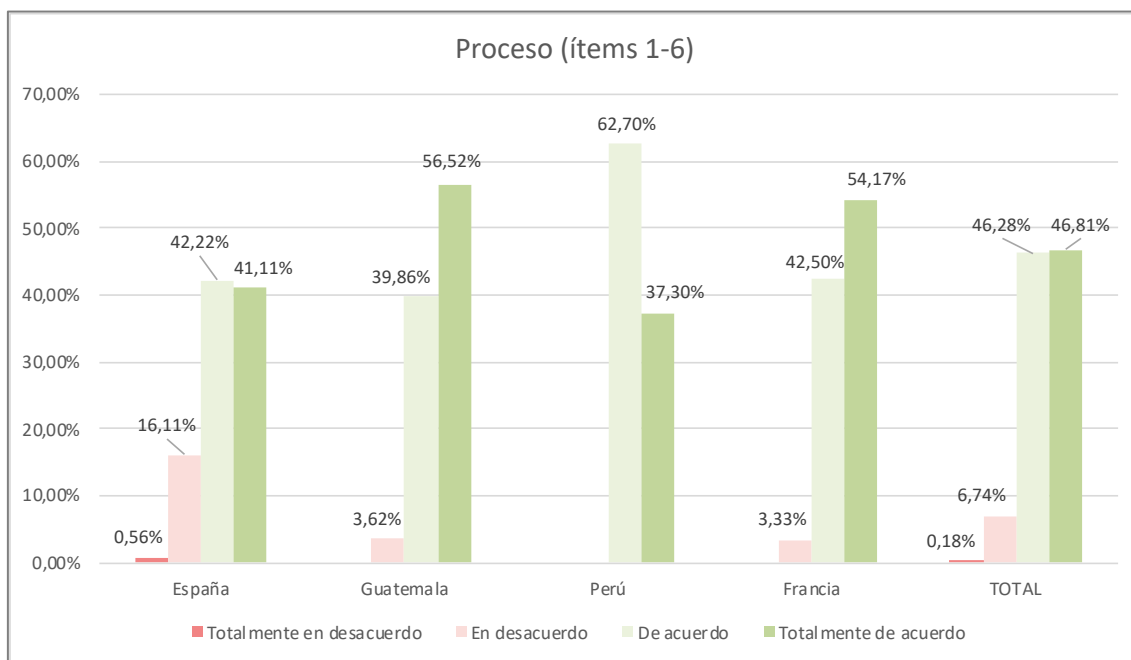


Gráfico 45. Proceso. Resultados ítems 1 a 6 agrupados.

Al formular las afirmaciones de la 1 a la 6 (Gráfico 45), incluimos términos como “preocuparse por”, “acompañar”, “disponibilidad”, “hablar” (diálogo), “progresión” (prospectiva), “autonomía personal”, “empatía”, “expresión” (diálogo), “identificar dificultades” (análisis reflexivo) o “meta en la vida” (proyecto de vida). Estos son los conceptos sobre los que focalizamos la atención. En un alto porcentaje de respuestas (93,09%), los encuestados muestran acuerdo con su contenido y es mínimo el desacuerdo (6,92%), lo que confirma una serie de aspectos. La (pre-)ocupación: el alumno, a través de la tutoría tiene la sensación de que alguien se ocupa de él y eso es importante; alguien que le dedica tiempo y que le hace sentir ser tenido en cuenta; el alumno tiene la sensación de que es importante, de que es alguien.

Se demuestra también por este gráfico, que no está solo en este **proceso** de formación, es decir, el gráfico dice que la gran mayoría de los alumnos, gracias a la tutoría, tienen la sensación de estar acompañados, de no ir solos. Uno de los problemas de la juventud de hoy es la soledad, porque los dispositivos electrónicos, el trabajo de los padres, de alguna manera lo aíslan y él se tiene que ubicar y se encuentra solo ante decisiones de futuro, de continuidad de estudios,

de dificultades, etc. Un proceso en el que no está solo, en el que se siente reforzado a través del acompañamiento de la tutoría sin ser dirigida u orientada - como a veces se ha interpretado la tutoría-, sino que es orientadora, que abre espacios. No se trata sólo de analizar las notas, las tareas, etc. -eso puede ser una excusa-, sino de abrir horizontes y mostrar posibilidades. Habrá momentos en que el cambio será necesario, etapas en que habrá que frenar.

Gran importancia del diálogo. Los alumnos valoran el diálogo, se me escuchaba y yo escuchaba, no me daban órdenes o consejos. Es el valor de la palabra del otro y cómo el otro acompaña a través de la palabra. Cada cual tiene valor, no por la autoridad o el cargo que desempeña, sino por lo que dice.

El alto grado de acuerdo, reconoce que la tutoría les hacía pensar. El tutor podía dar puntos de vista, sugerencias..., pero trasladaba al alumno la responsabilidad de los hechos. El tutor daba opiniones que después el alumno dirigía y asimilaba, seguramente no ipso facto, pero con la perspectiva de los años explican que eso les dio fuerza para su propia construcción, les daba autonomía personal.

La escucha activa (Gimonet, 2009) facilitaba que hubiese la expresión genuina propia del alumno y no una mera sumisión a lo que el tutor le decía o “qué es lo que tengo que responderle para quedar bien, dar buena impresión. El alumno no se sentía obligado a agradar al tutor con sus respuestas, sino que la empatía facilitaba un diálogo transparente, sincero.

La autocrítica, la reflexión, el análisis de lo que se está haciendo. No se trata de juzgar a la persona sino los hechos. O sea, analizando la dificultad que tiene al margen de los estudios, como un problema externo que no tiene nada que ver con su culpabilización. Distinguir los hechos, de la persona. El alumno, gracias a este diálogo, en todos los aspectos que se abordan en este grupo “Proceso”, no se sentía juzgado, sino que se estaban analizando, de una forma crítica, reflexiva, hechos. Los trabajos podrían mejorarse, hay algún aspecto en las prácticas que

podría mejorar, etc. Es decir, el problema no era el alumno, eran los trabajos o el problema era el responsable de prácticas.

Esto ayuda a construir el proyecto de vida, porque cuando se analiza si las tareas están bien hechas, si ha habido problemas de puntualidad, de orden en el trabajo, de trato, etc., no se le está acusando de nada, se le dice que ese hecho no es adecuado para su vida o sí es correcto y hay que seguir por ese camino, etc. A partir de un hecho se plantean metas de superación y mejora.

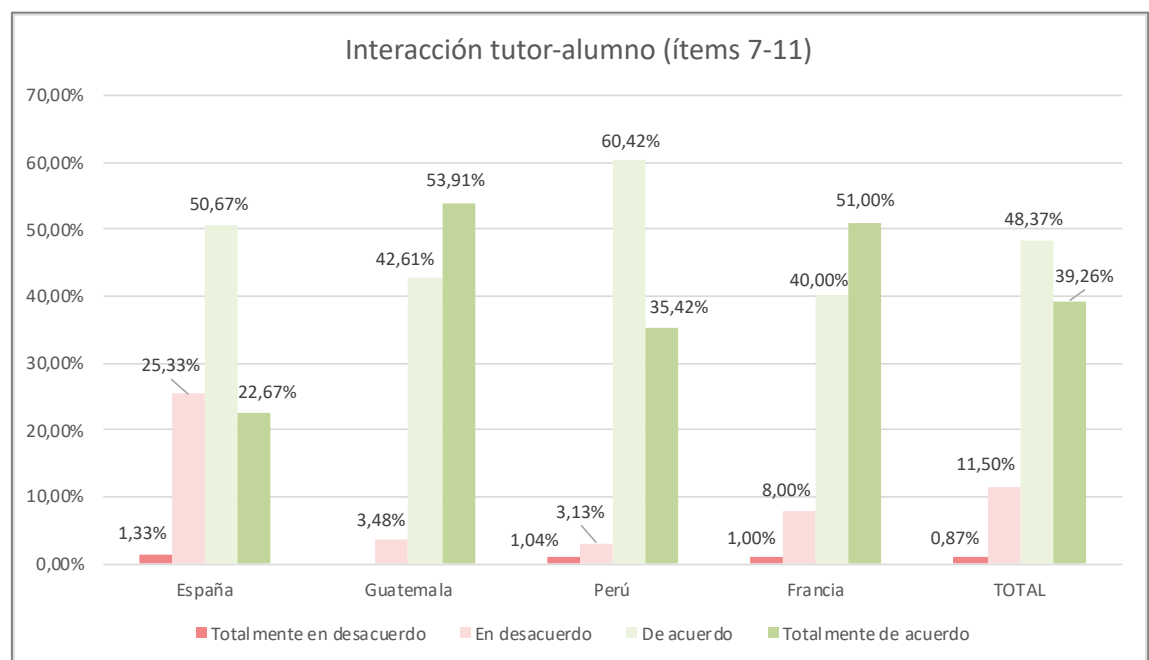


Gráfico 46. Interacción tutor-alumno. Resultados ítems 7 a 11 agrupados.

Las palabras clave de este grupo Gráfico 46, ítems 7 a 11) son “conducir la conversación”, “me escuchaba”, “a medida que..., más...” (progresión, evolución en la significación de las tutorías), “confianza” y “vínculos”.

Analizando los resultados constatamos una evidencia: que uno de los centros manifiesta menos acuerdo (26,66% de España, frente a 3,48% de Guatemala, 4,17% de Perú y 9% de Francia) o satisfacción en el tema de la interacción. Nuestro análisis, sin profundizar mucho más, nos lleva a detectar algunos elementos que existen en otras escuelas y en ésta no. Y estos factores son

la utilización correcta y adecuada de los instrumentos de la Alternancia, como son el plan de estudios, la tutoría a partir de este elemento y, por lo tanto, sin un hilo conductor en la conversación entre tutor y alumno. Este es un elemento que justificaría ese grado de desacuerdo de la escuela española.

Si estamos utilizando los instrumentos de la Alternancia citados en el apartado 4.4 y 4.5.5, la conversación permite tener un hilo conductor que, a partir de hechos concretos, que el alumno ha realizado, permiten expresar dificultades de diálogo, de comunicación, si se ha interpretado la información recibida. El preguntar sobre cómo ha ido la realización del Plan de Estudios, sobre el contenido de la Visita de Estudios, etc. En caso contrario, no sabemos de qué hablar y acaban saliendo preguntas triviales sin dirección ni fundamento, del tipo “¿Qué tal?” o “¿Cómo va todo?”, porque existe un elemento detonador o propiciador que inicie la conversación.

La función del tutor es estar a la escucha (Gimonet, 2009), *“La escucha activa del otro, la mirada bien intencionada y el reconocimiento, aumentan su predisposición al cambio”* (Bougès, 2009, p. 512). El monitor escucha, y escucha en la tutoría y escucha en el aula cuando está a la expectativa y alerta a lo que sucede, para dar respuesta en todo momento a la situación.

La comprensión del sentido de las tutorías crecía a medida que el alumno se habituaba a ellas y muestra como la interacción entre el tutor y el alumno es determinante para que éste entre en el juego de la tutoría. Los alumnos no familiarizados con el Sistema Pedagógico de la Alternancia, no estaban acostumbrados a una tutoría personalizada, prácticamente ningún alumno había vivido esta experiencia. Al principio era una extrañez (¿Para qué me llama el profe?, ¿Qué quiere ahora éste?), porque habitualmente, el profesor llama a un alumno cuando hay un problema, para echar una bronca, etc. La comprensión de la importancia de la tutoría por parte de los alumnos era progresiva, dado que ellos venían de un sistema en que la tutoría era un elemento de represión por notas, por actitud, etc. o por dificultades varias.

Es lógico que, como hemos dicho antes, en la mayoría de los casos se establece una confianza (fiarse de); cuando el alumno ve que el monitor no le traiciona éste se convierte, de alguna manera, en un cómplice que le ayuda y que propicia que el alumno se abra, con lo que la conversación es muy diferente. Como hay más confianza, menos miedo tiene de decir lo que siente. Es decir, hay una progresión en que el alumno es capaz de confiar en el monitor, de decirle cosas que en las primeras tutorías no se habría atrevido a contarle, no se habría sentido cómodo, hubiera tenido miedo. Porque el miedo es un mecanismo de defensa humano, de supervivencia (Bueno, 2019). Ante otra persona que no sé qué quiere, tengo miedo. Pero también miedo a lo desconocido; desconoce la tutoría, y cuando la había tenido, no fue una buena experiencia.

Todas estas interacciones crean vínculos que acaban provocando una confianza. Y a partir de aquí, se abren nuevas posibilidades.

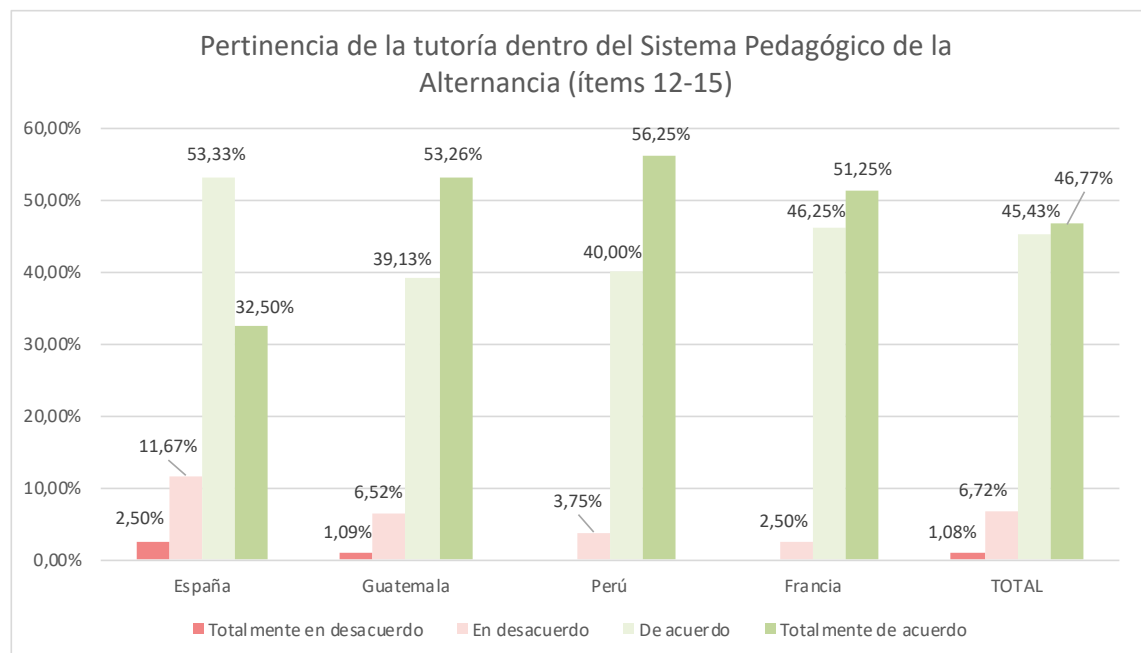


Gráfico 47. Pertinencia de la tutoría dentro del Sistema Pedagógico de la Alternancia. Resultados ítems 12 a 15 agrupados.

“Conjunto de acciones de acompañamiento”, “complementariedad de acción”, “capacidad comunicativa” y “necesidad de la tutoría” son los elementos

semánticos sobre los que giran las afirmaciones del grupo, “Pertinencia de la tutoría dentro del Sistema Pedagógico de la Alternancia” (Gráfico 47, ítems 12 a 15). Los resultados confirman (92,2% de acuerdo) que hay unos instrumentos, unas herramientas en el sistema pedagógico de la Alternancia que favorecen al alumno y precisan de la tutoría para que el sistema avance y los alumnos lo reconocen. Estos instrumentos son el Plan de Estudios, la Visita de Estudios, etc., pero también la forma de dar las clases, la manera de dirigirse a los alumnos, el modo de gestionar las situaciones, en la preparación de un viaje de estudios, el saludo en el pasillo, etc. Es decir, el acompañamiento no es sólo la tutoría. Ésta debe ir acompañada por un enfoque relacional global, el Sistema pedagógico de la Alternancia, de la que es un elemento de su engranaje. Los alumnos se dan cuenta que se trata de un conjunto de acciones.

Aunque haya un tutor, responsable de la persona, todo el mundo debe tener el sentido de tutoría. Unos más en la escuela, otros más en la empresa. Pero atención con considerar solo tutor al tutor de prácticas en la empresa, como sucede sobre todo en el ámbito francófono. En la mayoría de los casos, el tutor de empresa sí que es personal, porque sólo hay uno o dos alumnos en la misma empresa y el alumno sabe quién es su tutor. Pero en la escuela, el alumno también tiene que saber quién es su tutor personal. Y los dos tutores se tienen que relacionar. El tutor personal es un tutor de primer grado, pero el resto de los monitores también son tutores, de alguna manera. Por eso, cuando cualquier monitor va a visitar al alumno en la empresa, también está ejerciendo un rol de tutor. Eso implica que tendrán que interactuar los diferentes tutores, explicarse situaciones, puntos de mejora, etc. Y, si esta tarea conjunta está bien realizada, el alumno se da cuenta enseguida. A la vista de los resultados, es evidente que la mayoría de los alumnos se ha dado cuenta que lo que pasa en la escuela y lo que pasa en las prácticas se habla y se trata complementariamente en pos de su formación.

El hecho de hablar con un adulto que le considera un adulto, le abre a hablar con otros adultos, ya sea en la empresa, en la familia, con los otros

monitores, que seguramente le resultaban distantes. El hecho de tener esa vía con el tutor personal, le abre el camino a hablar con los demás formadores. Los ve diferente de cómo los veía.

Los alumnos confirman que la tutoría es una necesidad del Sistema de Alternancia. Sin tutoría, no hay un verdadero Sistema de Alternancia. Y, además, en el sistema dual también hay dos tutores, pero en el sistema de la Alternancia no se limita a dos tutores, hay más tutores porque no se trata sólo de un tema de notas o de competencias, es decir, puramente académico, sino que supera, complementa y trasciende la tarea que realizan los tutores de escuela y tutores de empresa en el sistema dual, un acompañamiento más allá de los resultados y cualificaciones académicas.

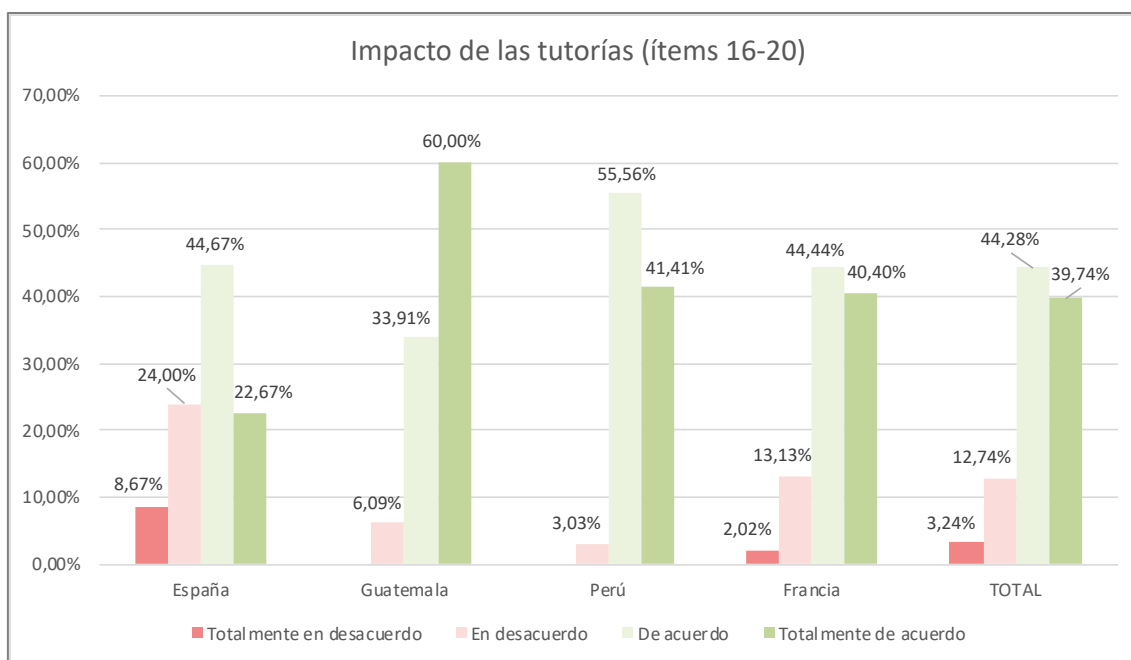


Gráfico 48. Impacto de la tutoría. Resultado ítems 16 a 20 agrupados.

Las palabras clave que hemos utilizado en las afirmaciones para recabar datos sobre el “Impacto de la tutoría” (Gráfico 48, ítems 16 a 20) son: “rendimiento académico”, “mi vida personal”, “mi futuro profesional”, “tutor... referente” y “palpable... problema”.

Parece claro que los jóvenes siempre han buscado referentes durante su proceso de maduración, ya sea conscientemente o sin darse cuenta. Que el tutor puede haber sido uno de los referentes de los antiguos alumnos entrevistados es evidente por el 84,02% de acuerdo en sus respuestas, pero no necesariamente en todos los casos; tenemos un 15,98% de encuestados que consideran que el tutor no fue un referente. Los tutores, quieran o no, son referentes, en el sentido de ejemplo, por lo que hacen, por lo que dicen, pero no modelos, como pasa actualmente en algunos casos con los *influencers* de Internet.

El tutor consigue desbloquear comunicativamente al alumno y, en caso necesario, ayudarle a hablar con los profesores de las áreas académicas con las que tiene dificultades, para establecer puentes. Es decir, el impacto académico de la tutoría empieza estableciendo puentes frente a barreras, fronteras o muros, en diferentes sentidos: entre alumno – profesor – materia - familia. Ello desemboca en una mayor comodidad e interés del alumno por los estudios.

Los resultados de este grupo también nos dan pistas sobre otros impactos en los alumnos, como la perspectiva, la orientación, el abrir horizontes, la proyección. La “presencia” del tutor es discreta, se nota cuando hace falta. El tutor no está concebido como una especie de espía o *Big Brother* controlador. Cuando se necesita, allí está, porque está siempre a disposición.

Una vez más constatamos que el mayor grado de desacuerdo lo encontramos entre los encuestados de España, de los que casi un tercio (32,67%) muestran un grado de desacuerdo con el contenido de los ítems de este grupo.

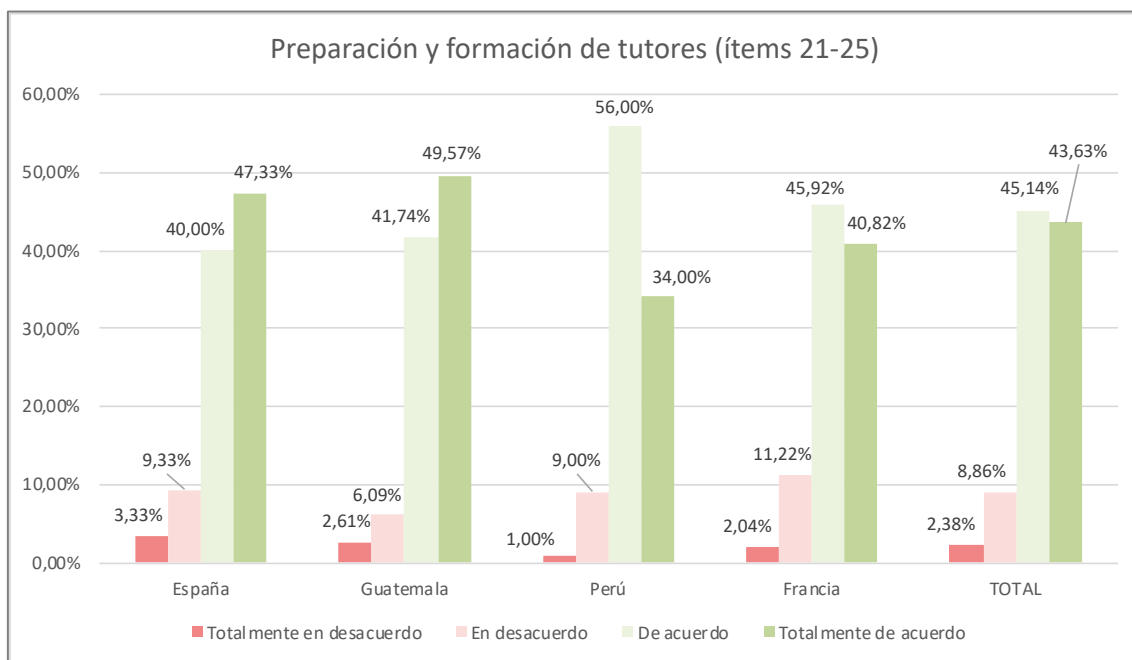


Gráfico 49. Preparación y formación de los tutores. Resultado ítems 21 a 25 agrupados.

En el grupo de afirmaciones referentes a la “Preparación y formación de los tutores” (Gráfico 49, ítems 21 a 25) hemos utilizado términos y conceptos como “las formas del tutor”, “definición y finalidad de la tutoría”, “respeto a la libertad como impulsor de la expresión” y “la regularidad en la práctica de la tutoría”.

Una vez más, el grado de acuerdo (88,77%) es muy elevado. Estos resultados destacan la importancia del proceder de los tutores con profesionalidad: la confidencialidad, el secreto profesional, la confianza, la lealtad. Y también nos muestran que los alumnos valoran el acompañamiento en el proceso de hacer el cambio de la tutoría grupal no personalizada, a la que estaban acostumbrados, hacia la tutoría personal de los CEFFA. Ya en los resultados agrupados de los ítems 7 a 10 (Gráfico 46. Interacción tutor-alumno, p. 215) los encuestados reconocían un proceso de comprensión progresiva de la tutoría y de crecimiento en la confianza, pero que necesita una explicación por parte del tutor, necesidad que en este grupo de afirmaciones se confirma por la alta valoración.

El respeto, la libertad y el diálogo aparecen como elementos esenciales en esa relación entre tutor y alumno, por las cuales el tutor tiene que velar y que forman parte de las habilidades humanas necesarias para establecer vínculos.

Se confirma que la mayoría de los alumnos han sido conscientes de que se les han hecho tutorías formales regularmente.

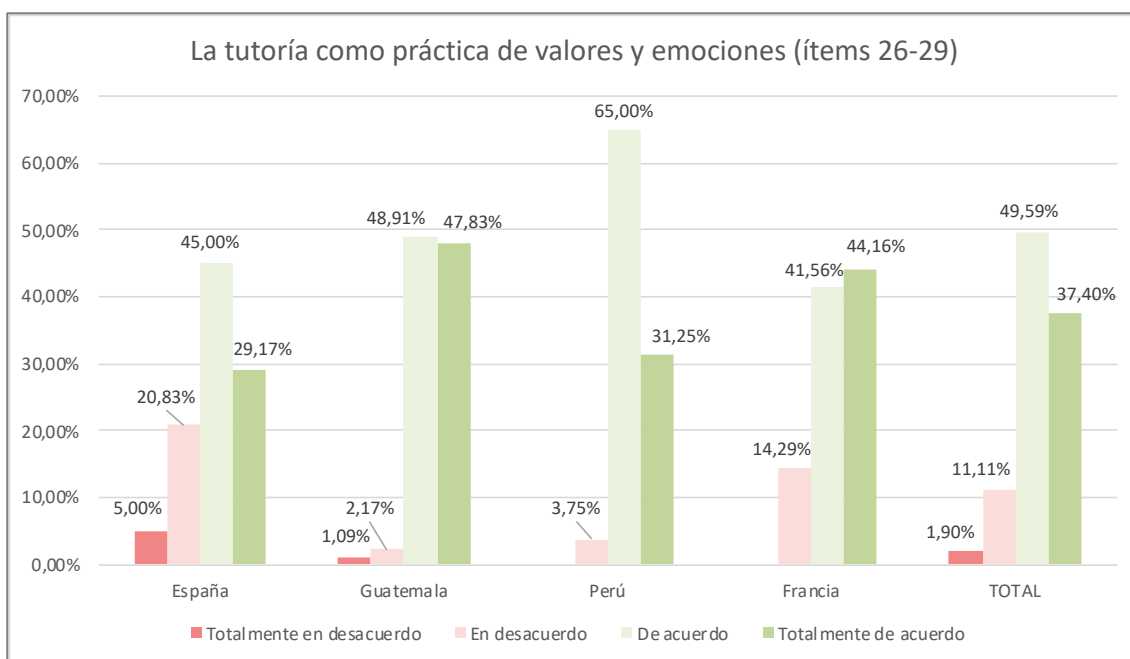


Gráfico 50. La tutoría como práctica de valores y emociones. Resultado ítems 26 a 29 agrupados.

“Sentirse cómodo”, “percibir y comprender emociones”, “complicidad”, “seguridad” y “momento agradable”, son los términos que hemos creído conveniente utilizar para tratar “La tutoría como práctica de valores y emociones” (Gráfico 50, ítems 26 a 29).

La comodidad en la tutoría es un proceso evolutivo, nunca será del 100% porque en algunos casos la falta de vínculo, por cualquier razón, tendría que llevar al cambio de tutor, por inadecuación de la relación. En la mayoría de los casos (86,99%), los alumnos se sienten comprendidos, pero no es una ciencia exacta. El tutor tiene que ser capaz de adecuarse para crear la complicidad que da seguridad.

Y la seguridad tiene que ser para los dos, monitor y alumno. La tutoría, no sólo tiene que ser agradable para el alumno, también tiene que serlo para el tutor, que tiene que abordarla con confianza, tiene que haber buen *feeling*.

Si el tutor ha conseguido crear vínculos de confianza, etc. con el tutorando (nivel de tutoría 1) o con cualquier otro alumno (nivel de tutoría 2), cuando va a dar clase, va con mucha mas seguridad, con más comodidad.

El mismo tutor no consigue el mismo nivel de confianza con unos tutorandos que con otros. Es una cuestión de valores y emociones. Aunque los resultados muestren que mayoritariamente los alumnos se sentían cómodos en las tutorías o que las esperaban como un momento agradable, se podría realizar un estudio, o prolongar el presente, preguntando por qué en algunos casos no se consigue que los tutorandos vivan la tutoría como algo agradable, con comodidad. Cuales son los elementos que los valores y emociones de cada uno bloquean la situación.

En nuestra práctica experiencial profesional, a veces ha habido, por motivos políticos, personales, familiares, etc., bloqueos por los dos lados, tanto por parte del tutor como por parte del tutorando. En la mayoría de los casos ha sido positivo, pero eso no implica que sea exacto. Tratándose de una tesis basada en la experiencia, de investigación-acción, podemos hacer afirmaciones a partir de nuestra experiencia: si no se cambia de tutor, tanto el alumno como el monitor pueden empeorar. Las emociones y los valores tienen una importancia principal en la práctica de la tutoría.

Sobre las respuestas a las preguntas abiertas 30 y 31 (apartado 10.7 de los Anexos), pocos entrevistados han respondido. Al no haber respondido un universo suficiente, los resultados no los podemos considerar válidos. De los pocos comentarios recibidos constatamos que no tienen una gran relevancia, ni muestran una tendencia significativa en sus respuestas. Pensamos que, para obtener resultados significativos, en un futuro se podrían elaborar estudios de casos y *focus group* que nos permitan llegar a resultados y conclusiones válidos.

8 CONCLUSIONES,
LIMITACIONES
Y PROSPECTIVA

8 CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

*La educación, más que un oficio es una misión,
que consiste en ayudar a cada persona
a reconocer aquello que la hace irremplazable y única,
para que crezca y se desarrolle.
(Juan-Pablo II)*

Al final de nuestro estudio, queremos mostrar si hemos respondido a los objetivos y a las cuestiones planteadas en esta investigación. También señalaremos las limitaciones que hemos observado en nuestro estudio, así como las posibles propuestas futuras que puedan derivarse del mismo.

Los objetivos de la investigación guiaron nuestro estudio, contextualizando el proceso de la investigación iniciando una visión histórica, seguida de una fundamentación teórica, en la que se revisó la literatura referente al Sistema Pedagógico de la Alternancia, la documentación existente sobre las tutorías, sus distintas definiciones e interpretaciones. Posteriormente abordamos y justificamos la metodología y el proceso de investigación, para la realización del trabajo de campo. Finalmente, presentamos y analizamos los resultados para llegar a las conclusiones con sus limitaciones y prospectivas, mostrando que esta primera investigación abre las puertas a múltiples investigaciones futuras.

Hemos hecho una revisión bibliográfica con relación a las tutorías para determinar un poco cuál era el estado de la cuestión, sobre todo por lo que se refiere a los conceptos que se utilizan, que no son claros ni bien definidos, y se constata una falta de síntesis y de definiciones concretas. Por lo tanto, estamos en una fase inicial del desarrollo de las teorías sobre las tutorías y el acompañamiento personalizado de los alumnos. Se constata una gran dispersión entorno del significado del concepto de la tutoría.

Se ha comprobado que hay factores que inhiben o dificultan la aplicación de las tutorías en sus diferentes formas. Dentro de estos elementos encontramos los contextos culturales y los sistemas educativos de los diferentes países. También las edades de los alumnos y los niveles de formación. Otros elementos que nos muestran la complejidad del trabajo de campo fueron las personas que realizaron las encuestas, las dificultades en los contactos y los medios utilizados, así como la estructura de los cuestionarios y su comprensión por parte de los alumnos.

En base al trabajo realizado, hemos sacado la impresión de la importancia del estudio de las tutorías en las escuelas de alternancia y de todos los centros educativos de los diferentes países. Habría que estudiar y analizar con más profundidad lo que se entiende por tutoría y las diferentes formas de tutoría que se aplican en los sistemas educativos de los diferentes países, además de los CEFFA. Se tendría que averiguar si los sistemas educativos de los ministerios de educación y las escuelas tienen claro la utilidad profunda que tienen las tutorías y su impacto. Igualmente se debería analizar y estudiar las barreras internas que significan para la organización escolar el tema de la tutoría y la formación personalizada

El tema de las tutorías exige compromiso, organización, flexibilidad para realizar un trabajo útil para las escuelas. *“El amor a la verdad constituye la virtud corporativa imprescindible”* (Llano, 1996, p. 19).

Podríamos concluir que, al ser un elemento específico dentro de las escuelas, hace falta prolongar estudios y hacer investigaciones suficientemente sólidas y concluyentes.

8.1 Conclusiones generales

Consideramos conclusiones generales las relacionadas con las preguntas iniciales que fueron el origen de nuestra investigación y que están relacionadas con los objetivos.

8.1.1 Conclusiones, a las cuestiones previas

Al inicio de nuestra investigación nos planteábamos algunas preguntas a las cuales, después de la investigación, podemos darles respuesta. Exponemos a continuación las conclusiones que consideramos más importantes para presentar posteriormente las conclusiones de los objetivos e hipótesis del estudio.

Conclusión 1. Los instrumentos y actividades pedagógicos propios del Sistema Pedagógico de la Alternancia de los CEFFA provocan un impacto significativo en la formación de los estudiantes. A partir de las respuestas de los alumnos, se constata que los instrumentos de la alternancia tienen un gran impacto en las tutorías. En el Sistema Pedagógico de la Alternancia la tutoría cuenta con unos instrumentos pedagógicos propios que facilitan la tutoría (p. 84 y 90). Estos instrumentos facilitan el diálogo a partir de elementos externos que no requieren un grado de confianza previo y que permiten ir adquiriéndolo de forma progresiva.

Conclusión 2. Realizar las tutorías correctamente entraña un elevado grado de complejidad. Los distintos contextos investigados nos muestran la diversidad en los públicos atendidos y el elevado grado de complejidad. Los docentes que han intervenido durante varios años con los alumnos, en algunos casos, indican que el primer contacto con la fórmula de Alternancia, la realización de tutorías muestra un resultado positivo general, ya sea por parte de los alumnos, los docentes, o las familias. Pero, progresivamente se da un “desencanto” que evidencia un cierto descontento, lo que podría indicar una falta de adaptación permanente del modo de realizar las tutorías, debido a la complejidad del sistema.

Conclusión 3. La actitud del tutor es clave para el desarrollo del impacto. Los resultados muestran que la tutoría es sobre todo una relación entre las personas, cuyo propósito, profundamente arraigado en la definición, es acompañar a la persona en su desarrollo. A partir de ahí, es necesariamente una cuestión de tener o demostrar actitudes y habilidades "positivas". Por lo que al tutor respecta, el factor humano es esencial. Su capacidad, competencias,

habilidades sociales son elementos que permiten establecer vínculos y, justamente esa dialógica de la tutoría, facilita la creación de relaciones, de confianza y de sinergias.

Conclusión 4. Los alumnos no estaban acostumbrados en su mayoría a la tutoría personalizada. Se evidencia que, en la mayor parte de los centros educativos, los alumnos estaban habituados a la tutoría como actividad grupal (tutor de clase, tutor de ciclo, tutor de prácticas...). Ello representa un cambio sorprendente en los CEFFA, y que se realice de forma institucionalizada con una marcada frecuencia. La mayoría de ellos lo aceptan rápidamente y con agrado. A una minoría les cuesta más asumir esa novedad. Analizando las respuestas de los alumnos se constata que en los dos países en que los encuestados recibieron tutorías en el Sistema de Alternancia más jóvenes, la valoración de la tutoría es significativamente más positiva que en aquellos que recibieron tutorías siendo menos jóvenes.

Conclusión 5. Existe una gran confusión entre los significados y las aplicaciones de la tutoría y acompañamiento o formación personalizados. Son muchos los centros que indican en sus proyectos de centro estos aspectos de tutoría o de formación personalizada. Aunque la práctica real indica que se realizan muy pocas veces, basado en las calificaciones académicas o cuando existen problemas de actitud, sin llegar a realizarlas de forma educativa transdisciplinar.

Conclusión 6. Existen diferentes formas de hacer tutoría. La tutoría es principalmente una relación binaria (tutor-alumno) y también existen relaciones tutoriales compartidas con el resto de los actores de la formación (compañeros, personal no docente, tutores de empresa, etc.), que son otras formas de acompañamiento/tutoría.

Conclusión 7. Es necesario un tiempo y un espacio determinado para realizar la tutoría. El alumno habituado a la tutoría la considera importante y necesaria, un derecho en el sistema de Alternancia. El no recibirla, es percibido

como una falta de respeto y consideración. Por ello, es necesario un mínimo de tiempo dedicado a cada alumno y, a ser posible, un espacio idóneo que permita garantizar la discreción y confidencialidad de la tutoría.

Conclusión 8. Hay que prever en la organización escolar la planificación de la tutoría, de tiempos y de espacios adecuados. Los resultados también ponen de manifiesto que la tutoría debe ser planificada a distintos niveles. Por lo tanto, la tutoría debe ser institucionalizada dedicándole tiempos concretos previstos en las planificaciones y horarios, asignación de tutores, previsión de espacios, es decir, tiene que estar sistematizada. Pero la tutoría tiene otra versión transversal, que se realizará de forma individual o colectiva. El acompañamiento de la tutoría hay que sistematizarlo, pero tiene que ser sistémico.

Conclusión 9. Es necesaria una formación permanente práctica y un acompañamiento de los docentes-tutores para que la tutoría tenga impacto real amplio. Los resultados también destacan, que, para lograr todo esto, la capacitación de los tutores parece ser una necesidad; la formación permanente, partiendo de la propia experiencia del tutor, sería coherente con lógica de la Pedagogía de la Alternancia. Se evidencia, en la mayoría de los casos, que esa formación en tutorías no es suficiente o no existe.

Conclusión 10. La legislación poco flexible dificulta la realización de las tutorías de forma adecuada y, como consecuencia, su impacto. Por las conversaciones mantenidas, expresadas en las encuestas y en las entrevistas, se denotan bloqueos por la interpretación de los textos legales. La interpretación textual de las normativas, valorando prioritariamente las formas, sin considerar suficientemente los objetivos y resultados previstos. Todo ello provoca dificultades en la aplicación de las tutorías y, en algunos casos, su banalización por parte de diferentes actores (directores, inspección educativa...).

8.1.2 Conclusiones a los objetivos generales

Una vez expuesto el panorama previo, pasamos a presentar los resultados alcanzados en cuanto a los objetivos de la investigación, a saber: fundamentar científicamente el impacto de las tutorías y confirmar la adecuación de la tutoría como herramienta eficaz de acompañamiento. Pretendemos integrar los aspectos teóricos y los aspectos prácticos. Tratamos de aprovechar las aportaciones teóricas de todos los que han contribuido en el tema de las tutorías, con el estudio que hemos hecho sobre el terreno en las diferentes escuelas.

Conclusión 11. **Se ha fundamentado científicamente la importancia de la tutoría, con los aportes teóricos, con las entrevistas a los expertos y las encuestas realizadas.** Revisando la bibliografía existente se han seleccionado los aportes teóricos significativos sobre la tutoría, avalados por las entrevistas a expertos en pedagogía de la Alternancia de los CEFFA y corroborado por las encuestas. Siendo una primera etapa de sucesivas investigaciones que podrían realizarse.

Conclusión 12. **Se ha elaborado un primer instrumento de medida del impacto de la tutoría en los CEFFA.** Nuestras investigaciones sobre precedentes de estudios científicos sobre las tutorías en los CEFFA nos mostraron que no existía ningún trabajo previo realizado al respecto, por lo que nos propusimos elaborar un primer instrumento para medir el impacto de la tutoría, que puede servir como base para posteriores trabajos.

Conclusión 13. **La tutoría no es una simple revisión de calificaciones académicas o avisos, sino que debe tener una visión holística integral.** La Pedagogía de la Alternancia de los CEFFA, tiene un aliado en los instrumentos pedagógicos, porque son elementos facilitadores para realizar una buena tutoría desde diferentes ángulos y en diferentes momentos. Al hacer una tutoría, estos instrumentos permiten hablar partiendo y dialogando sobre un elemento externo a la persona y conseguir la confianza suficiente para hablar de aspectos más

personales que nos permitirán contribuir al crecimiento en el desarrollo del proyecto de vida de cada estudiante.

Conclusión 14. **La tutoría es dialógica: escuchar, comprender, acompañar. No se trata de dirigir.** La importancia de la dialógica (Freire, 1970; Habermas, 1981; Flecha, 1997) tanto personal como grupal, radica en el hecho de que contribuye a que el alumno se sienta escuchado, tenido en cuenta. *“El tutor me escuchaba y me hablaba como a un adulto, sin ser mi padre, no eran mis hermanos, no eran mis amigos, me trataba como un adulto”* (comentario escrito de un encuestado en las preguntas abiertas 30 y 31).

Conclusión 15. **La tutoría tiene un impacto sobre las emociones.** Las emociones ocupan un lugar importante en la tutoría, como práctica docente en el contexto específico de la Alternancia de los CEFFA. La posibilidad de expresión facilita la transmisión de los estados de ánimo y de las emociones, de gran importancia en el proceso formativo de las personas. El *feeling* en ambos sentidos es una necesidad para el buen desarrollo de la tutoría. Su ausencia impide una expresión emotiva real, lo que bloquea el *feedback* necesario.

Conclusión 16. **La tutoría tiene un impacto sobre las actitudes intelectuales y profesionales de los alumnos.** Cumpliendo lo propuesto en nuestra hipótesis, nos parece demostrado que la tutoría tiene un impacto en las actitudes de los estudiantes, tanto en sus resultados académicos como en las buenas prácticas profesionales.

Conclusión 17. **Se confirma que en la formación de formadores están poco o nada tratados la tutoría y el acompañamiento personalizados.** Llegamos a esta conclusión, especialmente a través del análisis de las entrevistas. Igualmente, nos lo confirman los colaboradores que intervinieron en la aplicación de las encuestas. Una adecuada aplicación de los instrumentos permite desarrollar mejor la tutoría y obtener mejores resultados de impacto, de ahí que la formación de los docentes en el sistema de alternancia sea una necesidad en la que se debe priorizar el tema

de las tutorías, así como el acompañamiento personal a los docentes cuando inician su actividad como tutores.

Conclusión 18. La tutoría adecuada facilita y fomenta la orientación y adaptación profesional de los estudiantes. Una de las problemáticas de los adolescentes y adultos en formación es la orientación vocacional para la toma de decisiones en la continuidad de estudios y elección de sus posibles profesiones futuras. Los sistemas educativos tradicionales habitualmente no ofrecen los servicios de orientación adecuados. El diálogo personal permanente durante el curso entre tutor y estudiante permite una reflexión en profundidad, teniendo en cuenta todos los elementos que facilitan la toma de decisiones en estos ámbitos.

Conclusión 19. La tutoría adecuada estimula la emprendeduría. En los programas de formación de los CEFFA está incluido el área de los proyectos. Especialmente al final de los ciclos de formación, aunque no esté incluido en el programa oficial, los alumnos realizan un proyecto de creación o mejora de empresas como forma de expresar los conocimientos y competencias adquiridos durante su formación y hacen una propuesta mostrando su capacidad de emprender lo que significa desarrollo personal y territorial. La tutoría es un factor de gran relevancia en todo el proceso de elaboración del proyecto de empresa, dado que el tutor, periódicamente, acompañará el procedimiento de elaboración del proyecto.

Conclusión 20. La definición adecuada de tutoría en los CEFFA sería: La tutoría es un acompañamiento personalizado permanente de orientación al alumno durante todo el proceso de formación. Es una parte fundamental de la educación, que precisa de una relación personal de confianza entre el tutor y el estudiante, basada en el diálogo a partir de la utilización adecuada de los instrumentos y actividades pedagógicos de los CEFFA. Su objetivo es contribuir a la mejora de la persona en todos los aspectos de su vida.

8.2 Limitaciones

A lo largo de todo proceso de investigación, surgen diferentes factores que pueden condicionar los resultados. Especialmente en ciencias no exactas, como pueden ser sociología y educación. Los hay de diversa índole, indicaremos los que nos parecen más significativos en nuestro estudio y que, sin invalidar los resultados, podrían modificar algunos aspectos.

Por lo que se refiere a la elección de los entrevistados, sólo fueron seleccionados cinco expertos dentro de las múltiples posibilidades, dado que nuestro objetivo era hacer una comparación cualitativa y cuantitativa, y no un estudio de casos. La selección fue realizada en base a su larga experiencia en el Sistema de Alternancia y a su autoridad académica en la materia.

La heterogeneidad de los encuestados y de los distintos sistemas educativos en los cuatro países seleccionados, es otro factor que nos limita en la investigación. Las edades de los encuestados, cuando eran estudiantes, oscilan entre los 14-15 años de los alumnos adolescentes de Guatemala y Perú, y jóvenes adultos de 16 25 años en España y Francia. Los dos primeros países cursando educación general, los dos segundos, formación profesional. En consecuencia, su apreciación de la relación que tuvieron con sus tutores y del impacto que supuso, podría estar sesgado por la diferencia en la etapa de maduración y el programa de formación impartido, en que recibieron tutorías.

Un estudio internacional de este estilo presenta limitaciones ya que se realiza en diferentes contextos, culturas, países y continentes. Por lo que los resultados nos muestran unas tendencias que deberían profundizarse en cada una de las regiones y de los países con un universo mayor, de este modo se podría extrapolar y comparar de una manera más significativa entre países y culturas.

La elección de la población objetivo estuvo limitada al condicionante de la disponibilidad de acceso a los antiguos alumnos por no tener actualizados los datos de localización (teléfono, mail, dirección...). Los encuestadores escogieron de las listas de que disponían, aquellos que tenían posibilidad de comunicación

por cualquiera de las vías disponibles y voluntad de participar libremente. El criterio de selección se basó en la facilidad y posibilidad para contactar por parte de los encuestadores.

La cuestión de género no es proporcional por motivos históricos. Los centros en los que se realizaron los cuestionarios no siempre tuvieron alumnado femenino, o bien porque en ese momento no se ofrecía esa posibilidad, o bien porque las especialidades impartidas fueron tradicionalmente seguidas por población sólo masculina hasta un cierto momento. Esto significa que el estudio se podría replicar en un colectivo femenino y añadir o contrastar los resultados con los obtenidos en el presente estudio.

Otra limitación posible ha sido la posición social, proximidad, superioridad académica o algún otro tipo de ascendencia del encuestador, esto podría ser un factor de presión y, por lo tanto, de desviación de tendencia, lo que se conoce como "deseabilidad social". Lo que reduciría la validez de las conclusiones sacadas de las respuestas de esos individuos (Paulhus, 2002).

Por lo que se refiere a las entrevistas, podríamos considerar como factores limitantes: la discrepancia sobre el significado de las preguntas, que podría ocasionar una interpretación errónea o diferente; otro elemento posible a considerar sería la influencia del entrevistador, pero nos parece poco probable, dada la calidad científica de los entrevistados; acreditamos igualmente que no se omitieron datos relevantes en sus respuestas por temor a ser identificados.

8.3 Prospectiva

Entendemos por prospectiva aquellos aspectos vinculados con el futuro, en nuestro caso, referidos a posibles investigaciones, experimentaciones, sistematizaciones que se podrían realizar para avanzar en los análisis y propuestas al respecto del tema de esta investigación.

Si la prospectiva nos permite determinar la relevancia que tendrían algunos aspectos para el futuro, podremos determinar si son aspectos deseables

y/o realizables en los contextos determinados. Se trataría de contribuir a la toma de decisiones para revertir los modos obsoletos existentes. Señalaremos los que, desde nuestra percepción nos parecen prioritarios:

- Sería importante la realización a nivel mundial de un estudio del impacto y el rol de las tutorías en el Sistema de Alternancia de los CEFFA, a diferentes niveles académicos y geográficos.
- El tema de las tutorías personales en educación no está suficientemente desarrollado a nivel práctico ni a nivel científico, a pesar de existir materiales e investigaciones al respecto. En la situación mundial actual de pandemia, en que los alumnos han trabajado de forma telemática, se refuerza la importancia de este acompañamiento personalizado e individual de la tutoría. Después de nuestro estudio, constatando la importancia de este aspecto de la educación, proponemos que se aplique de forma experimental la tutoría en algunos centros de diferentes niveles y sistemas educativos. Una investigación científica de esta índole permitiría posteriormente, hacer propuestas pertinentes de implantación a las autoridades académicas y educativas.
- El estudio de casos y los *focus group*, serían opciones interesantes para seguir profundizando en el tema. La oportunidad de estudiar casos de antiguos alumnos nos permitiría profundizar y obtener nuevos elementos de la tutoría en el Sistema de la Alternancia. Del mismo modo, los *focus group*, con el *feedback* de los participantes que han sido motivo de estudio de casos, enriquecería substancialmente la investigación cualitativa que hemos realizado.
- En la formación de los docentes, no sólo de los CEFFA, consideramos la necesidad de investigar e incluir el acompañamiento (tutorías) en la doble vertiente, la tutoría transversal -de todos los docentes de todas las áreas- y la especializada en la individual, personalizada. Esto sería un aporte en el mundo de la educación.

Estas propuestas no son absolutas y tampoco las hemos escrito en orden de importancia. Son pistas para futuras investigaciones, pero nos gustaría indicarnos como otras opciones de investigación, ya sea a nivel interno del sistema educativo de los CEFFA, como del mundo educativo en general.

11 BIBLIOGRAFÍA

9 BIBLIOGRAFÍA

- Abels, C. (1998). L'accompagnement de l'enfant placé dans son travail d'histoire de vie. En G. Pineau, *Accompagnements et histoires de vie*. L'Harmattan.
- Agulhon, C. (2000). L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentées. *Revue Française de Pédagogie*(131), p. 55-63.
- Alemán Falcon, J. (2015). El sistema dual de formación profesional alemán: escuela y empresa. *Educação e Pesquisa*(41(2)).
- Annan, K. (2001). *Report of the Secretary General for the Commission on Sustainable Development acting as the Preparatory Committee for the World Summit on Sustainable Development*. ONU. Washington DC: BID.
- Antoniuzzi, A. (2006). La tutoría personal en los Centros de Formación Rural de la provincia de Buenos Aires. Diagnóstico de los valores del personalismo en la tutoría de los jóvenes. Buenos Aires: Universidad Austral.
- Apple, M. y Beane, J. (1995). *Democratic schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Arnaiz, P. e Isus, S. (1995). *La tutoría, organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- Arnal, J. (2000). Metodologies de la investigació educativa. En J. Mateo y C Vidal (eds.), *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya (UOC).
- ASESCO. (2019). El coaching. Recuperado el 03/11/2019. <https://www.asescoaching.org/el-coaching/>
- Asociación de Centros Educativos Waldorf. (2019). *La Pedagogía Waldorf*. Recuperado el 04/11/2019, de <https://www.colegioswaldorf.org/pages/la-pedagogia-waldorf>
- Association Montessori Internationale. (2019). *About Montessori*. Recuperado el 04/12/2019, de AMI: <https://montessori-ami.org/about-montessori>
- Audet, J. y Couteret, P. (2005). Le coaching entrepreneurial: spécificités et facteurs de succès. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*(18(4)), p. 471-489.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Bagros, P. (2005). Entre l'hôpital et la faculté, l'enseignement en alternance en médecine. *Éducation permanente*(163), p. 7-12.

- Baker, D. y MacGuire, C. (2005). Mentoring in historical perspective. En D. Dubois, y M. Karcher, *Handbook of youth mentoring*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C. y Saussez, F. (2016). Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement: entre temps et espaces, quatre cadres d'analyse. En C. Gagnon y S. Coulombe (dir.), *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel*, p. 39-69. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Barbier, J.-M. (2011). *Vocabulaire d'analyse des activités*. Paris: PUF.
- Barros, E. (2012). Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação. Tesis doctoral, Universidade Estadual de Londrina.
- Bauermeister, J. J. (2008). *Hiperactivo, impulsivo, distraído ¿Me conoces?: Guía acerca del Déficit Atencional (TDAH) para padres, maestros y profesionales*. New York: Guilford Publications.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruselas: De Boeck Université.
- Bédouret, T. (2003). « Tutorat », « monitorat » en éducation : mises au point terminologiques. En *Recherche & Formation*, N°43, 2003. Entrer à l'université. Le Tutorat méthodologique, sous la direction de Régine Sirota. p. 115-126.
- Bélangier, P. y Robitaille, M. (2008). *La formation en entreprise au Québec: un portrait*. Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance en formation*. Paris: L'Harmattan.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.
- Blais, M. y Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale. *Recherches qualitatives*, Vol. 26 (2), p. 1-18.
- Boudjaoui, M. y Clénet, J. (2011). Les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants: les apports d'expériences françaises de formation de formateurs d'adultes. En P. Maubant, J. Clénet, et D. Poisson, *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes*, p. 13-57. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bougès, L.-M. (2009). La formation comme accompagnement d'une herméneutique expérientielle. Le cas de quatre formateurs en alternance. Thèse de Doctorat. Université de Pau.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Marecourt: Mesonances.

- Boutinet, J.-P. (1998). Menaces sur les autonomies dans les parcours de formation professionnelle. En B. Courtois et H. Prévost. *Direction du Collectif. Autonomie et formation au cours de la vie*. Lyon : Chroniques Sociales, 1998, p. 254.
- Bronckart, J.-P. (2008). *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado das Letras.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, N. M. y Ronning, R. R. (2004). *Cognitive psychology and instruction*. Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bueno, D. (2017). *Neurociència per a educadors*. Barcelona: Associació de mestres Rosa Sensat. Col·lecció Referents 11. Para la edición en castellano: *Neurociencia para educadores*. Ediciones OCTAEDRO. Colección Rosa Sensat 71.
- Burgos Paniagua, A., Asturias de Barrios, L., Cardona de Chavac, I., Gradaïlle Pernas, R., Mendizábal Prem, A. B., Mazariegos Cordero, L. M. y Cabrera Romero, F. (2013). *Evaluación de los Centros de Educación por Alternancia en Guatemala. Informe final*. Guatemala: Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos de Guatemala USAC / Oficina UNESCO Guatemala / Dienst Voor Internationale Samenwerking aan Ontwikkelingsprojecten DISOP / Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale AIMFR.
- Carrillo-Mora, Paul. (2010). Sistemas de memoria: reseña histórica, clasificación y conceptos actuales. Primera parte: Historia, taxonomía de la memoria, sistemas de memoria de largo plazo: la memoria semántica. *Salud mental*, 33(1), p. 85-93. Recuperado 10/04/2020, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252010000100010&lng=es&tlng=es.
- Casals, R. (17/08/2019). Altas capacitats, dislèxia, autisme, alta sensibilitat..., ¿una ajuda per entendre'ls o només etiquetes? *ARA Criatures*, p. 8.
- Ccori, A., Choque, E., García, V., Del Carpio, H., Apaza, F., Rodríguez, J. (2015). Recuperado 08/02/2019, de Slide Player. <https://slideplayer.es/slide/4375140/>
- Cedefop. (2019). *Spotlight on VET - 2018 compilation: vocational education and training systems in Europe* (Vol. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/540310>). Luxembourg: Publications Office.
- Chapin, F. S. (1947). *Experimental designs in sociological research*. New York: Harper.
- Chartier, D. (1986). *À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: Éditions universitaires (collection Mésonance).
- Chartier, D. (2004). *À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: L'Harmattan.
- Chauvet, A. (coord.) (2017). *L'art d'accompagner autrement... Différents regards*. Auriol: KELVOA Éditeur.

- Chaubet, P. Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. y Malo, A. (dir.) (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. Quebec: PUQ.
- Chochard, Y. (2012). *Les Variables Influençant le Rendement des Formations Managériales*. Fribourg, Suiza: Thèse doctorale. Université de Fribourg.
- Clénet, J. y Gérard, C. (1994). *Partenariat et Alternance en Éducation: des pratiques à construire*. Paris: L'Harmattan.
- Colinas. (2015). Projeto pedagógico da Escola Municipal Família Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins-TO. Colinas do Tocantins: [s. n.], 2015. No publicado.
- Coll, C. (2015). La personalització de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible. En AAVV., *Reptes de l'educació a Catalunya*. Anuari 2015 (capítol 1). Barcelona: Fundació Bofill.
- Comas, M. (2019). *Okupes a l'escola. La veu de les famílies en el sistema educatiu*. Vic: Eumo Editorial.
- Comellas, M. (2019). Relacions en crisi? *ARA Criatures* 07/09/2019, p. 10.
- Comenio, J.A. (1991). *Didáctica Magna*. México: Porrúa.
- Correa-Molina, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Revista Pensamiento Educativo*, 44-45, p. 237-254.
- Correa-Molina, E. (2014a). Compétence: pertinence du concept en formation pratique d'enseignants. En M. Tardif y J.-F. Desbiens, *Les approches par compétences dans les formations à l'enseignement et la profession enseignante: bilan critique et perspectives d'avenir*, p. 145-165. Quebec: Presses de l'Université Laval.
- Correa-Molina, E. (2014b). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar*. Santiago de Chile: OEI.
- Correa-Molina, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51/2, p. 259-275.
- Cousinet, R. (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Cousinet, R. (1960). Pour une pédagogie de l'enseignement agricole. *École Nouvelle Française*(79).
- Couturier, Y. y Morin, J.-F. (2003). Le CRIE et l'étude des dimensions non didactiques de la pratique enseignante de la construction de l'objet. *L'intervention éducative* 1(3).
- Cramer, G., Schmidt, H. y Wittwer, W. (2004). *Ausbilder handbuch: aufgaben, konzepte, praxisbeispiele*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- CREA. (2006-2011). *Includ-ed Strategies for inclusion and social cohesion from education. in Europe, FP6028603. Sixth Framework Programme. Priority 7 Citizens and governance in a knowledge-based society*. European Commission.

- CSE. (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Recuperado el 07/03/2019, de Gouvernement du Québec, Conseil Supérieur de l'Éducation : <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- De Almeida, V. y De Sousa, F. J. (2019). Freire, Educação do campo e currículo. Um pensar acerca da Formação por Alternância. En E. Foerste, P. Puig-Calvo, J. Gerke y R.O. Caliari, *Pedagogia da Alternância. 50 anos em terras brasileiras. Memórias, trajetórias e desafios*. Curitiba: Appris editora.
- De Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Revista Páginas de Educación*, 9(2).
- Decroly, O. (1929). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles, Lamertin.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. y otros (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Demol, J.-N. y Clénet, J. (2004). Recherches et pratiques d'alternance en France: des approches et leurs orientations. *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*, p. 83-108.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan Company.
- Díaz-Barriga, Á. y Jiménez Vásquez, S. M. (2013). La tutoría. Conflicto de conceptos e identidades. En M. S. Jiménez Vásquez (coord.), *La tutoría en la escuela secundaria*. México: Ediciones Díaz de Santos.
- Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(67(24,1)), p. 19-30.
- Duffaure, A. (1985). *Éducation, milieu et alternance. Textes choisis et présentés par Daniel Chartier*. Maurecourt: Éditions universitaires (collection Mésonance).
- Duffaure, A. (1993). *Educación, medio y alternancia. Textos elegidos y presentados por Daniel Chartier*. Buenos Aires: Ediciones universitarias UNMFREO.
- Duffaure, A. (1997). Au delà de l'hexagone. En *Soixante ans d'histoire de créations en Maison Familiale Rurale*, p. 115-123. UNMFREO. Maurecourt.
- Eco, U. (1980). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen (para la traducción al castellano).
- Elias, N. (1993). *Engagement et Distanciation*. Paris: Fayard. p. IV, Avant-propos de Roger Chartier.

- Elias, M., Hunter, L. y Kress, J. (2001) Emotional intelligence and education, en J. Ciarrochi, J. Forgas y J. Mayer (eds.) *Emotional Intelligence in everyday life. A scientific inquiry*. Philadelphia: Psychology Press
- Escobar-Pérez, J. y A. Cuervo-Martínez. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, p. 27-36.
- Espai Educa. (2019). *Qué es la pedagogía activa*. Recuperado el 15/07/2019, de Espai Educa: <http://espaieduca.com/index.php/2018/05/03/que-es-la-pedagogia-activa/>
- FAO-UNESCO. (2003). *Education for Rural Development*. Roma: FAO-UNESCO-IIEP.
- Feixas, M. (2002). El desenvolupament professional del professor universitari com a docent. Tesis doctoral. Bellaterra: Univeristat Autònoma de Barcelona (UAB).
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Inc.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Fourdignier. (2012). L'alternance dans les formations sociales. *Éducation Permanente*(190), p. 91-101.
- Freinet, E. (1949). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Cannes: EMF.
- Freinet, C. (1972). *Por una escuela del pueblo*. Barcelona, Fontanella.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fundación Marzano. (2012). *La Orientación Personal en los Centros de Formación Rural a través del Tutorado*. Santa Fe: Coordinación Pedagógica de Santa Fe.
- FUNDAP. (2019). Historia. Recuperado el 23/01/2020. <https://www.fundap.com.gt/historia/>
- Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignement et de formateur en entreprise en contexte d'alternance. Étude de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches qualitatives* 27 (1), p. 141-190.
- Gagnon, C. (2008). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. Thèse de doctorat en Éducation. Sherbrooke, Canadá: Université de Sherbrooke.
- Gagnon, C. (2018). Enseigner lors des visites de stages en formation professionnelle au secondaire en alternance: regard sur une fonction particulière des pratiques de supervision. En P. L. Chaubet, *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel*, p. 71-90. Québec: PUQ.
- Gagnon, C. y Boudjaoui, M. (2014). Numéro thématique, L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? *Éducation et Francophonie*, 42(1).

- Gairín, J. (2000). La investigación sobre enfoques organizativos en educación. Comunicación publicada en *Anais IV Congresso Interuniversitário de Organização de Instituições Educativas*.
- García Ferrando, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (1992). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- García Hoz, V. (1988). *Educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- García-Marirrodriaga, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia*. Madrid: Tesis Doctoral publicada en el Archivo digital de la Universidad Politécnica de Madrid.
- García-Marirrodriaga, R. y Durand, J. (coords.). (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- García-Marirrodriaga, R. y Puig-Calvo, P. (2010). *Formação em Alternância e Desenvolvimento Local. O movimento Educativo dos CEFFA no mundo*. Belo Horizonte: O Lutador.
- García-Marirrodriaga, R. y Puig-Calvo, P. (2011). *Educación en alternancia y desarrollo rural*. Guatemala: Serviprensa.
- García-Marirrodriaga, R. y Gutiérrez-Sierra, A. (2019). Los formadores de los CEFFA: dificultades asociadas a un perfil multifuncional. *Revista Brasileira de Educação do Campo*.
- Gautreau, G. (1987). *L'éclatement rural et les valeurs humaines*. Paris: L'Harmattan.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'altrenance*. Paris: L'Harmattan.
- Generalitat de Catalunya. (2010). Decret 102/2010 d'autonomía de centres educatius. En *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, DOGC* (Vol. 5686, p. 61485-61519). Barcelona.
- Generalitat de Catalunya. (2013). *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Ensenyaments en els centres d'adults, 21*. Recuperado el 20/04/2016, de http://educacio.gencat.cat/documents/IPCNormativa/DOIGC/CUR_Adults
- Generalitat de Catalunya, Departament de Presidència. (s.f.). Decret Legislatiu 3/2010. En *DOGC5729*, p. 72999-73022. Barcelona.
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2011). *Acció tutorial a l'educació secundària*. Recuperado el 03/04/2016, de http://educacio.gencat.net/documents_publics/instruccions/instruccions11_12/Documents/Accio_tutorial_s_educaria.pdf

- Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. (2015). Normativa de la formació en centres de treball. Recuperado 17/04/2016.
http://queestudiar.gencat.cat/web/.content/home/estudis/formacio_professiona/formacio_en_centres_de_treball/normativa/normativa_formacio_centres_treball.pdf
- Gimonet, J.-C. (1998). L'alternance en formation: méthode pédagogique ou nouveau système éducatif? L'expérience des Maisons Familiales Rurales. En J. N. Demol, y J. M. Pilon, *Alternance, développement personnel et local*, p. 51-66. Paris: L'Harmattan.
- Gimonet, J.-C. (1979). *Psychosociologie des équipes éducatives*. Maurecourt: Éditions Universitaires UNMFREO.
- Gimonet, J.-C. (1984). *Alternance et relations humaines*. París: Éditions universitaires.
- Gimonet, J.-C. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR.
- Gimonet, J.-C. (2009). *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia*. Guatemala: Serviprensa y AIMFR.
- Giner, A. y Puigardeu, O. (2008). *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Barcelona: Horsori.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- González-García, J. (2003). La Formation par le Voyage. Le cas des voyages d'étude et des stages à l'étranger auprès de jeunes en formation alternée. Tours: Service Universitaire de Formation Continue. Laboratoire des Sciences de l'Éducation et de la Formation. Université de Tours.
- González-García, J. (2010). Formación por alternancia y desarrollo socio-profesional. Elaboración de un instrumento de evaluación de los CEFFA y su impacto sobre el medio. *Proyecto de Investigación del Máster Oficial de Investigación en CCSS*. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- González-García, J. y Gagnon, C. (2019). La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Revista Brasileira e Educação do Campo*(4, e7369).
- González-García, J. y Silva, C. da. (2020). La Pedagogía de la Alternancia, el camino recorrido y el futuro: entrevista con Pere Puig-Calvó. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e10143. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10143>
- Granereau, A. (1969). *Le livre de Lauzun. Une histoire des premières Maisons Familiales Rurales*. Paris: L'Harmattan.
- Grawitz, M. (2001). *Methodologie des sciences sociales*. París: Dalloz.

- Guay, M.-M. y Lirette, A. (2003). *Centre d'expertise en gestion des ressources humaines. Guide sur le mentorat pour la fonction publique québécoise*. Québec: Secrétariat du Conseil du Trésor.
- Guédez, A. (1994). *Compagnonnage et apprentissage*. Paris: PUF.
- Guès, P. (1969). Introduction. En A. Granereau, *Le livre de Lauzun. Une histoire des premières Maisons Familiales Rurales*. Paris: L'Harmattan.
- Guès, P., Bernard, M.-C. et Granereau, G. (1913). *L'Abbé Pierre-Joseph Granereau. Militant méconnu de la cause paysanne*. Dax: Éditions de la Société de Borda.
- Habermas, J. (1981) *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social; y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.
- Hameline, D.; Jornod, A.; Belkaïd, M. (1995). *L'école active. Textes fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ibarra, M. y González-García, J. (1998). Construir Europa formando europeos. En E. Banús y B. Elío (eds.): *IV Congreso de Cultura Europea. Pamplona 1996*. Pamplona. p. 367-372.
- Ichard, J.-L. (2016). *La Formation: un facteur clé du développement rural*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- INE. (2019). Clasificación Nacional de Ocupaciones CNO-11. Recuperado el 27/02/2019, de Instituto Nacional de Estadística:
https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736177033&menu=ultiDatos&idp=1254735976614
- Ixén Sipac, R. (2009a). *Aprendizaje de Matemática en Alternancia. Segundo Básico del NUFED Nº 148*. Tesis de Licenciatura. Ciudad de Guatemala: Universidad del Istmo.
- Ixén Sipac, V. (2009b). *El Acompañamiento y Formación Pedagógica de los Monitores de los Centros NUFED*. Tesis de Licenciatura. Ciudad de Guatemala: Universidad del Istmo.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: how to (ab) use them. *Medical Education*(38(12)), p. 1217-1218.
- Jenkins, J. y Keefe, J. (2001). Strategies for Personalizing Instruction: A Typology for Improving Teaching and Learning. *NASSP Bulletin*(85(629)).
- Kools, M. y Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* París: OECD Education Working Papers.
- Kram, K. (1983). Phases of the mentor relationship. *Academy of Management Journal*(26(4)), p. 608-625.

- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'Analyse développementale des contenus*. Québec: Presse de l'Université de Québec.
- Landry, C. (Dir.). (2002). *La formation en alternance: état des pratiques et des recherches*. Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. *Éducation & Formation*(e-297), p. 33-48.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Bouëdec, G. (Dir.). (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* Paris: L'Harmattan.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lerbet-Séréni, F. (2001). La posture du formateur dans les groupes d'analyse de pratiques: paradoxes de l'accompagnement d'un métier impossible. En *Les cahiers de l'ISP, L'analyse des pratiques*, n°34.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*(140), p. 1-55.
- Llano, A. (1966). Organizaciones inteligentes en la sociedad del conocimiento. *Revista Cuadernos Empresa y Humanismo*, 61. Pamplona: Universidad de Navarra, Fac. Filosofía y Letras.
- Lodi, M. (1973). *El país errado*. Barcelona: Laia.
- Maccoby, E. y Maccoby, N. (1954). *The interview: A tool of social science*. Cambridge: G Lindzey.
- Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*(30), p. 34-48.
- Marina, J. A. (2015). *Libro Blanco de la educación* <http://blog.educalab.es/intef/2015/12/07/libro-blanco-de-la-funcion-docente-no-universitaria-borrador/>. Recuperado el 30/12/2018. Madrid: Ministerio de Educación.
- Marois, T. (2003). *La pédagogie de l'alternance en maisons familiales rurales*. Recuperado 08/09/2019, de *Éduquer*: <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/187>
- Martinell, F. (1971): *Las Escuelas Familiares Agrarias*. Madrid: CECA.
- Masmoudi, Y. (2008). La formation du compagnon dans le programme d'apprentissage en milieu de travail. Mémoire de maîtrise en Éducation. Montréal: Université du Québec à Montréal.

- Masson, C. (2018). *Un dispositif d'enseignement professionnel innovant qui remet en question l'alternance dans une formation professionnelle initiale secondaire en France*. Québec: PUQ.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Robert, R. (2012). *Emotional Intelligence 101*. New York: Springer, Publishing Company.
- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formatin d'adultes*. Paris, PUF.
- Maubant, P. Y Roger, L. (2017) Lecture pédagogique de l'alternance en éducation et en formation à la lumière des idées de John Dewey, *Questions Vives*, N° 27, 2017. Recuperado el 09/05/2020.
<http://journals.openedition.org/questionsvives/2090>. DOI: 10.4000/questionsvives.2090
- Mauri, T., Tort, A. (2020). La formació inicial del professorat en un sistema educatiu orientat a la personalització de l'aprenentatge. En: AAVV, *Anuari de l'Educació, 2020*. Barcelona, Fundació Bofill (en premsa).
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*(65), p. 65-87.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives: Étude des modalités et un modèle. *Recherche et formation*(35), p. 59-73.
- Mazalon, E., Gagnon, C. y Roy, S. (2014). L'encadrement des stagiaires en milieu de travail: Étude exploratoire dans un cadre formel d'alternance en formation professionnelle initiale. *Éducation et Francophonie*, 42(1), p. 113-135.
- MacLean, Paul D. (1990). *The triune brain in evolution: Role in paleocerebral functions*. US: Springer Science & Business Media.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual* (5ª Edición). Madrid: Pearson- Addison Wesley.
- MEC. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- MEFP. (2019). *Sistema Educativo LOMCE*. Recuperado el 12/02/2019, de Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España:
<http://www.educacionyfp.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/in/sistema-educativo/sistema-educativo-lomce/sistema-educativo-lomce.png>
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer -Éthique et pédagogie*. Paris : Esf.
- Meirieu, P. (2011). Alternance. Recuperado el 13/02/2018.
<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>.
- Meirieu, P. (2014). Apprentissage: pendant les annonces, les travaux continuent... Recuperado 14/02/2018, de
https://www.meirieu.com/ACTUALITE/chro_cafe_peda_3doc.pdf
- Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma Editorial.

- Métivier, G. (1999). *Réussir autrement un mouvement dans l'histoire*. Nantes: Éditions Siloë et Fédération Régionale des Maisons Familiales Rurales des Pays de la Loire.
- Mineo, L. (2017, Abril 11). Good genes are nice, but joy is better. En *The Harvard Gazette*. Recuperado el 06/12/2017 en: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/04/over-nearly-80-years-harvard-study-has-been-showing-how-to-live-a-healthy-and-happy-life/>
- Ministerio de la Presidencia. (9 de noviembre de 2012). Real decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la formación profesional dual. *BOE*, nº 270. Madrid.
- Montessori, M. (1948). *Ideas generales sobre mi método*. Buenos Aires: Losada.
- Morán, P. (1995). *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika.
- Morin, E. (1992). From the concept of system to the paradigm of complexity. *Journal of Social and Evolutionary Systems*. 15 (4): p. 371–385.
- Morin, E. (1999a). *La tête bien faite*. Paris: Éditions du Seuil.
- Morin, E. (1999b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Morin, E. (2004). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Gedisa.
- Morin, E. (2015). *Penser global. L'humain et son univers*. París: Robert Laffont.
- Nadeau, S. (2018). L'effet de facteurs du milieu familial et du climat de classe perçu par les élèves sur le risque de décrochage scolaire d'élèves du secondaire dans une perspective orientée vers la résilience scolaire. Tesis doctoral. Sherbrooke, Canada: Université de Sherbrooke.
- Navarrete, M. y Gómez, S. (2020). Què passa al meu cervell i al meu cor? Acompanya'm (vídeo). Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Serveis educatius catalunya Central. Recuperado el 12/04/2020: <https://serveiseducatius.xtec.cat/creda-catcentral/author/elisabet-font-posa/>
- Nosella, P. (2014). *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES.
- Nové-Josserand, F. (1987). *L'étonnante histoire des Maisons Familiales Rurales*. Paris: Éditions France-Empire.
- OCDE. (2018). Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030. Recuperado el 26/03/2019, de Organisation de Coopération et de Développement Économique: https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf
- OCDE. (1994). *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris: OCDE.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills, Education 2030*. Paris: OECD Publishing.

- Olivé, C. (2020). *Profes rebels. El repte d'educar a partir de la realitat dels joves*. Barcelona: Rosa dels Vents.
- Ouharzoune, Y. y Coudray, M.-A. (2008). La formation infirmière à l'aube d'une ère nouvelle. *Soins*(731), p. 5-7.
- Pallarès, M., Chiva, O., López Martín, R. y Cabero, I. (2018). *La escuela que llega*. Barcelona: Octaedro.
- Pastor, E., Román, J. M., Colilles, M. D. y de Ulloa, J. (1995). *La tutoría en secundaria*. Barcelona: CEAC.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement: une nebuleuse. *Éducation permanente* 153(4), p. 43-56.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire: entre tradition et postmodernité. Tesis de doctorado. Nantes: Université de Nantes.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2006). L'accompagnement: quels enjeux pour la fonction tutorale? *Colloque. Tutorat et accompagnement* p. 11-24. IRTS Aquitaine.
- Paul, M. (2009). L'accompagnement: d'un dispositif social à une pratique relationnelle spécifique. En J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle y J.-C. Borbalan: *Encyclopédie de la formation*, p. 613-645. Paris: PUF.
- Paulhus, D. L. (2002). Socially desirable responding: the evolution of a construct. En H. J. Braun, *The Role of Constructs in Psychological and Educational Measurement*, p. 67-68. Hillsdale: Erlbaum.
- Périmony, S. (2019). *Une idée, les Maisons Familiales Rurales, un homme l'Abbé Granereau*. Recuperado el 20/11/2019, de *Solidarité et Progrès*: <https://solidariteetprogres.fr/documents-de-fond-7/histoire/une-idee-les-maisons-familiales.html#nb2>
- Perochena González, P., Coria, G. M. y Calderero Hernández, J. F. (2017). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación* 26(50), p. 162-181.
- Piaget, J. (1970). *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Trad. Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnements et histoire de vie*. Paris: L'Harmattan.
- Pineau, G. (1999). Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. En P. Carré y P. Caspar, *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Lisboa: Instituto Piaget. (Coleção Horizontes Pedagógicos).
- Pineau, G., Bachelart, D., Gimonet, J.-C. y Puig-Calvo, P. (2009). *Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*. Paris: L'Harmattan.

- Pinto, R. y Grawitz, M. (1967). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Librairie Dalloz.
- PNUD. (2001). *Informe sobre el desarrollo humano 2001*. Madrid: Mundi Prensa.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignement associé à la formation du stagiaire. *Éducation et Francophonie*(38(2)), p. 21-38.
- Portelance, L. y van Nieuwenhoven, C. (2010). Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques. *Éducation et francophonie*(XXXVIII(2)).
- Possagnolo, S., Schioppetto, V. y Tecchio, E. (1996). *Alternanza scuola lavoro. Percorsi formativi, stage professionali*. Venezia: ISCO Edizioni.
- Prodhomme, M. (2002). Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir. *Éducation permanente*(153(4)), p. 78-89.
- Pryce, J. (2012). Mentor attunement: an approach to successful school-based mentoring relationships. *Child and Adolescent Social Work Journal*(29(4)).
- Puig-Calvó, P. (2003). Les centres familiaux de formation par alternance: développement des personnes et de leurs milieux. Recherche-action internationale sur la place de la formation et de la recherche dans une institution. Mémoire DURF (non-publiée). Université de Tours.
- Puig-Calvó, P. (2006). Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio. Tesis doctoral. Barcelona: Archivo digital UIC. <http://www.tdx.cat/TDX-0129109-133410>
- Puig-Calvó, P. y García-Marirrodiga, R. (2011). Formation de formateurs de terrain et validations universitaires. Relation d'expériences en Amérique latine. *Revue TransFormations*(6), p. 53-70.
- Puig-Calvó, P. y González-García, J. (2018). La formación por alternancia-dual. Interacciones empresa y centro de formación: acompañamiento y experiencia. En *3r Congrés d'Economia i Empresa de Catalunya*. https://www.scipedia.com/public/PERE_GARCIA_2018a
- Puig-Calvó, P. y García-Marirrodiga, R. (2019). La alternancia: un sistema educativo en constante evolución. Contribución al desarrollo de las personas y los territorios. En E. Foerste, P. Puig-Calvó, J. Gerke y R. O. Caliari, *Pedagogia da Alternância. 50 anos em terras brasileiras. Memórias, trajetórias e desafios*. Curitiba: Appris Editora.
- Quivy, R. y van Campenhoud, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. París: Dumond.
- Rabecq, M.M. (1957). Juan Amós Comenio apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional. El correo de la UNESCO, nº 11 (noviembre).
- RAE (Real Academia de la Lengua Española). (2014). Recuperado el 26/08/2018 y el 18/09/2020, de Diccionario de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/>

- Rhodes, J. (2018). 5 features of highly effective mentoring relationships. Recuperado el 30/09/2019, de *The Chronicle of Evidence-Based Mentoring*:
[https://www.evidencebasedmentoring.org/5-features-of-highly-effective-mentoring-relationships/?ct=t\(EMAIL_CAMPAIGN_7_25_2018_20_14_COPY_01\)&mc_cid=a4a6a51ea2&mc_eid=5005317ddd](https://www.evidencebasedmentoring.org/5-features-of-highly-effective-mentoring-relationships/?ct=t(EMAIL_CAMPAIGN_7_25_2018_20_14_COPY_01)&mc_cid=a4a6a51ea2&mc_eid=5005317ddd)
- Roberge, M. (2002). À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Éducation permanente* 153(4), p. 101-108.
- Roberts, G. (2006). A Philosophical Examination of Experiencial Learning Theory for Agricultural Educators. *Journal of Agricultural Education*(47, 1), p. 17-29.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. París: Dunod.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod.
- Roure, J. y Boudjaoui, M. (2016). Estrategias de profesionalización para la implementación de la formación en alternancia en educación superior en España: el caso del Instituto Máquina Herramienta (IMH) de Elgoibar (País Vasco). *Educar*, 52/2, p. 315-336.
- Rovira, I. (2019). Modelo pedagógico tradicional: historia y bases teórico-prácticas. Recuperado el 01/11/2019, de *Psicología y mente*:
<https://psicologiamente.com/desarrollo/modelo-pedagogico-tradicional>
- Roy, S. (2015). Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec. Tesis de doctorado. Université du Québec.
- Ruiz-Vargas, J.M. (1994). *La memoria humana: Función y estructura*. Madrid: Alianza Editorial.
- Saignier, M. (1906). *Le Sillon: esprit et méthode*. Paris: au Sillon.
- Sánchez, R. (2001a). *Dinámica sociocultural y desarrollo local en la provincia de Zaragoza*. Zaragoza: IFC-Área de Cultura, Turismo y Deporte de la DPZ.
- Sánchez, R. (2001b). Una pedagogía para el desarrollo social: los CPR-EFA. En *Anuario del Centro de la UNED en Calatayud, Zaragoza*, p. 129-149. Calatayud: UNED.
- Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. En B. Gauthier, *Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données*, p. 263-285. Sainte-Foy (QC): Presses de l'Université du Québec.
- Schejtman, A. y Berdegué, J. (2003). *Desarrollo territorial rural*. Santiago de Chile: Regional Fida Mercosur.

- Scheller, A. (1873). *Dictionnaire d'Étymologie Française*. Bruselas: Charles Muquardt.
- Schleicher, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- Schunk, D. H. (2012). *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*. México: Pearson Educación.
- Silva, C. da (2018). *Pedagogia da Alternância: practicas de letramentos em uma Escola Família Agrícola brasileira*. Tesis doctoral. Universidade Federal do Tocantins, Araguaína (Brasil).
- Silva, C. da (2020). Plano de Formação, letramento e práticas educativas na Pedagogia da Alternância. *Educação e Pesquisa*, 46, e219182, 2020. Recuperado el 27/08/2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219182>
- Simpson, T. L. (2002). Dare I oppose constructivist Theory? *The Educational Forum*, 66:4, p. 347-354. DOI: [10.1080/00131720208984854](https://doi.org/10.1080/00131720208984854).
- Smokowski, P. R. (2004). Childhood risk and protective factors and late adolescent adjustment in inner city minority youth. *Children and Youth Services Review(26)*, p. 63-91.
- Soler Cárdenas, S.F. y Soler Pons, L. (2012). Usos del coeficiente alfa de Cronbach en el análisis de instrumentos escritos. *Rev Méd Electrón*, 34(1). Recuperado el 17/01/20: <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20medica/ano%202012/vol1%202012/tema01.htm>
- Squire, L.R. (1986). Mechanisms of memory. *Science* 232, p. 1612-1619.
- TED. (2015). *Robert Waldinger: What makes a good life? Lessons from the Longest Study on Happiness* [Vídeo]. Recuperado el 04/03/2020: https://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales. *Educación XXI*, 15.2, p. 17-40.
- Tilman, F. y Delvaux, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon: Chroniques sociales.
- Tintoré, M. (2010). Las Universidades como organizaciones que aprenden. El caso de la Facultad de educación de la Universitat Internacional de Catalunya. Tesis doctoral. Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/9336>
- Tort Bardolet, A. (2016). Una vida digna de ser vivida. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 473, Diciembre 2016, Wolters Kluwer, p. 38-41.
- Tort Bardolet, A. (2019). Escoles, territori, treball en xarxa i innovació en educació. En M. Martínez y A. Jolonch (coords.) *Les paradoxes de la innovació educativa*, p. 193-210. Barcelona: Horsori Editorial. Quaderns d'educació 87.

- Tulving, E. (1985). How many memory systems are there? *American psychologist* 40, p. 385-398.
- UE. (2019). *Comission Européenne*. Recuperado el 21/02/2019, de EURYDICE: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/france_fr
- UN. (2015). *Transformando nuestro mundo: Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado el 19/03/2020: www.un.org/sustainabledevelopment/education/
- UNESCO. (2007). *World Data on Education*, 6th edition 2006-07. Recuperado el 28/02/2019, de *International Bureau for Education*. <http://www.ibe.unesco.org/en/document/world-data-education-sixth-edition-2006-07>
- UNESCO. (2013). *Classification Internationale Type de l'Éducation. CITE 2011*. Montréal: Institut de Statistique de l'UNESCO. Recuperado en febrero de 2019, de Institut de Statistique de l'UNESCO: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-fr.pdf> (2)
- Université de Lausanne*. (2018). Recuperado el 12/07/2018, en <https://www.unil.ch/cse/fr/home/menuinst/formation/etudiants-tuteursmentors.html>
- Université de Sherbrooke*. (2018). Recuperado el 12/07/2018, en <https://www.usherbrooke.ca/bac-biochimie/vie-etudiante/tutorat-par-les-pairs/>
- University of Cambridge*. (2018). Recuperado el 12/07/2018, en <https://mentoring.medschl.cam.ac.uk/>
- Ureta, X. (2013). *Vers la identitat del pedagog: una construcció vital i professional*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- Van Arcken, H. (2017). *La escuela tradicional. Pedagogía docente*. Recuperado 03/05/2017, de: <https://pedagogiadocente.wordpress.com/modelos-pedagogicos/la-escuela-tradicional/>
- Veillard, L. (2011). *L'Alternance en formation: entre dispositifs institués et pratiques d'acteurs, quels développements pour pour l'apprenant? Construire des parcours d'apprentissage en situation de travail: de la difficulté d'une collaboration didactique entre Écoles et Entreprises*. Sherbrooke, Québec, Canada: Comunicación presentada en el coloquio del ACFAS (9-13 mayo 2011).
- Veillette, S. (2002). *L'enseignement coopératif au collégial : Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés*. En C. Landry (dir.), *La*

- formation en alternance: État des pratiques et des recherches*, p. 163-193. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Veillette, S. (2004). L'alternance travail-études au collégial: les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle. Laval, Québec: Thèse de Doctorat, Université de Laval.
- Vercherand, J. (2009). *Florent Nové-Josserand - L'étonnante histoire des Maisons familiales rurales*. Paris: L'Harmattan.
- Vial, M. y Caparrós-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social. I: Recogida de datos*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Vygotsky, L. (1920). *Mind and society: Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. London: The MIT Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas. Tomos I, III*. Madrid: Editorial Visor.
- Wampold, B. y Imel, Z. (2015). *The great psychotherapy debate*. New York: Routledge.
- Whitmore, J. (2008). *Le guide du coaching*. Paris: Maxima.
- XELL. (2019). ¿Qué es la educación libre? *Xarxa d'Educació Lliure*. Recuperado el 27/09/2019 <https://educaciolliure.org/es/la-educacion-libre/que-es-la-educacion-libre/>
- Zelazny, G. (2005). *Say It With Charts*. Steve Sakson McGraw-Hill.

12 ANEXOS

10 ANEXOS

10.1 Guión de entrevista a personalidades del movimiento CEFFA

10.1.1 Entrevista en castellano

- a) ¿Qué es una tutoría personal? Objetivos, aspectos, procedimiento, registro, preparación, prefijada/espontánea, frecuencia...
- b) ¿Cuál es la importancia de una tutoría, cuál es su pertinencia dentro del sistema pedagógico de la Alternancia?
- c) ¿Hay que explicar a los alumnos para qué sirve la tutoría?
- d) ¿Tiene la tutoría un impacto sobre el alumno, su formación personal, su rendimiento académico...?
- e) ¿Se puede formar un tutor?
- f) ¿Cuáles son las recomendaciones que haría a un docente en relación a las tutorías? Problemática habitual.
- g) Relación entre tutoría y gestión de emociones y adquisición/práctica de valores.

10.1.2 Entrevista en francés

- a) Qu'est-ce que c'est un tutorat personnel ? Objectifs, aspects, procédure, registre, préparation, préfixé/spontané, fréquence...
- b) Quelle est l'importance d'un tutorat, quelle est sa pertinence dans le système pédagogique de l'Alternance ?
- c) Faut-il expliquer aux élèves à quoi sert le tutorat ?
- d) Est-ce que le tutorat a un impact sur l'élève, sa formation personnelle, son rendement académique... ?
- e) Est-ce qu'on peut former un tuteur ?
- f) Quelles sont les recommandations que vous feriez à un enseignant par rapport aux tutorats ? Problématique habituelle.

- g) Relation entre tutorat et gestion d'émotions et acquisition/pratique des valeurs.

10.2 Transcripción de las entrevistas

10.2.1 Transcripción entrevistado A

En préalable, le tutorat c'est un mot, un concept, qui n'ont que rarement fait parti de mon vocabulaire bien que parfois présents dans les propos des acteurs des MFR et dans les lectures spécialisées. Pourquoi ? Peut-être parce que « tuteur » me renvoyait aux pieds de tomates ou autres plantes attachées à un support bien rigide pour qu'ils poussent bien droits et là où le jardiner ou pépiniériste voulaient qu'ils aillent ! Or en apprentissage, en éducation la rigidité, le « bien droit » n'est pas la règle !

Aussi ai-je toujours préféré les termes « accompagnateur, référent, maître d'apprentissage, maître de stage... ». Mais le mot « tuteur » est parfois utilisé comme terme générique pour désigner les acteurs de formation en milieu professionnel. C'est d'ailleurs dans cette situation d'alternance que cette fonction est énoncée. Evidemment on n'y pense pas pour le milieu familial car ce sont les parents qui agissent. En milieu professionnel se distingue le « patron » de l'entreprise qui est qualifié de maître de stage et, si celle-ci a une certaine dimension, un acteur (responsable, ouvrier...) qui a plus particulièrement en charge l'apprenti est désigné comme le tuteur mais aussi par « maître d'apprentissage ».

Je trouve peu les mots tuteur et tutorat dans les publications MFR mais beaucoup plus ceux d'accompagnement, d'accompagnant ou accompagnateur et aussi celui de maître d'apprentissage. Le Centre Pédagogique de Chaingy avait consacré des journées d'étude à « Accompagnement et pédagogie de l'alternance » en 2003. (Actes disponibles sous forme d'un livre au centre de ressources documentaires du CNP).

-Jordi : Qu'est-ce que c'est un tutorat personnel? Objectifs, aspects, procédure, registre, préparation, préfixé/spontané, fréquence...

-A : Un tutorat c'est l'aide, l'accompagnement donné par un « expert » (un ouvrier confirmé, spécialisé...) à un jeune (ou adulte) qui est en apprentissage. Peut-être dit-on aujourd'hui un « coach » ?

Il me semble, d'après ce que j'entends, que le mot tuteur est plus utilisé pour les formations d'adultes que pour les jeunes.

Il est désigné comme tel de manière formelle ou bien choisi informellement par l'apprenti parce que « le courant passe entre-eux » c'est à dire qu'une relation s'est établie naturellement. Là, les raisons sont multiples et d'ordre divers...

Il est donc désigné, investi de cette mission ou choisi naturellement en fonction de :

- sa compétence « technique », son expertise dans un champ donné et sa capacité de transmission
- ses qualités humaines et donc relationnelles : accueil, bienveillance, sympathie.... Le triptyque habituel d'attitudes pour tout éducateur (confiance, espérance, alliance) prend toute son importance.

On peut à ce propos évoquer la question de l'autorité dans ses différentes acceptions : autorité statutaire, autorité de compétence, autorité pédagogique (rendre l'autre auteur de lui-même) avec la prédominance de l'une ou l'autre ou l'équilibre entre toutes. Il y a là une ligne de formation au tutorat.

-Jordi : Quelle est l'importance d'un tutorat, quelle est sa pertinence dans le système pédagogique de l'Alternance ?

-A : Combien l'alternance complexifie et renforce le besoin d'accompagnement (de tutorat) en le déplaçant sur des lieux, des temps et avec des acteurs différents. Ici ce sont les acteurs familiaux, professionnels ou sociaux qui accompagnent l'adolescent. Là ce sont les moniteurs. Ces personnes sont, pour le jeune, des référents, ceux avec qui s'établit une relation privilégiée, ceux sur qui il peut compter pour apprendre ou se positionner. Ce choix peut-être formel mais aussi purement informel comme dit ci-avant. Et j'imagine que l'un et l'autre peuvent exister. Tout le problème est la relation, la communication entre ces tuteurs.

Comment se font-elles ? Avec quelle intensité ? Quelle est la place de l'alternant comme messenger, transmetteur d'informations entre les uns et les autres ? Quels sont les outils et les activités qui y contribuent ? Là se trouvent des indicateurs de la nature d'alternance mise en œuvre : juxtapositive ou intégrative ?

-Jordi : Faut-il expliquer aux élèves à quoi sert le tutorat ?

-A : Bien sûr. Mais plus que de les informer, je pense qu'un travail collectif (à la manière de la construction d'un Plan d'Etude) est à conduire pour qu'ils découvrent par eux-mêmes. Et ce très vite après l'entrée en formation. Puis réactualisé en permanence en fonction des changements et des progressions des plans de formation dont doivent être informés les acteurs du processus.

-Jordi : Est-ce que le tutorat a un impact sur l'élève, sa formation personnelle, son rendement académique... ?

-A : Je le pense. A condition qu'il se place dans une enveloppe éducative faite de relations, d'accueil, de bienveillance...

Toute action éducative est une relation entre un éducateur et un éduqué mais plus certainement, en fait, entre 2 éduqués. Si l'un, par son statut, a plus d'ascendant sur l'autre il n'y a d'avancée, d'effet développement que s'il y a une interaction dont les 2 protagonistes bénéficient, que si l'un et l'autre, à des stades et sur des plans différents bien sur, s'éduquent. La réciprocité éducative me paraît de toute importance.

Le mode pédagogique des moniteurs est ici en cause. S'ils sont dans une pédagogie collaborative, dans le « Réussir et Comprendre » piagétien, ils prendront en compte et s'appuieront sur les acquis de l'expérience, les apports provenant du ou des tuteurs. Les apprentissages peuvent alors être facilités notamment pour ceux qui ont besoin de cet appui sur le terrain pour atteindre quelque conceptualisation.

-Jordi : Est-ce qu'on peut former un tuteur ?

-A : Je ne pense pas que la MF doive procéder à la formation des tuteurs dans le sens d'un formalisme. Par contre l'information sur leur place, leur rôle dans le processus de formation alternée, les aspects relationnels, leurs composantes psychologiques notamment avec les ados sont essentielles. C'est le psycho-social qui me semble être particulièrement en jeu : les attitudes, les facteurs d'influence, les visées éducatives de la MF en s'appuyant sur l'expérience professionnelle (cf. ci-avant). Les rencontres et échanges avec les moniteurs dans le champ de l'action, voire des réunions de tuteurs pour partager en groupe peuvent être d'utilité. Leur « suivi » ne saurait être mis de côté. Leur place, leur position, leurs rôles demandent à être précisées pour qu'ils ne « jouent pas » au moniteur - et je l'ai vu – en dépassant le cadre de l'action, du contexte dans lequel se trouve l'apprenti. L'adaptation au développement de l'apprenti, à la progression de la formation au fil des semaines et des années sont des critères d'importance. La connaissance de la formation par alternance, de ses processus, comme celle des contenus de formation et de leur organisation (séquences thématiques par exemple) s'impose.

Aussi l'information, la relation aux M. de stage et tuteurs, (réunions à la MF, voire interventions dans les domaines de compétences auprès des groupes, visites des moniteurs sur place, les évaluations pratiques...), la considération accordée et ressentie sont des exigences pour donner toute sa dimension à l'alternance. Le tuteur est un formateur au même titre que le moniteur mais dans ses champs d'action et de compétences sur le plan de la pratique, de l'expérience, des savoir-faire et savoir-être, sur le plan professionnel. Et puis il y a aussi toutes les dimensions des outils de l'alternance et notamment du PE dont tout tuteur doit être informé et surtout connaître pour mesurer là où il se trouve et intervient dans le processus de formation.

-Jordi : Quelles sont les recommandations que vous feriez à un enseignant par rapport aux tutorats ? Problématique habituelle...

-A : Se soucier en permanence, via chaque alternant et les outils de relations (bulletin de liaison), des rôles tenus par les tuteurs. Maintenir une continuité de relations avec eux.

-Jordi : Relation entre tutorat et gestion d'émotions et acquisition/pratique des valeurs.

-A : ??? Je ne sais pas ou je ne saisis pas.

10.2.2 Transcripción entrevistado B

-Jordi : Ben alors B, si ça te paraît bien on commence par une petite question... c'est : Qu'est-ce que c'est qu'un tutorat personnel, c'est-à-dire, quant aux objectifs, les différents aspects, la procédure, la préparation, si ça doit-être préfixe ou spontané..., la fréquence, etc. Tous les éléments.

-B : Mmm, euh c'est une vaste question. Euh... Moi je dirais que le, ce que je comprends du tutorat personnel, comme c'est une rencontre entre deux personnes mais qui... comment dire, dans une relation qui pour moi est asymétrique, c'est-à-dire qu'il y a la personne qui va accompagner, le tuteur, et la personne qui va être accompagnée. Même s'il peut y avoir une grande complicité c'est qui est souhaitable c'est qu'il y ait une relation de confiance, c'est qui est sûr c'est que la relation est asymétrique, parce que le statut de chacun n'est pas le même, quoi. Alors moi ce qui me vient toujours spontanément dans ce type de relation c'est que, d'abord, il peut y avoir..., on peut préparer un tutorat, mais en fait je pense que ça se joue beaucoup dans, même si on a quelques repères, dans l'improvisation justement de la relation. Et moi ce qui me vient, alors il y a plusieurs choses qui me viennent à l'esprit bien sûr. Ça se bouscule un peu au portillon.

Alors je vais les prendre une par une, la première et qui est un classique pour moi mais c'est pas, comment dire, je t'en parle pas, comment dire, comme objet de recherche je t'en parle plutôt par rapport à mon expérience, quoi, c'est..., moi ce qui m'a beaucoup nourri et auquel j'ai continué à travailler d'ailleurs parce que je crois que c'est l'actualité totale c'est quand même ce qu'on appelle la posture Rogerienne et cette idée d'être dans une relation de (...). Voilà. Donc moi c'est qui me vient spontanément c'est d'abord, la, ce que Rogers appelle... l'attitude positive inconditionnelle. Comme moi j'appelle également la bienveillance. C'est-à-dire le fait d'être dans une relation de bienveillance. C'est-à-dire de voir en bien ce que vit l'autre, ce que dit l'autre, la personne qu'on accompagne, quoi, voilà ça c'est une posture pour moi fondamentale et radicale qu'on travaille en permanence quoi. Ça c'est une des dimensions, ensuite l'empathie, je reviendrai, c'est un peu plus ambiguë comme terme, mais la troisième chose que j'aime bien c'est l'idée de la congruence. C'est-à-dire d'être présent à la personne tel qu'on est. Et voilà même avec les dispositions dans lesquelles on se trouve, voilà on n'est pas toujours avec les conditions idéales de relation ou de disponibilité, voilà, où il y a des choses qui peuvent nous embêter et on peut le dire et voilà, on peut exprimer ses émotions, voilà tout ce que dit Rogers c'est la posture Rogerienne ça je sais que ça me semble important et puis, peut-être, ce que j'ai appris aussi avec l'expérience, la façon dont les choses ont évolué pour moi, c'est que je pense que cette relation-là ne peut se préparer, mais j'ai appris de plus en plus dans la relation elle-même à improviser. C'est-à-dire à me rendre complètement disponible pour être sûrement plus à l'écoute de la personne parce que ça je crois que c'est extrêmement important, mais voilà, à improviser ce qui va se jouer sur le plan relationnel et donc à faire confiance à l'autre et à me faire confiance aussi et ne pas avoir besoin de..., alors pour le coup avoir des objectifs mais ne pas enfermer la personne, m'enfermer dans que ça soit pas quelque chose qui soit enferment, qui soit ou qui fasse que je décide trop à la place de l'autre. Alors ça c'est une question qui est un peu complexe de pas décider à la place de l'autre ça me fait dire, pour comprendre ça et pour relire mon expérience je l'associe à trois attitudes que j'aime bien et que j'ai repérées dans mon travail de recherche et qui m'aident bien à relire l'expérience d'accompagnement, justement du tutorat qui est que finalement contrairement de ce que je croyais dès le début y a pas une attitude à avoir, il y a pas la bonne attitude quoi, ça ne existe pas. Au début je pensais, moi j'étais un peu en quête de la bonne attitude. Alors quand on parle de bienveillance et tout ça, ça c'est quelque chose de fond, mais ça ne dit pas quelle est la bonne attitude. La preuve c'est que j'ai appris à découvrir que... alors je vais t'en dire trois, il pourrait en avoir plus, mais je trouve que trois déjà c'est pas

mal, que pour moi il y a trois postures dans cette relation de tutorat pour le tuteur. On peut être, je vais y revenir, on peut être par moments dans l'attitude, dans la posture du guide, par moments, on peut être dans la posture du compagnon et par moments on peut être dans la posture vraiment de l'accompagnateur. Alors cette typologie elle n'est pas de moi, elle est de Frédérique Lerbet Sereni. Mais je l'ai pas adopté comme telle, c'est après avoir travaillé et lu tous ce que j'ai lu sur l'accompagnement que ça me parle pour lire mon expérience. Alors, par moments on peut être guide, c'est-à-dire que dans ces trois posture n'y a pas une qui est bonne, c'est plutôt le fait que intuitivement, à un moment donné on adopte plutôt celle-ci ou plutôt celle-là et même dans une même rencontre peut y avoir un peu de celle-ci, puis un peu de celle-là, tu vois ce que je veux dire. C'est pas une attitude fixe, il y a une sorte de mobilité qui correspond à la mobilité relationnelle con vit. Où le but c'est pas non plus nécessairement de s'ajuster à l'autre, c'est ça qui est un peu complexe, quoi... mais je vais y revenir.

Alors le guide. Le guide, moi l'image que j'ai c'est le guide de montagne, c'est-à-dire, il est devant toi, c'est-à-dire, être devant la personne. Alors à des moments ça va être nécessaire et je peux t'en parler d'autant plus que je l'ai vécu moi dans mon tutorat de thèse, c'est-à-dire, que par moments, mon tuteur, me... quand le tuteur te dit ou quand moi je dis à mon étudiant, en tant que tuteur, que j'accompagne, je lui dis: *Tiens ce sera intéressant que tu lises ceci, que tu lises ceci*, je le fais passer par des passages par lesquels je suis passé moi, que je connais, comme le guide de montagne. Donc, je suis devant en ce moment-là. Tu vois c'est le moment où je suis dans la posture devant.

Après, il y a des moments, donc tu vois le guide, eh ?, l'image est claire, après le compagnon. Alors le compagnon, autant le guide est devant, autant le compagnon est au coude à coude. Pour moi c'est cette image-là. On est au coude à coude, c'est-à-dire on est en train... alors, je pourrais t'illustrer d'un exemple concret, eh ?, le coude à coude, c'est par exemple, quand on discute avec la personne, alors moi je vais te prendre en exemple du tutorat puis que je parle de mon expérience de recherche quand j'accompagne mes étudiants, c'est par exemple au moment où on discute avec l'étudiant, avec la personne à qui j'accompagne du... de la formulation de sa problématique. Moi je la connais pas, elle est à la recherche, c'est pas moi qui doit lui donner puisque ça vient d'elle la problématique, mais on cherche ensemble, on est au coude à coude, tu vois. Et comme chaque problématique est singulière, ça veut dire que je ne l'ai jamais formulé comme il faut cette problématique avec quelqu'un d'autre, parce qu'elle doit être spécifique à cette personne-là, tu vois ce que je veux dire, eh ?, donc là on est au coude à coude. Alors que je pense qu'à cet exemple il y a d'autres moments. Et là c'est du compagnonnage, là j'aime bien ce que dit Frédérique Lerbet de l'étymologie du terme, parce que les compagnons y a *companis*, c'est-à-dire, c'est les gens qui partagent le pain, donc tu vois, on est, voilà.

Et puis après, alors l'accompagnateur à proprement parler, autant l'accompagnateur est au coude à coude, et j'aime bien l'image, on est comme ça là, autant l'accompagnateur il est derrière, lui alors. Moi j'avais même utilisé l'image de la position devant, à coté et derrière. Il est derrière lui, et quand on est accompagnateur la posture, c'est qu'en ce moment-là on laisse courir la personne, avancer, faire son chemin, on... voilà. On sait qu'elle est en train de tracer, elle produit, elle écrit, elle lit, elle recherche... on laisse faire. Il y a même, on sent peut-être qu'elle peut être risqué de se planter ou comme ça, mais on laisse faire, parce que c'est... alors quand je dis se planter, faudrait voir comment mais bon, elle peut aller sur une difficulté, mais cette difficulté elle va la rencontrer, elle va faire avec, on le laisse, voilà. On sait que cette expérience-là, nous on n'intervient pas. On ne va surtout pas aller devant pour le dire attention il y a des difficultés, non, non on laisse faire le chemin. Voilà, donc je te dis ça parce que... tout ça pour dire que du coup dans le tutorat pris sur cet angle-là relationnel, pour moi quand à l'image que j'ai imaginé au début, voilà, intuitivement on navigue entre tout ce posture de la relation, et quand on relit en temps de tutorat... euh, comment dire, on est jamais sûr, voilà c'est ça qui est bon à la fois, comment dire, le côté assez extraordinaire dans la relation, en même temps le côté qui pourrait angoisser, avec l'expérience on s'angoisse pas. On est jamais sûr d'avoir eu l'attitude qui convenait, on interroge toujours, si tu veux, tu vois. On peut jamais dire oui, dans mon tutorat j'étais excellent, pourquoi ? parce que, quel impact ça aura eu sur l'autre ? Qu'est-ce que j'en sais moi. Evidemment, il y a bien quelques indicateurs, ou des choses qui nous parlent, mais on peut être dans le toute, voilà on sait pas, donc, c'est pour ça qui a une relation, c'est pour ça qu'il faut que ça soit alimenté de confiance, parce qu'on fait confiance à l'autre, lui il va faire son chemin, nous on essaie de faire au mieux mais bon, peut être que, alors, moi l'image que j'aime bien toujours de Frédérique Lerbet c'est qu'elle dit qu'on peut même avoir

un moment donné une relation de *qui pro quo*, c'est-à-dire on va dire quelque chose que l'autre ne comprend pas mais qui comprend autrement et peut-être que ça va l'aider énormément, tu vois est-ce que je veux dire. C'est-à-dire, je crois qu'il faut avoir, alors du coup ça nous met, alors je pense que c'est à la fois exigent le tutorat, parce qu'on donne le meilleur de nous-mêmes pour accompagner l'autre et en même temps ça demande d'avoir une énorme, comment dire lucidité et humilité, je sais pas quel est mot qui convient le mieux, pour se dire que finalement il faudrait pas se prendre pour celui, enfin comment dire, oui pour celui qui est clair, enfin, pour la lumière où le réverbère qui va allumer l'autre. C'est... on est pas ça, c'est l'autre qui en fait fait son chemin, construit son parcours, etcetera, et c'est lui qui va tisser à partir des rencontres, dont celle du tutorat. Mais c'est l'autre qui bâtit, nous on n'est rien que des accompagnateurs, rien que des passeurs.

Voilà un peu ce qui me vient spontanément, donc là je suis plus sur l'angle, sur l'angle relationnel. Tu vois je l'ai pris sur cet angle-là, il y a peut-être d'autre angle qui t'intéresse, mais là puis j'ai essayé puis aussi de le prendre à partir de mon expérience quoi parce que finalement si j'utilise des référence comme celles de Frédérique, c'est parce que c'est de choses qui nourrissent, qui ont nourri mon expérience et qui m'aident à la lire, c'est pas parce que c'est dit par l'université. Pour moi ça reste...

-Jordi : Oui c'est clair. On veut parler aussi si... ça des objectifs concrets. C'est-à-dire ah. On vient parler de l'accompagnement... avec des objectifs concrets.

-B : Ah oui, avec des objectifs concrets. Alors les... moi les objectifs concrets, comment dire c'est les, c'est ce que va produire, moi est-ce que je dirais c'est peut-être un peu transversal à plusieurs situations, c'est ce que va produire la personne, quoi. C'est ça pour moi, en tant que tuteur, l'objectif je pense que c'est ce que va produire la personne, quoi. Mais, à partir... à partir d'elle-même, c'est à dire à partir de sa propre expérience ou du questionnement de sa propre expérience. Je crois que c'est valable pour un formateur qui accompagne en alternance, un élève, ça va être valable pour toute situation de tutorat donc on dira, l'objectif concret il est ... il est vraiment dans la production que va réaliser l'autre alors que ça soit la clarification de son projet, personnel, que ça soit la relecture de son expérience, que ça soit le questionnement, la manière de se questionner à partir de son expérience, tu vois, tous ces axes là, je n'oublie sûrement, parce que il faudrait resituer dans le contexte précis mais ça me semble un peu transversal, je me dit que c'est tout ce travail de... comment dire, de... ehm c'est ça l'objectif c'est, pour moi ça me semblait être ça, c'est à dire qu'au fond le résultat final c'est le produit, mais c'est surtout une production de la personne. Parce que la façon dont la personne se projette c'est ce qu'elle produit. La façon dont la personne réalise son rapport de stage ou la façon dont elle réalise sa mémoire dans un cadre universitaire ou autre, voilà c'est toujours une production, donc c'est une production qui vient de la personne et c'est ça qui sera évalué. Alors l'avantage du tuteur c'est que lui il accompagne le processus de production. C'est-à-dire il n'a pas l'analyse que du produit final.

Ehhh... c'est-à-dire, il est pas comme le jury qui peut y avoir un éphèbe qui évalue le projet d'un jeune ehh... voilà au bout de son parcours. En fin du cycle de formation le jury reçoit le jeune il va peut-être faire un dossier le jeune, un dossier personnel, il présente son projet. Là c'est le produit final c'est important, c'est intéressante cette production et le tuteur, lui ce qu'il a en plus c'est qu'il va accompagner le processus et donc lui..., et son objectif c'est... comment dire, ça n'est pas que le produit final. Bien sûr que le produit final est important pour lui, mais il faut que l'esprit qui anime le processus, voilà c'est ça peut-être l'exigence au fond du formateur et du tuteur c'est que l'esprit dans lequel il anime le processus soit celui ehh... comment dire, soit en cohérence avec les valeurs qui porte la personne ou ce qui le semble, comment dire, c'est là la question de congruence, tu vois je te parlais de congruence toute à l'heure, du coup pour le coup il y a pas un bon outil, quoi. Si tu me posais la question, mais tu me l'as pas posé : Qu'est-ce que tu conseillerais comme outil pour l'accompagnement ou le tutorat, dans un contexte où on est tout ça il y existe des outils, bien sûr. Un livre du tuteur, un carnet de tuteur ça existe, mais il y a pas le bon outil. C'est pas qui en faut pas d'outils, mais il y a pas le bon outil qui fait que si on a cet outil là on aura le bon tutorat, non. Moi je crois que, comment dire, par contre... alors là je déborde..., je sais pas si j'ai bien répondu sur la question des objectifs mais, parce que là je viendrai un moment donné, soit là soit plus tard si ça te semble bien ou pas sur la question de la formation du tuteur, par ce que au fond ça peut interroger ça, on peut nous dire oui mais est-ce que on peut, est-ce que ça se forme le tuteur. Je sais que c'est une question que je me suis posé à partir de la question de la formation des tuteurs d'entreprise, à mon avis ça peut être plus global que la question du tuteur d'entreprise, mais c'est

peut-être un autre aspect. Tu verras si jamais tu souhaites que j'en dise un peu plus. Voilà, un peu plus tard c'est une question qui m'intéresse...

-Jordi : Si, c'est pour un peu plus tard. Donc, voilà plus ou moins cette première question serait fini même si on peut la reprendre un peu plus tard dans d'autres questions dans la toute la questionne de la procédure, etcetera, la fréquence, mais bon... ça pourrait être...

-B : Ah oui, le rythme quoi. Moi je sais que, comment dire, ce que j'ai trouvé intéressant dans la logique de l'alternance c'est sûrement les rythmes de rencontre et du tutorat quoi, parce qu'au fond on est bien d'accord qu'il y a un double tutorat, il y bien le tutorat d'entreprise et il peut y avoir un tutorat au sens de la MFR par un membre de l'équipe pédagogique. Donc la chance de l'alternance est de vivre ça, c'est-à-dire d'avoir un tuteur on va dire pédagogique ou éducatif, je ne sais pas comment l'appeler et d'avoir un tuteur en entreprise qui ont pas, qui utilise pas les mêmes enjeux mais qui sont complémentaires. Est-ce qui fait que du coup lui il va, moi j'aime bien cette image-là, il va tricoter son parcours avec ce double tutorat. Et ce qui est bien c'est que il y a une respiration, quoi. Parce que du coup quand il est en entreprise, le tuteur de l'équipe pédagogique, je vais prendre une image, il lui lâche la grappe, quoi. C'est-à-dire il le laisse tranquille, là il fait son chemin en entreprise loin de... et ça c'est très bien et puis dans l'autre sens c'est la même chose. Il est dans l'entreprise là il est le tuteur de l'entreprise qui, voilà, et quand il est dans la maison familiale, voilà... donc ces temps, alors je saurais pas dire.

Après il faudrait prendre un exemple concret mais je trouve que le rythme par exemple de quinze jours, quinze jours qui se pratique assez souvent. Moi j'aime bien ce genre ou de trois semaines, une semaine, j'aime bien ces rythme-là parce que du coup ils laissent un espace de temps suffisant ce qui me fait un peu peur dans ce rythme de tutorat ça serait des temps trop courts, quoi. Voilà qui laisse pas à la personne de d'installer dans son histoire, dans son expérience et dans le milieu dans lequel elle est. Parce que là on va d'un milieu dans l'autre, on est bien d'accord. Voilà ce que je dirais sur.

-Jordi : Très bien. Si ça te paraît bien on tourne sur la deuxième question. Dans le contexte de la formation du Système Pédagogique de l'Alternance, quelle est l'importance du tutorat ou peut-être si tu préfères la question : Quelle est la pertinence du tutorat dans ce système ?

-B : Alors c'est pas pour faire une pirouette mais, ce qui me vient à l'esprit avant de répondre directement à ta question c'est que le résultat de ce que j'avais fait une enquête dans mon master auprès d'un échantillon de moniteurs, de formateurs des Maisons Familiales de France et j'avais eu 256 réponses, donc je eu, j'en fait un peu l'éco dans mon bouquin et... ce qui ressort de cette recherche, j'ai fait un *queu sort*, une forme d'enquête un peu particulière et ce qui ressort le plus fort de l'analyse des résultats et qui mobilise le plus les moniteurs des Maisons Familiales c'est l'accompagnement du projet de l'élève : c'est le tutorat.

-Jordi : Le projet, tu veux dire le projet personnel ?

-B : Le projet personnel de l'élève, c'est-à-dire que dans tous les items que j'avais proposé et qui font partir du métier du tuteur c'est celui qui est devenu classé comme en haut du podium, comme le top du top, le numéro un, c'est celui qui a le plus d'adhésions. C'est ce qui fait qu'en France quand j'ai fait mon questionnaire c'est ce qui est revenu très fort, quoi. Voilà ça montre bien que c'est une dimension vécue comme centrale, c'est pas la transmission de savoir ou quoi que ce soit, en fin je veux dire c'est pas le métier d'enseignant c'est vraiment l'accompagnement du projet. Donc, à mon avis ce que je en comprends c'est la question du tutorat.

Alors moi je trouve que l'important ou l'enjeu de ce tutorat, dans le cadre de l'alternance c'est que, comment dire..., me semble d'autant plus pertinent que bon, d'abord, ça serait pas que des adolescents, mais en plus encore dans l'adolescence on comprend bien que pour moi l'enjeu que ça représente, parce que c'est une période où l'adolescent se cherche, doit se construire donc la question du tuteur elle est d'autant plus pertinente que voilà, un peu comme la plante un peu fragile, sans tout en laissant à la personne la capacité d'expérimenter, elle est quand même là, voilà c'est une aide. C'est un peu (...) un paradoxe du tutorat, c'est de se dire la personne elle doit faire par elle-même, parce qu'elle doit expérimenter, mais en même temps j'ai besoin d'un tuteur pour vivre cette expérience-là. Ça je crois que c'est commun au tuteur d'entreprise, mais ça m'est venu à propos du tuteur d'entreprise d'ailleurs c'est que le rôle d'un tuteur d'entreprise c'est pas de beaucoup expliquer à l'élève ou à l'alternant comment il faut faire pour bien travailler, c'est surtout de le

mettre en situation de faire l'expérience de travail. C'est surtout ça, tu vois, parce que c'est pas... on peut avoir un très bon tuteur d'entreprise qui parle pas beaucoup, mais qui a cette qualité de sentir la personne et dire, tiens je vais lui donner ce boulot, cette responsabilité, là il doit pouvoir, ça va être un peu dur mais bon, puis après comme il réussit ça je vais... tu vois, qui li fait vivre des expériences différentes avec une progression, donc une sorte d'intelligence de la situation qui fait qui met la situation en situation formatrice, mais à la limite on peut y faire rien, mais oui il n'empêche qui fait juste la chose essentielle qui consiste à mettre la personne, donner l'occasion de vivre la situation qui va permettre son propre développement, voilà. En étant dans la posture de l'accompagnateur pour le coup qui est derrière et qui jette un coup d'œil pour voir comment ça se passe, mais voilà, qui va peut-être pas beaucoup parler, qui va pas, voilà...

Et... donc, je trouve que la pertinence de l'accompagnement dans les Maisons Familiales, c'est que... voilà, moi j'ai une première entrée, c'est que le danger pour un jeune qui vit l'alternance ça peut être de faire un choix entre les deux milieux, quoi. Parce que t'a le milieu de l'école et le milieu de l'entreprise. Un adolescent qui justement qui est quête de lui-même (...), mais dans les adultes c'est pareil... ça peut être de se dire... bfff bon, là ce que je veux, de sentir qu'il y a une différence ce qui vit à l'école et ce qui vit en l'entreprise et donc à un moment donné de faire un choix, parce que ça colle pas quoi, c'est pas le... même sur le plan professionnel c'est qu'on veut dire à l'école et ce que je vis à l'entreprise c'est différent. Donc du coup, l'adolescent le jeune il peut être en posture de se dire, de faire un choix quoi, pour pas finir schizophrène, quoi. Tu vois, et donc les dangers c'est qu'il fasse le choix et le choix il est vite fait pour moi. Et si on me demande de choisir entre l'école et l'entreprise, l'entreprise c'est la vie, c'est ce qui m'attend demain, je choisis la vie moi, c'est évident. Donc on choisit l'entreprise, puisque ce qui va me faire vivre etcetera, et l'école c'est pas ce qui faut. Donc le danger c'est qu'il choisisse quoi. Et donc le rôle du tuteur ça peut être justement d'aider à tricoter la relation entre les deux, c'est-à-dire au lieu de faire que cette relation de tension de confrontation, on appelle ça le... comment dire, pour moi c'est la fonction polémique de l'alternance, c'est-à-dire de faire un des rôles du tuteur c'est de faire que le jeune n'en vienne pas à prendre l'un ou l'autre mais qu'il comprenne que l'intention qu'il y a entre les deux et les questions que ça soulève il doit le prendre en compte et c'est ça qui va l'aider à bâtir sa formation, que c'est plus quelque chose de dynamique qui le dérange qui le bouscule, mais qui est très formateur et très dynamique. Le rôle du tuteur, je pense que ça peut être une de ses missions premières déjà, pour alors, il y a pas que lui je pense, l'équipe pédagogique peut allumer de temps qui vont favoriser ça, mais je pense qu'une des vigilances de tuteur dans le processus ça doit être sûrement ça. Et en particulier donc, pour moi alors donc, tu découvriras que c'est un de mes *dadas*, mais c'est de donner aussi à l'alternant l'opportunité de relire son expérience c'est-à-dire de prendre le temps pour pouvoir se projeter, de relire son expérience, au fond, après un période de stage, après un temps fort de voilà de lui donner une l'opportunité de dire voilà cette expérience-là, voilà ce que j'ai vécu, voilà qui m'a marqué, voilà ce que je retiens, voilà. L'amener à se questionner, à se relire... voilà. Parce que finalement je pense que le tuteur il peut d'autant plus aider à la personne à construire son projet qui va l'aider à s'enrichir de son expérience. Et les dangers ça serait d'aller trop vite au projet, parce que ce qui permet de se mettre au futur ce le passé, quoi de manière paradoxale, quoi. Volià. Je crois que je me projette d'autant plus facilement que j'ai autant plus pris le temps à relire mon expérience et à entendre ce qu'elle a à me dire quoi, à entendre d'elle quoi. C'est paradoxale comme mouvement, moi j'aime bien ça. C'est un terme de mes objets de recherche mais je pense qu'un tutorat dans l'accompagnement qui fait un tuteur, il y a sûrement ça aussi quoi. De la même manière peut-être qu'en entreprise il va plutôt inviter l'alternant à parler de ce qu'il a vécu en vivant telle expérience à telle poste a après coup, plutôt que lui avoir raconté avant comment il faut faire, etcetera. Enfin, tu vois c'est, voilà. C'est ce qui me vient à la fois, donc, quelque chose de l'ordre du processus c'est...

-Jordi : Est-ce qu'il faudrait expliquer aux élèves à quoi sert le tutorat ? Le fait de leur faire participer du procès formatif.

-B : Oui, oui. Au fond, pourquoi pas ?, je pense, comment dire c'est le... ta question pour moi la renvoie à la question de la congruence, quoi. On peut pas, on a rien, enfin... On essaie d'établir une relation vraie, et c'est ce qui nous anime comme visé dans un tutorat, mais comme le partage avec des élèves, des adultes qu'on accompagne, moi je me dis que oui. Je pense que ça... c'est une forme de cohérence dans la pratique du tutorat parce qu'au fond comment dire il y a pas de mystère, il y a pas... on peut traîner à échanger et je pense que... on peut même partager oui, mais moi je crois que

c'est ça on peut partager même des doutes qu'on peut avoir ou notre fragilité en tant que tuteur ou nos limites quoi. Moi je pense que c'est peut-être une façon aussi, même si c'est pas calculé, de permettre à la personne qu'on accompagne, à l'élève, à l'alternant de comprendre qu'il a une espace, il a une espace, voilà. Alors il y a une notion que j'aime beaucoup que j'ai découvert dans un bouquin, en fin, un auteur que j'aime pas trop lire parce que ça se lit pas très facilement, c'est Michel Serres et dans *Le tiers instruit* il y a un passage où il parle de ce qu'il appelle... j'ai un doute maintenant, je crois que c'est la retenue. Je me demande si c'est pas la réserve, mais c'est la retenue et c'est une chose que j'aime beaucoup et de fois je m'en mords les doigts, parce que lors que je relit de temps de tutorat en disant que j'ai pas eu la retenue que j'aurai aimé avoir, peut-être alors là ce qu'il dit de la retenue, c'est dans le début du bouquin, c'est très beau il dit... c'est un peu, il faut faire attention, il faut faire comme le soleil. Parce que le soleil c'est pas ce qui c'est retenu que nous on peut vivre, que la vie c'est développer sur terre. Si le soleil c'était pas retenu qu'il avait grossit qu'il avait pris tout l'espace, tout ça il nous aurait grillé. Il n'aurait pas eu de vie. Eh ben, nous dans notre relation avec l'autre, alors lui il ne parle pas que du tutorat il y a beaucoup d'autres choses, moi je l'ai utilisé dans les relations aussi avec Maroc, tout ça et des autres pays, c'est exercer la retenue, je crois que dans le tutorat c'est important. C'est-à-dire tu vois, ne pas trop t'en faire, ne pas aller trop loin, laisser l'espace à l'autre de son propre développement, quoi. Savoir se retenir. L'autre se pose une question, le danger ça serait peut-être d'y répondre trop vite, tu vois je prends un exemple concret, d'y répondre trop vite à ce question parce que nous on aurait bien aimé d'y répondre comme on a à accompagner un certain des personnes qu'on voit et croit comprendre la question qui se pose on aurait bien l'envie d'y répondre, ben peut-être que là le tuteur si se bouffe sa langue en ce moment-là y va exercer sa retenue et cette retenue va permettre à l'autre de continuer à travailler sa question et de la nourrir et de se..., comment dire, de construire sa propre réponse et donc de développer son autonomie. Alors que nous spontanément le danger évidemment on croit qu'on sait quoi. On se dit qu'on sait donc on a envie d'y aller quoi.

-Jordi : Est-ce que le tutorat a un impact sur l'élève, sa formation personnelle, au rendement académique, etcetera ?

-B : Oui, spontanément moi je dirais oui, comme ça, oui. Ah oui, oui je pense parce que, comment dire, comme il est de l'ordre de la dimension personnelle et du projet personnel il est central. Moi quand je suis arrivé en MFR en 78, il y avait un outil qui s'appelait le dossier personnel et qu'on accompagnait. J'ai découvert ça et j'ai trouvé ça extraordinaire. Alors je pouvais te pendre en exemple concret pour te dire à quel point c'est important. J'ai en tête un exemple d'un élève (...) un alternant, qui en fait avait mis dans son projet, tu vois mais juste discrètement comme ça un toréador, tu vois un truc comme ça. Mais à peine c'était à peine visible, à peine discret en bas en pied de page. J'aurai pu ne pas le voir, mais je trouve que je l'avais quand même vu... alors je vais pas te rencontrer tout le parcours mais ça amenait tout un projet tout un parcours de négociation avec les parents, parcours de vie, etcetera, etcetera et... donc ça montre bien qu'au fond là il se joue ce qu'il va, enfin, il peut se jouer, est-ce qui se joue de l'essentiel du parcours de la personne qui intègre la question des études et donc qui donne sens qui peut aider à donner sens, alors à l'occurrence ce jeune en question il voulait être un toréador il était fils d'un gros maïsiculteur de Landes, bon. Les parents évidemment ils sont tombés du quatrième étage quand ils ont appris ça mais sauf qu'on a (...) qu'on en a parlé tranquillement et qu'on a convenu qui terminait, à l'époque c'était le BEPA, le BEP, qui terminait ses études et que après il pourrait aller en Espagne, il a mangé la poussière et tout ça, mais il a fait son parcours. Mais sauf que ces études, si tu veux, elles ont pris du sens parce que le départ c'était pour sécuriser le diplôme pour ensuite faire ce qu'il voulait, donc ça a pris du sens. Alors que le temps qu'il en était là, c'était le fou totale parce qu'il disait là on me forme pour être maïsiculteur mais je m'en contrefous, c'est pas ce qui m'intéresse. Tu vois donc le sens de... parce qu'on, enfin, on sait bien, je veux pas dire ça mais, ehhh moi ce que j'ai compris c'est que la question du sens elle est essentielle pour les jeunes et pour quiconque dans une de marge de formation et son parcours, donc, voilà. On part d'où la vie de la personne, on l'aide à y voir plus clair ou à clarifier parce que c'est ça le rôle du tuteur aider à y voir plus clair et le tuteur lui il aide l'autre à y voir plus clair mais lui il ne voit pas ce que voit l'autre, il ne peut à aucun moment prétendre voir ce que voit l'autre. Mais il sait que son rôle, c'est pour ça que peut-être un bon tuteur c'est un bon questionner, c'est lui qui pose alors peut-être pas plein de question mais des bonnes questionnes à la personne qu'il accompagne pour l'aider à y voir plus clair. Parce qu'au fond le tiers c'est ça, le tiers que joue le tuteur doit être ça, quoi. Eh oui, oui, moi je crois que c'est essentiel, bien-sûr. Et c'est peut-être une

des identités, quand j'ai dit 78 c'est les identités des MFR, des identités fortes que d'avoir ça comme dans, comment dire, dans son histoire et au cœur de ses pratiques, quoi.

-Jordi : Voilà, on retombe sur une question qui est déjà apparue. Est-ce qu'on peut former un tuteur ?

-B : Et alors, ça c'est, alors, bon là il faut que je fasse attention il faut que je parle pas surtout de mon expérience parce qu'ils se trouvent que c'est la thématique que je travaille avec mes étudiants depuis plusieurs années. Mais bon, je vais parler à partir de mon expérience justement. J'ai fait partie de, alors quand je dis ça c'est pas pour faire des anciennes combattants, car j'étais responsable pédagogique au debout, si tu veux, il y avait le tutorat, ça existait en France, alors il y avait un truc qui me semblait énorme c'est que les tuteurs en question, il y avait aucune reconnaissance, rien. Alors quand je dis reconnaissance moi d'abord je pensais pas au nombre d'heures et au fric, mais je pensais au moins à ce qu'on puisse leur permettre de se retrouver, de se former un minimum, etcetera. Et donc j'ai été un des premières en France à mettre ses pieds à la formation des tuteurs de moniteurs en formation pédagogique, voilà. Ça devrait être dans les années 96-97, ça se passait super bien c'est alors, j'aimais beaucoup ces rencontres-là. C'est qu'en fait, la notion de former les tuteurs ça peut paraître ambigu. Parce que si je prends, évidemment, ça va parler un peu plus à propos d'un tuteur professionnel mais ça peut-être vrai pour n'importe qui. Si on propose à quelqu'un d'être tuteur c'est parce qu'il a la capacité d'être tuteur il a les compétences pour, sinon on va pas lui proposer, quoi, c'est embêtant et quand dans une entreprise là je pense simple là parce que c'est (...), quand on dit à un tuteur, voilà, un professionnel tu vas être tuteur ça veut dire qu'on sent que est compétent pour transmettre les métiers. Puis après on lui dit il va falloir aller te former.

Au sens premier du terme de formation au sens scolaire ça n'a pas de sens y aller se former, ça veut dire moi je vais aller en cours pour apprendre. Pris dans ce sens c'est ambigu le terme, mais au fond la formation des tuteurs pour moi ça prend pleinement son sens si, je vais le faire rapide, si ça consiste à un échange d'expérience et de pratique, c'est-à-dire, permettre au tuteur alors, de soit s'il a eu une expérience de tuteur d'échanger sur son expérience avec d'autres tuteurs, j'ai eu à animer des rencontres comme ça et même une étudiante il m'a fait intervenir dans le champ social sur l'université de, non pas l'université... à l'IUT de Tarbes avec tous les tuteurs d'une formation post-Bac et puis les étudiantes et elle voulaient que je fasse une conférence et j'ai refusé et j'ai mis les tuteurs en réunion de groupes de cinq pour échanger ses expériences, et je suis parti de leurs questions. Donc ça a été une journée superbe, je me suis régalé mais pour moi c'est ça, c'est à dire, la formation des tuteurs c'est les amener à se réunir à faire, pas de l'analyse de pratique au sens stricte du terme, mais c'est de revenir sur son expérience, échanger sur leur expérience, faire émerger des questions et puis après on réfléchit à partir de ça. Alors après bien sûr qu'on peut leur donner, on peut le... une formation de tuteurs, je pense que dans un premier état il doit y avoir un minimum d'information, c'est une formation qui mène à quel diplôme, le diplôme comment on le valide, le tuteur c'est ça. Bon, il y a de l'info, mais l'info il faut la caler le plus vite possible, c'est-à-dire si en deux heures c'est fait, après on échange des expériences. Mais la formation de tuteur de ce style-là quel que soit le tutorat, c'est pour toujours, parce que ça rejoint ce que je disais au début c'est que dans sa pratique de tuteur, évidemment qu'il y a des repères, l'expérience donne de repères mais on est toujours en train de se questionner et on peut jamais dire oh, non ça roule, tu ne poses pas de questions. Mais non, on n'est jamais surs et du coup ça montre bien qu'on est toujours en questionnement. Donc, d'où l'intérêt de créer il faut vraiment eh, comment dire, alors après y peut y avoir aussi, on peut aller plus loin. La base de partager des expériences ça je crois que c'est le fondement de la formation du tuteur, après on peut aller plus loin on peut bâtir des choses avec eux, en fin tu vois. Souvent la durée de la formation on peut aller plus loin, quoi.

Mais c'est un mot à la fois ambigu, parce que on a du mal à le faire comprendre même que soit la formation de tuteur mais il faut bien annoncer quel est le contenu, quoi. Voilà, il faut bien claire-là dessus. Et moi, il m'est arrivé d'avoir à corriger, comment dire, enfin corriger c'est pas le mot, m'ont demandé de porter un regard sur un programme de formation de tuteur, mais il y a de ça peut-être quinze ans. Bah, au début j'étais tombé de (...) parce que c'était pratiquement sans arrêt des cours, quoi. Et ça c'est pas possible quoi, c'est un contresens.

-Jordi : Il y a beaucoup de choses eh. Après... on a déjà parlé un peu de tout genre de choses sur tutorat. Quelles sont les recommandations que vous feriez à un enseignant par rapport au tutorat ? Eh, je sais pas si vous comprenez la question ?

-B : Oui, oui... oui, oui j'imagine un enseignant dans, mais alors si on situe dans le cadre de la MFR quand-même plutôt ou dans le cadre...

Jordi : Oui, oui toujours dans la formation par le Système de l'Alternance.

B : Oui, oui dans le cadre MFR on est d'accord. Oui, voilà j'imagine que voilà bon, l'enseignant voilà c'est sa première expérience ou il a une année d'expérience et qu'il me dit voilà qu'est-ce que me donneriez comme conseil, voilà. Pour renforcer cette responsabilité, cette mission quoi.

-Jordi : Quels sont les problématiques le plus fréquentes, si... etcetera.

-B : Oui, oui. Moi je pense à plusieurs pistes possibles, qui risquent (...) à travers de choses que j'ai pu dire au début, mais je dirais peut-être une des premières choses c'est l'idée que j'ai effleuré a un endroit ou l'autre, dire à la personne que finalement dans l'accompagnement, dans le tutorat c'est l'autre qui fait le parcours, quoi. Et que le parcours qu'on accompagne il appartient à l'autre quoi. Et que donc, le côté paradoxale et l'exigence c'est qui faut pas prétendre nous savoir pour l'autre ou... mais que l'autre rôle il va plutôt consister, voilà, peut-être ça sera la première recommandation ça serait dans le sens de respecter l'autonomie de l'autre, c'est-à-dire, être peut-être plus la personne qui questionne que la personne qui donne des réponses, quoi. Voilà, en gros, mais dans quel sens eh... pas uniquement dans l'esprit question et réponse mais dans le sens de respect d'autonomie de l'autre, c'est-à-dire que finalement le rôle du tuteur ça n'est pas le conseiller, comment on appelle ça, le conseiller d'orientation, quoi, dans le sens où... ah ça serait bien que tu fasses tel métier ou ça te conviendrait bien ou, mais plutôt celui qui va poser les questions, qui va aider à la personne à voir plus clair, c'est-à-dire, la personne a fait des stages au milieu professionnel, bon. Si sait travailler en équipe déjà, il le sait, donc il va pas être redondant, mais si c'est pas le cas ça va relever de son boulot, quoi. Ça c'est clair, mais ce que je disais à tout à l'heure amener la personne à lui poser des questions pour quelle reit son expérience qu'elle en tire, etcetera et donc, voilà. C'est-à-dire être dans cette attitude-là, quoi. Voilà de... parce que le danger peut-être c'est de croire que le tutorat, sous prétexte qu'on est généreux vis-à-vis de la personne qu'on va accompagner, le danger c'est peut-être de vouloir en faire trop, quoi. C'est-à-dire de se dire ce qui relève ma responsabilité c'est ce que va redevenir cette personne, donc oh la la, il faut surtout que je trouve le métier qui va le convenir ou comment lui va y réussir, donc je cherche avec elle, mais peut-être que j'essaie même d'avoir presque un temps d'avance sur elle, pour pouvoir lui trouver, enfin des fois l'excès de... ça peut être plein de bonnes intentions, plein de générosité mais en faire trop et faire à la place, ne pas exercer de retenue, quoi. Voilà, mais les recommandations, en fin, moi je dis la recommandation essentielle ça peut être ça et puis surtout dans la fréquence des rencontres, alors qu'y a des temps pas trop rapprochés, tu vois l'importance c'est pas, qu'on se voit très très souvent entre le tuteur mais c'est plutôt les temps qui sont bien... un peu je prendrai le poème de Khalil Gibran, un peu comme les piliers d'une église, quoi il faut pas que les piliers soient trop proches, il sont plutôt loin l'un de l'autre ce qui permet à l'arc de se développer, quoi. Voilà, j'aime bien cette image-là. Donc peut-être que la rencontre entre tuteur et d'accompagner, tutorer, il faut pas que ça soit trop fréquent, mais que par contre il y ait toujours une, comment dire, ça peut être très bien... ça je sais pas trop mais que ça peut être très bien que la personne qui accompagne est préparée, voilà.

-Jordi : Dans quel sens ?

-B : Alors est préparé à la rencontre du tutorat, c'est-à-dire tu vois... qu'elle n'arrive pas là en disant bon, tu vois qu'elle attend du tuteur. Il vaudrait, je trouve que ça peut être intéressant d'inviter que la personne qui est accompagner, l'élève sache qu'il a dans trois jours de cette semaine-là la rencontre avec son tuteur, parce que c'est la fin de son première trimestre, par exemple, donc c'est programmé, c'est prévu et donc elle y va pas en se posant et en attendant que le tuteur, que ça vienne, quoi. Tu vois, on l'a invité à dire ben tu prépares, tu fais un peu un bilan peut-être la dernière de ce qui s'est passé, est-ce que vous vous étiez dit lors de la dernière rencontre, de ce qui s'y est passé depuis et puis autant est aujourd'hui qu'est-ce que tu poses comme questions et quand elle arrive la personne, tu vois. C'est-à-dire cette idée qu'au fond...

-Jordi : Alors vous seriez pour une certaine petite structure qui amène plus tard à d'autres questions ?

-B : Oui, voilà, c'est-à-dire qu'au fond qui... toujours pareil, toujours on a l'idée que la personne qui est accompagnée du coup elle est... elle reste actrice, si tu veux, de ce de... même si elle est accompagnée elle reste actrice, quoi. Elle attend pas que, ça veut pas dire qui peut y avoir d'autres

situations que celle-là eh, mais je me dis que ça peut être intéressant parce que je sais que moi en tant que tuteur c'est ce qui m'est arrivé de proposer même des étudiants, ou d'autres personnes pour... Parce que je pense que ça va toujours dans cette idée de favoriser l'autonomie de la personne de faire que la relation elle soit active des deux côtés, quoi. Mais que ne soit pas le tuteur qui soit plus actif, tu vois ce que je veux dire, que la personne qui est accompagnée, quoi. Et je me dis que une personne qui est accompagnée qui vient rencontrer son tuteur avec questions, par exemple, pas uniquement, ben je me dis que c'est intéressant.

Alors du coup, vous savez toujours que ça va... il y a des conditions, c'est-à-dire que le tuteur il va pas donner des réponses mais elle va l'aider à clarifier et peut-être ces questionnes et pas d'autres questions, etcetera. On est dans, voilà. Moi je me dis que... donc au fond je pense peut-être à ça oui... je me dis que ça peut-être une façon de... dans la procédure.

-Jordi : En voyant qu'on a encore un peu de temps, moi j'avais un petit temps que j'ai laissé pour le dernier moment parce que je n'ai pas su trop comment le poser sous forme de question. C'est-à-dire, la relation entre tutorat et les émotions de valeurs. C'est-à-dire si vraiment le tutorat c'est aussi un moment ou... ou un instrument qui peut servir exprimer ou pour véhiculer les émotions ou les valeurs, ou... c'est-à-dire tout ce côté-là.

-B : Ah oui, oui ça va. Ça me va le thème.

-Jordi : Je me suis questionné le thème, mais je n'ai pas su comment le poser sous forme de question sans que ça soit trop dirigé ou...

-B : Mais je l'entends bien comme question, oui, oui. Je me dis qu'au fond, peut-être que la force du tutorat, je ne sais pas si c'est le mot qui convient mais ce qui est intéressant du tutorat, oui, c'est qui procède, un petit peu, comment dire ça... qui procède... peut être procède... je dirais du témoignage peut-être plus que du discours. Un peu comme le tuteur professionnel, quoi. Comme je t'ai dit toute à l'heure il y a pas besoin de parler beaucoup mais par contre par son attitude, donc finalement là où les valeurs, moi je pense, sont... peuvent être présentes ou incarnées dans le tutorat... les valeurs que porte le tuteur c'est dans sa façon d'être tuteur justement et là sa façon d'accompagner. C'est-à-dire qu'au fond... les valeurs il va jamais peut-être en parler comme tels mais... là où il faut questionner son tutorat c'est sur cet axe-là, justement, c'est-à-dire dans l'après cours pouvoir se dire voilà est-ce que je suis en cohérence avec ce qui était essentielle pour moi. C'est-à-dire est-ce qui nous anime, voilà qu'on appelle les valeurs ou les croyances dans le sens large termes, je sais pas trop comment appeler ça mais tout ce qui nous anime, tout ce qui est fondateur du sens de notre vie. Du coup c'est s'interroger là-dessous. Et je me dis qu'au fond, donc, du coup le tuteur, l'intérêt aussi l'intérêt du tutorat c'est de partager et de donner l'occasion à une autre personne de vivre, voilà, de partager plutôt ou de côtoyer les valeurs vécues par quelqu'un mais pas par le discours, par son attitude, quoi. Voilà et... ça je crois que c'est, ça me semble... et puis par les échanges, par la façon d'aborder les questions... je pense que ça vient. Alors, tu disais à la fois les valeurs et les émotions. Les émotions pour moi...

-Jordi : Excusez-moi, j'ai ressortit les émotions parce que il paraît que dans le milieu de l'enseignement, de l'éducation c'est un thème peut-être je me métrais pas le mot à la mode mais c'est quelque chose qui est très habituel de nos jours, parler des émotions et traiter les émotions, voilà. Ce n'est pas pour, je le dis pas pour être à la mode, mais pour voir si est vraiment aussi un véhicule.

-B : Moi je pense que la question des émotions, alors dans le tutorat et tout ça est important, parce que les émotions c'est des indicateurs de notre vie intérieure. Donc quand il y a une émotion forte ce qu'il y a quelque chose qui se passe en nous, donc elles sont importantes, on peut le prendre sous plusieurs angles. Ce que je perçois des émotions de la personne que j'accompagne et les émotions que je vis moi en tant que tuteur. Il y a les deux registres, je pense que la capacité d'un tuteur de percevoir les émotions des autres ça je pense que c'est, comment dire, ça me semble important, parce que c'est un indicateur de son expérience de ce qu'il est en train de vivre et ça peut, c'est là que la qualité du questionnement peut aider la personne à prendre conscience de ses émotions et de ce qui peut apprendre d'elles, de ce qu'elles disent d'une expérience dans un moment donné ou d'une situation vécue, alors que ça soit des émotions plutôt positives ou plutôt vécues d'une manière négative quelles qu'elle soient. Je me dis que ça, le percevoir c'est, voilà c'est des indicateurs et puis pour soi je pense que les émotions c'est la force qu'on disait tout à l'heure de ce qu'on appelle la

congruence, c'est-à-dire pouvoir à des moments si on sent qu'il y a d'émotions qu'on vit nous ou dans une relation ou dans un moment où on va être en relation, le pouvoir, fin, nous... moi ce que je crois que Rogers là-dessus il est pertinent, il dit ben il faut accepter, il faut oser parler, dire tout simplement les émotions. Alors, non pas pour se mettre à nu mais parce que ça participe de la relation de confiance et de l'authenticité aussi, c'est-à-dire voilà alors je ne sais pas moi... je viens de perdre quelqu'un de proche je suis un peu dans la purée de pois je suis tuteur je dois rencontrer quelqu'un, (...), bon je veux pas raconter ma vie à la personne mais je peux exprimer ce qui m'anime à ce moment-là. Ça aide, c'est une forme d'authenticité tu vois, c'est dans ce sens que je le sens, voilà.

Par contre je sais pas, la personne que j'accompagne a vécu quelque chose voilà qui a super bien marché, etcetera, bon ça génère une émotion évidemment positive, moi je me demande pourquoi je me priverais de pas l'exprimer de pas... tu vois c'est plus dans cette registre que les émotions sont des indicateurs et que au fond, voilà les identifier et les reconnaître et faire avec je pense que c'est une... ça relève de la relation d'être authentique, quoi.

-Jordi : Pas un canalisateur. Laisser les montrer. Parfois les gens le cachent peut-être au moment du tutorat ce le moment où le gens peut...

-B : Voilà, on peut les dire tranquillement, on peut les aborder... parce qu'elles nous invite à prendre en compte des réalités qui nous touchent, quoi. Et au fond comment dire, là on a les plus à apprendre, moi je pense, c'est des situations qui nous touchent de quelque manière que ce soit, ça c'est clair. C'est quand quelque chose nous touche que voilà on a quelque chose à apprendre parce que ça vient nous bousculer dans nos repères, dans notre effort donc dans les tutorat évidemment c'est une dimension... puisque on est là pour accompagner l'apprentissage de quelqu'un ou pas pour aider quelqu'un et cette dimension-là elle est...

-Jordi : Peut-être un moment privilégié par rapport à d'autres moments de la formation ?

-B : Oui, je pense, oui, oui. Parce que c'est pas toujours facile de... en fin je veux dire, dans une formation il y a pas nécessairement, on a pas une situation nécessairement de confiance ou de relation de confiance où on peut estimer selon un prof ou avec tes camarades, mais c'est pas dit que voilà. Alors que là l'idée du tutorat c'est plutôt ça, quoi. Puis l'idée du tutorat aussi c'est l'inverse, c'est évident... c'est l'inverse de l'auto puissance on la déjà évoqué, c'est l'idée qu'au fond c'est pas amener quelqu'un là où on aimerai bien qu'il arrive. C'est... alors évidemment qu'on a ça au fond de nous mais c'est surtout que ce quelqu'un dans son parcours voilà plus tôt ou plus tard va nous échapper... alors que nous on peut faire le maximum de ce qu'on peut, créer des conditions, avoir la qualité relationnelle, faire partager et puis après il a des choses qui nous échappent et c'est accepter que des fois une personne qu'on accompagne, voilà qui peut-être arrive à n'atteindre pas l'objectif qu'on visait ou qu'on imaginait ou... bon ça fait partie de l'expérience du tutorat. Enfin c'est une exigence c'est pas évident quand ça arrive, mais ça fait partir de l'apprentissage, c'est reconnaître, toujours cette idée de reconnaître l'autonomie de l'autre. Il faut la respecter, quoi.

-Jordi : Voilà, on est arrivé plus au moins à l'heure qu'on s'était posé. Si tu as quelque chose à ajouter...

-B : Ah, non mais c'est intéressant, ça m'a fait faire un bon parcours... non je ne crois pas que je puisse rajouter grande chose, non.

-Jordi : Bon voilà, en tout cas, merci beaucoup.

10.2.3 Transcripción entrevistado C

- Jordi: Bonjour, on va faire l'interview à Monsieur C et je vais commencer par les questions. Alors qu'est-ce que c'est comme tutorat personnel, c'est-à-dire les objectifs, les différents aspects la procédure, registre préparation, préfixé, spontanée, fréquence... ou d'autres aspects ?

- C : Alors, moi, j'ai... pas travaillé directement sur le tutorat, quoi. J'ai... monté un master en accompagnement, tu vois, un accompagnement en formation d'adultes et j'englobe ça dans l'accompagnateur.

Par contre... eh... tu vois, par exemple pour le groupe DUEPS on a accompagné enfin, le groupe de vingt, on était deux professionnels et choisissaient, un, enfin deux accompagnateurs, un choisissait un soit un choisissait l'autre, et même parfois quelqu'un de l'extérieur, pour faire cet accompagnement plus personnalisé que plus que tu peux appeler tutorat, quoi. Donc moi je parlerais plutôt de mon accompagnement en DUEPS tu vois, par exemple, parce qu'il y a aussi l'accompagnement d'une thèse.... Alors je sais pas si ça peut prendre le mot tuteur quoi...

- Jordi : Sans doute. Alors qu'est-ce que c'est comme un tutorat personnel?

- C : Un accompagnateur ? Alors moi je le situe toujours dans l'objectif de production de savoir, tu vois. D'être un maïeuticien qui aide l'autre à accoucher de son savoir, quoi. Et là-dessus moi je file la métaphore maïeuticienne de l'accoucheur tu vois, mais je la prends presque biologiquement, tu vois. C'est-à-dire, il y a... dans la conception... dans la naissance il y a un temps, qui peut être la naissance de la connaissance. Il y a un temps de conception, un temps de gestation et puis un temps d'accouchement. Et je distingue bien ces trois temps pour différencier mon mode d'accompagnement, quoi. Eh... alors, démarrage de la formation, quand la personne doit isoler le problème d'action qui veut traduire en projet de recherche, je suis plus... je suis plus écoutant, tu vois. Juste écoutant et puis interrogeant... sur tel problème plutôt que tel autre... pourquoi, mais c'est juste une... je suis le plus léger possible si tu veux pour que à un moment donné la conception du projet se fasse en lui, tu vois. Eh... donc, eh... là, à la conception la plus légère possible, tu vois. Lire ce qu'il produit, renvoyer... lui demander d'écrire un peu, peut-être, mais c'est tout, quoi. Alors, après... voilà, quand il commence à valider ce qu'il veut faire. Moi je dis c'est le temps la gestation qui commence, il y a l'idée qui mûrit en lui et puis il y a besoin d'être alimenté, quoi. Alors là je lui dis, bah tiens il y a tel bouquin qui a déjà traité le problème tu devrais lire, au tu devrais aller voir telle personne qui va lui amener de l'information pour alimenter la gestation de son idée qui prend forme progressivement mais tu vois comme une femme... on sait jamais si c'est un garçon ou une fille de quelle forme il va avoir les yeux, bleus ou pas et ça se développe intérieurement avec une autonomie intérieure, quoi. Et mon rôle c'est juste de lui offrir de l'information qui me semble pertinente par rapport à ce qu'il veut faire, l'information bibliographique surtout en plus de l'information un peu de personnes ou à ce moment-là moi souvent on dit que tu fais, tu devrais faire un entretien avec un tel, un tel.

- Jordi : Alors là tu parles d'un tutorat personnel en tant qu'accompagnement sur le technique, sur le contenu de la formation. Et quand à l'accompagnement personnel de personne hors la question académique ?

- C : Oui, ben alors ça c'est plus au niveau de la conception, tu vois. C'est-à-dire je dis... d'où l'importance de l'histoire de vie un peu, tu vois... pourquoi t'es là ? Qu'est-ce qui t'a emmené ici ? Quelle idée de projet tu as ? Tu vois, si tu es en ce moment-là dans son trajet de vie, quoi. Et donc, tu vois, l'aider à faire... comment on faisait en DUEPS c'est un peu une autobiographie raisonné tu vois, pour dire, bon, voire la place du moment de reprise d'étude dans son trajet, quoi. Et donc c'est là qu'il faut ouvrir largement, il me semble, tu vois à l'existence, quoi. Au trajet existentiel de la personne.

- Quelle est l'importance d'un tutorat, d'une session avec un jeune ou un adulte de qui tu es le tuteur. Quelle est la pertinence de cette action dans le Système Pédagogique de l'Alternance ?

- C : Je pense que c'est majeur, majeur, parce que je pense que c'est majeur, parce que c'est l'interlocuteur privilégié pour que l'autre puisse s'exprimer, sa recherche, quoi. Et qu'il est un interlocuteur privilégié c'est majeur. Mais, alors c'est bien que... si j'ai bien compris c'est lui qui choisit son tuteur quoi. C'est-à-dire il y a une liste de personnes et c'est pas vous qui dites tiens toute cette range-là va venir avec moi et l'autre...

- Ça dépend, il y a des centres où ils font comme ça et des autres centres où ils choisissent où il peut y avoir des changements. Parce que tout d'abord quand les élèves arrivent dans une formation on les connaît pas on sait pas avec qui y vont s'entendre. On leur dit ça c'est ton tuteur, ça c'est ton tuteur et à partir de là pendant le cours s'ils arrivent pas s'entendre, s'il y a pas une relation on les change.

- C : Exactement, il y a un petit temps d'apprivoisement et d'apprentissage pour qui... si la relation ne va pas qu'ils puissent changer.

- Et c'est vrai que il y a presque pas de changements, il y en a très peu. Sur.... dans l'école où je travaille... sur un total de 240 élèves qui est assez grand peux y avoir quatre changements par an.

- C : Ah, oui, ah oui...

- C'est très peu.

- C : C'est eux qui choisissent finalement quand même qui veulent...

- S'ils ne choisissent pas de changer c'est qu'ils choisissent que celui-là leur convient déjà.

- C : C'est ça.

- Il se peut toujours qu'il y en ait qui ne sont pas contents, qui disent rien et ça peut nous échapper mais ils savent que si vraiment il y a pas de feeling...

- C : Oui, oui... moi il me semble que c'est majeur quoi.

- Et je demandais surtout dans le Système Pédagogique de l'Alternance, de l'engrainage, du dispositif pédagogique et tout ça... le rôle du tutorat là-dedans est pertinent ?

- C : Ah ben... moi c'est ce qui différencie l'apprentissage en alternance de l'enseignement où il y a un maître devant et puis débrouillez-vous avec vous-mêmes, quoi... Donc là c'est vraiment une approche personnalisée et ça rejoint je trouve la maïeutique de Desroche comme tu le connais, quoi.

- Faut-il expliqué aux élèves à quoi sert le tutorat ?

- C : Bon, simplement quoi à quelqu'un qui vous accompagne un interlocuteur il me semble il (...) quasiment de soi, je pense.

- Est-ce que le tutorat a un impact sur l'élève, sur sa formation personnelle, sur son rendement académique, etc.?

- C : Je pense que sinon... sinon on n'en ferait pas quoi, sinon on n'en ferait pas eh... tu vois par exemple pour le DUEPS, la plupart termine quand même j'ai quelques (...) qu'ont pas terminé mais sûrement il y avait des raisons autres, mais il me semble que c'est pour la production de savoir, c'est toujours la même chose pour la production de savoir c'est majeur, eh. Pour la consommation de cours si c'est juste apprendre par cœur... ça sert à rien, quoi. Pour la production de savoir, tu vois c'est là où pour moi le rôle différencie tu vois la première étape de conception... ouvrir largement. Gestation du projet là tu commences à fournir des informations bibliographiques plus précises, mais il y a la troisième étape d'accouchement parce qu'il y a un écrit sans doute aussi, quand même. Dans vos formations les jeunes doivent produire un écrit ou... ?

- Plusieurs écrits des visites, des études, des...

- C : Oui, ben dans l'accouchement je pense c'est là, dans l'accouchement je pense qu'il y a une interaction à mon avis plus directe, que il puisse réécrire et qu'il puisse dire que tu ferais mieux d'enlever tout ça, tu vois... moi l'analogie de la naissance tu vois, tu sais bien que si le premier texte qu'on sort s'il est pas... s'il est pas un peu enveloppé il est pas présentable socialement, quoi. Donc c'est là, à ce moment-là que la place du tuteur est intéressante mais toujours li faut pas qu'il fournisse ou qu'il fasse pas ou forceps tu vois... qu'il indique tiens tu ferais mieux de développer un peu ce machin-là, mais pas lui fournir... un cadre tout fait pour toucher, quoi...

- Et dans le cas où le contenu des sessions de tutorat ne sont pas sur l'académique mais sur le personnel... quelques exemples, un jeune qui depuis deux jours on voit clairement qu'il est plus triste que d'habitude, etc. On va pas parler des mémoires à donner, des devoirs à faire mais on va parler de qu'est-ce qui t'arrive, qu'est-ce qui s'est passé le weekend? C'est les parents, c'est la fiancée ? T'es malade ou... alors, ce genre de dialogue, ce genre de tutorat peuvent emmener à un impact aussi sur tous ces aspects ?

- C : Ah, ben absolument, t'as un accompagnement personnalisé, tu vois... qui clive pas là, qui met pas de barrières un peu artificielles entre la vie personnelle et puis la vie intellectuelle pour que la vie intellectuelle... parce que si c'est complètement coupée et bon ça marchera pas quoi. Donc, il me

semble que c'est important d'avoir une relation directe existentielle tu vois, de confiance où l'autre peut dire les choses qui dira pas à une autre personne.

- Est-ce qu'on peut former un tuteur ?

- C : Ça c'est une sacrée belle question... eh... nous de..., tu vois, de l'apprentissage de DUEPS est né le master d'accompagnement et donc de former et d'accompagnement, tu vois. Et alors je pense que eh..., oui mais eh..., on ne peut pas enseigner. Tu vois, leur dire tu vas faire ci, tu vas faire ça, quoi. Là aussi c'est surtout expérientiel... c'est offrir à la personne qui veut se former, un environnement qui lui permet de se former. Donc qui lui permettre d'exprimer si les accompagnements que lui peut faire à une personne de plus experte que lui là-dedans. Et pour ça les... bon moi je me souviens plus du programme de master d'accompagnement, tu vois. Là-dessus tu dois connaître Noël, Noël Denoyel. Bon, Noël c'est un champion de ça, c'est vraiment un champion de l'accompagnement ah, oui.

- Il a été jury dans ma soutenance de mémoire. C'était trois et le troisième était Jean Noël Demol.

- C : Oui, oui, oui... mais eh... alors (...) cette génération-là, surtout Noël est... mieux formé que moi pour ainsi dire, parce que tu vois, il y a les... moi j'ai jamais vécu ça... les entretiens d'explicitation, donc tu vois. Avec Dermeersch, là... qui essaye d'explicitation la connaissance qui veut émerger, par une série de questions contextuelles... Ah, bah, tiens je voudrais... tu vois je sais pas... tes problèmes et pourquoi, dans quels contextes ça s'est posé, tu vois... et ça il y a les entretiens d'explicitation qui jouent beaucoup, quoi. Donc moi j'irais interviewer Noël...

- Noël Denoyel ?

- C : A mon avis c'est un des meilleurs tuteurs que je connais.

- Quelles sont les recommandations que vous feriez à un enseignant par rapport au tutorat ? En tenant compte des problématiques habituelle, c'est-à-dire, on vient de dire qu'on ne peut pas dire en tuteur il faut que tu fasses ça, il faut que tu fasses ça... mais parfois dire des recommandations, des lignes ou...

- C : Il faut d'abord comme tu dis voir si l'enseignant veut être tuteur ou pas. Donc, eh travailler cette question-là avec lui et je pense d'une façon assez interpersonnelle. Voir si lui-même a été accompagné par un tuteur ou pas, quoi. Ça je pense de voir, de faire sentir à l'autre la place ou pas d'un tuteur dans sa formation est majeure quoi. Comme disait Philip machin là... tu reproduis de la façon dont tu t'es formé, tu vois, inconsciemment et... ici nous il y a très peu d'enseignants qui ont suivi des DUEPS par exemple. Ils sont complètement déstabilisés par cette pédagogie production de savoir. C'est des consommateurs quoi, tu vois. Donc, un gros travail d'entretien avec l'enseignant pour voir ça position exprimée mais aussi vécue, si il peut isoler dans des pratiques du tutorat qui la bénéficié ou pas, et puis s'il a vraiment, s'il dit eh... mais pourquoi... je vois vraiment pourquoi et alors lui faire rencontrer peut-être d'autres enseignants qu'ont déjà une pratique un peu initié, tu vois pour voir... parce que c'est vraiment un processus presque d'initiation, tu vois. C'est pas un processus didactique, quoi.

- Est-ce qu'il y aurait une relation la tâche ou les objectifs du tutorat et la gestion (je le dis parce que c'est un thème qui est un peu à la mode et que d'un point de vue on peut retenir quelque chose, là) entre le tutorat et la gestion d'émotions et l'acquisition et pratique des valeurs ?

- C : Oui, oui, oui... parce que les valeurs sont racinées dans les émotions et c'est plus au moins consciemment, tu vois. Et donc... alors là faire exprimer le lien qui est souvent refoulé ou plus ou moins conscient... alors peut-être pas forcément par l'oral directement mais tu vois il y a les techniques projectives, quoi, le blason par exemple, du blason, quoi... où tu dis ben, tiens pour toi le tutorat quelle serait la devise d'avoir un tuteur, quoi tu vois. Il y a deux qui serait, mets en haut la devise et puis quel serait le principal problème ou les deux principaux problèmes que tu verrais, bon et les listes, quels sont les deux principaux avantages, par contre, tu vois.

Les techniques projectives comme ça tu vois... à mon avis font permettre d'exprimer des liens inconscients, quoi. Les visualiser d'abord et puis après de réfléchir sur ce qui a été visualisé, quoi.

- Donc voilà les questions sont finies, je ne sais pas si tu veux ajouter quelque chose sur le tutorat qui n'a pas été demandé dans les questions ?

- C : Non, tu me surprends un peu parce que sur le tutorat, parce que moi j'étais alloué sur le mentorat, tu vois.

- Mais peut-être c'est la même chose, parce que là il y a beaucoup de mots pour dire la même chose. Il y a le *couch*, le menteur, le tuteur, l'accompagnateur...

- C : C'est ça, alors il faudra que tu fasses un petit peu, une petite revue pour voir les différences... tu sais on a jamais fait un bouquin accompagnement et histoires de vie... puis nous accompagnement et histoires de vie pour... je... c'est 96 par là où j'ai fait la trisse pour situer les différents mots qui émergeaient tu vois. Et la matrice c'est deux entrées, là c'est l'entrée plutôt cognitive, la connaissance, savoir-information et puis ça la distance de soi et l'autre quoi, tu vois. En termes de distance, quoi. Avec l'autre complètement au-dessus et l'autre proche « co » et là on a situé je pense une trentaine de figures de l'accompagnement, quoi. Suivant que ça a apporté... alors tu vois, par exemple sur le savoir et là il dit non, non moi je peux pas aller dans la connaissance c'est trop **intime** quoi. Bien il y a qui disent même bon moi je peux lui donner l'information c'est tout mais je reste... puis je suis un peu externe mieux ça va, tu vois. Donc, il me semble que cette matrice-là peut situer les différents rôles peut être intéressant, quoi.

Alors, le mentorat, tu vois pour moi le mentorat c'est un degré au-dessus par exemple, moi j'ai isolé, on m'avait interviewé est-ce que tu as eu des mentors dans ta vie ? Je n'ai isolé quatre. Mes directeurs de thèse, deux directeurs de thèse Georges Lerbet et puis l'autre c'était (Dumas... ?). Parce que tu vois comment on dit pour une thèse... quel est ton directeur ?

- J'ai deux directeurs l'un c'est Pere Puig et l'autre c'est de l'université où je le fais c'est le directeur de l'école de doctorat.

- C : D'accord. Trouver le bon directeur c'est aussi difficile que trouver le bon sujet, quoi. Donc, mes deux mentors intellectuels et puis professionnels tu vois parce que j'ai fait une thèse avec Georges que j'ai (...) pris comme professeur à Tours, quoi. Et puis j'avais deux mentors, je dirais, spirituels, tu vois. Eh... deux mentors spirituels, un qui c'était un prêtre de la paroisse qui m'a fait entrer dans un moment donné dans une école pour être prêtre, mais qui m'a fait faire des études, sinon j'aurais pas fait des études et puis après un autre qui était un maître des novices parce que je suis rentré chez le petit frère de Foucault, tu connais ? En Espagne en plus... et donc à 25 ans j'ai retrouvé après au Paraguay juste avant qu'il meure, tu vois. Et ça je pense c'est des personnes qui m'ont ouvert des voies, quoi, tu vois. Qui m'ont ouvert des voies... mais comme on dit eh... il faut savoir reconnaître leur place aussi, tu vois. Sans être dépendant, quoi. Et par exemple reconnaître la place de George comme mentor dans ma vie professionnelle ça peut être évident, tu vois. Parce que faut pas te dire tu reconnais sa place sans être dépendant mais reconnaissant sa place tu t'autonomises, quoi. Mais donc, alors c'est pour ça que le mentorat c'est pas seulement intellectuel mais c'est aussi... alors existentiel et professionnel, quoi. Alors bon, ça peut jouer un peu dans le tutorat mais un peu moins, quoi parce que tu connaîtras d'avantage les élèves avec qui travaillais bon si tu te rend compte que quelqu'un il va pas embaucher, tu penseras d'avantage d'abord à ce qui connaît plus et puis tu feras la jonction, quoi.

Alors le bouquin *Accompagnements et histoires de vie*, puis vas voir Éducation Permanente a sorti... c'est en 2000... il y a deux ou trois ans il y a eu un gros colloque (...) sur l'accompagnement... 2014-2015 avec un numéro Éducation Permanente aussi sur l'accompagnement, quoi.

Le bouquin de *Penser l'accompagnement adulte* de Boutinet, Denoyel, Pineau et Robin en plus est assez intéressant aussi. On a travaillé pas mal.

- Boutinet ? Il est d'ici ?

- C : Oui il est aussi à Angers, quoi.

- Boutinet... ?

- C : Boutinet, no pas Gimonet... Boutinet avec Denoyel on avait fait un colloque sur l'accompagnement avec Angers et puis après Angers, Boutinet et Jules Robin et puis Denoyel et moi, quoi. *Penser l'accompagnement adulte*, au PUF.

- **Très bien.**

- C :Oui, c'est un bon sujet, eh.

- **Oui, oui je trouve... Merci beaucoup de ton temps et voilà.**

- C : C'est un plaisir. Non c'est important parce que c'est les constructions d'alternatives consacrées à la sacré fonction enseignante, quoi.

- **Très bien, on peut si ça te paraît bien on peut arrêter là.**

- C : Bon courage.

- **Je te remercie beaucoup de ton temps.**

- C : Je t'en prie.

10.2.4 Transcripción entrevistado D

-Jordi: Venga pues, empezamos con D. La primera pregunta es: ¿Qué es una tutoría personal? Objetivos, aspectos, procedimiento, registro, preparación, si es prefijado, espontáneo, frecuencia, etc.

-D: Una tutoría personal pienso que es el elemento más importante de la educación integral y personalizada y me parece que es una oportunidad de acompañamiento excepcional para los jóvenes por parte de un adulto que se convierte para él en una referencia, más allá de sus padres, porque, sobretodo en la adolescencia pueden tener ciertas coincidencias con personas adultas que no necesariamente son sus padres.

Por lo tanto, eh..., más que un maestro necesitan un testigo, alguien que dé testimonio con su vida y que pueda ser un ejemplo en el que ellos se puedan mirar. Hace falta lograr un clima de amistad entre el que hace la tutoría y el alumno que es escuchado en la tutoría. Pero siempre manteniendo una distancia que da el cargo de profesor, porque uno no pierde la condición de profesor del alumno con el que está hablando, pero hay que buscar una manera de lograr una cierta amistad para que pueda surgir de la amistad, una confianza, y se puedan tocar temas no sólo técnicos y académicos, sino todos los temas que interesan a la persona.

Evidentemente, hay que partir de lo técnico-profesional-académico para ir subiendo con una pirámide a otros temas más de relación familiar o social, de amistad, de tiempo libre y llegar incluso a tocar temas espirituales si es que la persona con la que estamos hablando las quiere tocar y es que el arte en la tutoría yo creo que consiste sobre todo en poner mucho cariño en eso que se está haciendo, respetar exquisitamente la libertad del joven con el que estás hablando, pero a la vez ayudarle a que..., crear el clima para que pueda contarte todo lo que quiera y tú le puedas dar tu opinión como a ti te parezca, siempre buscando el mayor posible del alumno que tienes delante.

En edades adolescentes, la frecuencia yo creo que puede ser cada 15 días, la duración de cada tutoría, pues depende de muchas cosas, pero a veces serán cinco minutos o diez y otras serán media hora o lo que haga falta, no. Lo importante creo para el formador es tenerlo previsto en el horario porque si no es la típica cosa que a veces dejamos, porque a nadie se nos ocurre dejar una clase de treinta que nos está esperando, pero si podemos dejar a una persona que nos está esperando para la tutoría porque estamos muy ocupados.

Por lo tanto, si lo tenemos previsto en el horario es más fácil que luego no se nos olvide y le demos la importancia porque cada persona es única y esa persona que nos espera aunque sea solo una, tiene todo el derecho del mundo a esperarnos porque nos hemos comprometido con él a acompañarle en la tutoría.

-Jordi: Bien. Después, otra sería: ¿Cuál es la importancia de una tutoría? ¿Cuál es su pertinencia dentro del sistema pedagógico de la Alternancia?

-D: Bueno yo creo que el..., en general, yo creo que en educación yo creo que es fundamental que haya tutoría porque como es la manera más concreta de personalizar la educación y yo creo que la educación si no es personalizada no es educación, pues esto se aplica también a la educación por Alternancia. Pero quizá tiene todavía más sentido porque la educación por la Alternancia o la pedagogía de la Alternancia es la pedagogía del dialogo de la escucha. Por lo tanto que mejor manera que aprender a dialogar con fruto que dialogando. Eh..., por un lado, por otro lado, la pedagogía de la Alternancia esta orienta al proyecto de los alumnos y el proyecto personal y de vida que tiene que tener cada alumno requiere un seguimiento más estrecho que el de aquel joven que a lo mejor no tiene esto en su plan de formación como una finalidad. Por lo tanto, yo creo que es vital y de hecho cuando hablas con antiguos alumnos, eh..., ayer sin ir más lejos una chica de aquí nos decía que lo que más le impactaba en la escuela es la química entre las personas, ¿no? Entonces los alumnos de la Alternancia echarían mucho de menos, o yo diría casi, que no podrían estar sin la tutoría. Mucho más que en cualquier tipo de educación. Me parece que en la Alternancia mucho más.

***-Jordi:* Vamos por otra: ¿Hay que explicar a los alumnos para qué sirve la tutoría?**

-D: Si, hay que explicárselo y hay que explicárselo bien, yo creo porque que cuando se lo explicas bien, me parece que le sacan más partido, no. Si no les cuentas cuál es el objetivo de la tutoría que es su propia mejora personal, eh..., hasta el punto que él quiera llegar y su orientación vocacional y profesional y poner en acto la definición etimológica de educación, que, una de ellas es la de extraer de cada uno todo aquello que pueda dar. Para eso sirve la tutoría, si se le explica al joven que el objetivo es ese y que por tanto lo único que se le pide a él es que sea sincero y que se sienta libre para hablar de lo que quiera, me parece que si se les explica y ellos lo entienden le sacan más partido.

***-Jordi:* ¿La tutoría tiene un impacto sobre el alumno, su formación personal, su rendimiento académico...?**

-D: Si, vamos no está comprobado empíricamente pero cuando una persona..., cuando un joven en formación es acompañado en su proceso formativo, los resultados académicos mejoran. Como digo, creo que esto no está empíricamente demostrado pero sería un buen tema de investigación y me alegro de que estés investigando esto porque habría que medir en qué medida un joven que es acompañado saca mejores resultados académicos que uno que no lo es. Digo intuitivamente esto parece que es así, pero habría que demostrarlo y estoy convencido de que se demuestra porque los seres humanos somos muy dejados y tendemos a lo horizontal y si hay alguien que no está acompañando que se preocupa de nosotros eso aviva nuestra responsabilidad y nos ayuda humanamente a poner más empeño, más interés y más cuidado de las cosas. Por lo tanto, y más en una edad tan complicada como la adolescencia, creo que es vital acompañar y sentirse acompañado por parte del joven.

***-Jordi:* ¿Se puede formar un tutor?**

-D: Uf..., esto es muy difícil..., yo creo que todos los profesores tienen que hacer tutorías pero, evidentemente, hay algunos que por su carácter, por sus cualidades personales lo harán mejor que otros, y..., pero hay que procurar que todos vayan mejorando su forma de hacer tutorías. Esto también es una responsabilidad muy grande por el formador. Porque, por un lado él evidentemente se va a dar cuenta de la importancia de lo que está haciendo, eso le va llevar a cuestionarse muchas cosas de su propia vida. Le va llevar a leer y a estudiar temas para formarse él y luego poder formar a los demás. Le va llevar a preguntar cosas a otros que tienen más experiencia en el campo de las tutorías o en general más experiencia de la vida. De tal manera que creo que hay una mejora de cada formador por el hecho de hacer tutorías en el sentido de que uno mismo se cuestiona cosas y se plantea metas para mejorar porque al final la coherencia es muy importante y tú no puedes predicar algo que no vives, ¿no? Entonces hay muchos materiales para leer muy buenos y sobretodo creo que hay que preguntar mucho. El formador que empieza a hacer tutorías tiene que preguntar mucho a otro formador más experimentado para que le oriente en cómo afrontar algunos temas. Y luego, uno tiene que ser muy prudente, me parece que..., bueno Aristóteles tenía muy claro que la prudencia es... la más importante de las virtudes mayores y la discreción es una hija de la prudencia, y estas cosas hay que cuidarlas muchísimo porque ahí nos jugamos traicionar la confianza de los jóvenes a los que estamos acompañando si tenemos un pequeño desliz que puede ser muy grande para ellos.

Por lo tanto, resumiendo, creo que sí se puede formar aunque, evidentemente, hay unos que tendrán más cualidades que otros para esto, creo que la tutoría a jóvenes, el acompañamiento a jóvenes, nos

hace mejorar a los adultos porque nos lleva a plantearnos objetivos de mejora propia, personal y creo que lo más importante y, en eso todo el mundo puede poner mucho, evidentemente, unos más que otros, lo más importante de todo en la tutoría como lo más importante de todo en la vida es el amor que pongamos en lo que estamos haciendo. Porque además los jóvenes detectan el cariño que ponemos concretamente en esto, en todo lo que hacemos, pero concretamente en la tutoría y en el acompañamiento personal.

-Jordi: ¿Cuáles son las recomendaciones que harías a un docente en relación a las tutorías?

-D: Pues le recomendaría, en primer lugar, que él mismo entienda bien lo que está haciendo y para eso pues lo que acabo de decir, que lea, que pregunte.

En segundo lugar, que se dé cuenta de que eso que tiene que hacer es quizás lo más importante que tiene que hacer en el centro, en la escuela, ¿no? Mucho más que dar una clase a treinta es atender a uno personalmente.

En tercer lugar, por todo lo anterior se lo tomara muy en serio y que fuera muy exigente consigo mismo para hacerse un horario de tutorías, de dedicación personal de cada alumno y para luego cumplirlo.

Y en cuarto lugar, le diría que si tiene que elegir entre varias actividades y una de ellas es alguna tutoría pendiente con algún alumno que elija esto que haga la tutoría pendiente con algún alumno.

Y en quinto lugar, cuando se desanime, en general haciendo tutorías o en general en la vida de la escuela o tenga un mal momento que haga algo que a mí me va bien hacer que es pensar, bueno hacerse las típicas preguntas profundas del hombre: ¿yo por qué estoy aquí? Eh..., pues yo estoy aquí para lograr el mayor bien de cada una de las personas que tengo aquí y de sus familias, y eso le puede ayudar mucho a tirar adelante y a auto animarse, al menos a mí me ayuda eso.

-Jordi: Vamos por la última. Esta última es menos concreta si lo podemos decir así y de hecho no es una pregunta real. Es una pregunta sobre la relación, si crees que hay una relación, entre la tutoría y la gestión de las emociones y la adquisición o la práctica de los valores.

-D: Eh..., sí, hay una relación. A lo mejor voy a contar una cosa que me pasó hacer un par de años en mi colegio es un poco bestia y bueno como esto lo vas a escuchar tú solo pues...: Un tipo de primero de bachillerato bastante cuadrado, a mí me sacaba una cabeza, y yo era su tutor personal. Entonces, era un chico pues típico de perfil fracaso escolar, porque había repetido los dos años que se puede repetir en secundaria, estaba allí en bachillerato, arrastrándose con las asignaturas, pero sobre todo estaba con problemas personales.

Ehh... habíamos hablado varias veces y yo le había abierto la puerta que cuando quisiera me contara lo que realmente le estaba pasando porque evidentemente le estaba pasando algo. Un día vino a verme y me dijo que si podíamos hablar y yo le dije que sí, y lo que me contó fue lo siguiente:

“No puedo” (es un chico que había..., sus padres se divorciaron cuando él tenía dos años y él había vivido siempre con su madre hasta más o menos hacía dos años que su madre se había echado un novio con el que él no se llevaba nada bien y decidió irse con su padre, con el que no había estado más de un fin de semana seguido desde que tenía dos años. Entonces, se fue con su padre y todo iba bien al principio, pero la mujer con la que estaba su padre a él no le gustaba nada y él empezó a sentirse incómodo y el colmo es cuando una noche él estaba en la habitación de al lado de su padre que estaba durmiendo con esta mujer y él escuchó unos ruidos muy sospechosos que le hicieron pensar que estaban haciendo lo que estaban haciendo y a mí lo que me dijo el alumno es: *“No puedo soportar que mi padre se esté follando una tía que no es mi madre”*. Y me lo decía llorando un tipo, como digo, más grande que yo llorando en mi hombro..., yo sólo lo que hice fue poner mi hombro abrazarlo, el tipo estuvo allí por lo menos cinco minutos llorando hasta que al final él se controló, yo no decía nada y bueno al final le dije Xxxx (se omite el nombre real), cuando quieras hablamos si puedo hacer algo por ti me lo dices... y entonces él me dijo: *“nunca le había dicho esto a nadie, nunca había tenido una conversación como esta”*. La conversación fue muy sencilla porque simplemente me dijo tres frases y se puso a llorar, pero bueno creo que él necesitaba llorar en ese momento, que alguien le escuchara y le diera confianza y es lo que hice. Entonces, cuando el chaval se calmó y se pudo volver a clase y tal, el que lloré fui yo y empecé a pensar en todo el sufrimiento que este chico con diecisiete años tenía, que era un sufrimiento desmesurado para la edad que tenía y bueno, a pesar de eso pues que sólo haya repetido dos años y que se esté arrastrando en los estudios

me parece un milagro con todo lo que ha sufrido, ¿no? Y son sufrimientos emocionales, pero claro es que a veces se nos olvida que la persona es un equilibrio entre inteligencia, voluntad y corazón, ¿no?, y que los sentimientos están en el corazón y a veces pueden tirar de nosotros de una forma brutal. Y tenemos que educar los sentimientos para que el sentimentalismo no se haga dueño de la persona que es una cosa que está muy de moda, ¿no...?, dejarse llevar por lo que siento y las sensaciones y, bueno, esto es una parte, es la cabeza la que debe gobernar nuestra vida. La cabeza es la que debe moderar la voluntad para que hagamos cosas que nos lleven a hacer el bien porque la cabeza, la inteligencia tiende a la verdad, la voluntad tiende al bien y en medio de todo eso, como somos personas y no jirafas, tenemos sentimientos, tenemos el corazón y creo que justamente la tutoría es un instrumento para lograr una armonía entre cabeza, voluntad, corazón, sentimientos porque me parece que todos lo necesitamos pero hoy en día los jóvenes quizá lo necesitan más que nosotros cuando éramos jóvenes, no.

-Jordi: Muy bien, muchas gracias D. Dejar constancia que esta entrevista se ha hecho dentro de un autobús en la carretera entre Sherbrooke y Montreal. Hoy es veinte de octubre de dos mil diecisiete, a las nueve de la mañana.

10.2.5 Transcripción entrevistado E

-Jordi: Bueno, hola, E, vamos a empezar con las preguntas de la entrevista: ¿Qué es una tutoría personal? Es decir, relativo a los objetivos, a diferentes aspectos, al procedimiento, al registro, a la preparación, si tiene que ser prefijada o espontánea, la frecuencia, todos estos aspectos en relación a la tutoría.

-E: Es una gran pregunta, primero, ¿no? Bueno, depende, a mí me parece que depende también de..., bueno, tal vez que parece como muy teórico lo que digo, pero me parece que depende del marco conceptual que tienes o que tengas. Para mí, lo considero como tutoría personal o lo que consideraría como tutoría personal se llama “apoyo”, en el marco conceptual que yo movilizo, que es el marco conceptual de Villeneuve que trata de supervisión, en general y, sobre todo cuando los docentes van a hacer la supervisión en las empresas. Entonces, el “apoyo”, ella lo define como la parte justamente que es para, no sé cómo decirlo, “encourager”, es decir, “encourager” o... **Jordi: ¿animar?** *-E:* ...animar (...). Y bueno, lo que quería decir es que, también yo puedo ver la tutoría de manera más general, no solamente con este marco conceptual, sino que este marco conceptual es lo que conozco bien y que utilizo yo. Pero, de manera general, si hablamos de tutoría personal, aunque no es un concepto que yo utilizo, a mí me parece que es, sería todo el apoyo que da el docente o una persona al alumno para que logre su estudio, que logre lo que tiene que hacer en su vida... Entonces, también dar un apoyo para que la persona se conozca más bien, para que la persona pueda ver sus dificultades, identificar sus dificultades y avanzar aunque tenga unas dificultades, en general, tal vez (esto) sería una definición. No sé si es una respuesta correcta.

-Jordi: Sí, y dentro de esos..., de lo que yo te proponía... de esos aspectos diferentes como si hay algún procedimiento concreto para hacer tutorías, que tú creas que sea correcto o que hayas oído hablar de más de uno y que te parezca que sea más..., que sea mejor, si crees que habría que prepararlos, si tiene que ser espontáneo, cada cuanto sería bueno hacerlo...

-E: Bueno, lo que conozco de lo que se hace aquí, en Quebec, o en los centros de formación profesional, de la tutoría personal, hay una persona que está encargada de la tutoría personal por un grupo, podemos decir, por un grupo de alumnos, y hay que planificar unos encuentros..., bueno, es así que funciona..., los docentes planifican encuentros con los alumnos para hablar de cómo está, cómo va, cómo sigue la formación, cómo va en su vida personal, que sea..., bueno, aquí también tenemos, bueno, los alumnos no son todos jóvenes, hay adultos también y hay muchas cosas que tienen que ver con sus dominios, bueno, la finalización de sus estudios, el trabajo que tiene afuera y todo eso. Entonces, yo sé que hay una gran parte de la tutoría personal que trata de esas cosas, como... La pregunta general sería, más o menos: ¿Cómo va tu vida? Cómo va tu vida en relación con tu formación y cuáles son los obstáculos, tal vez, y cuáles son las cosas que necesitan un apoyo especial o algo para ayudarte a avanzar. Entonces, sé que hay encuentros planificados pero también

la tutoría personal es o estaría fuera de la planificación, podría decirlo así, es estar disponible siempre si pasa algo. Si hay algo, el alumno, sabe que eres la persona de confianza, de contacto, para hablar, para discutir de los problemas de las cosas que pasan y buscar juntos soluciones. Entonces, sí hay una parte planificada, para contestar a tu pregunta, pero también hay una parte que no está planificada, que depende de lo que pasa en la vida. Y el objetivo final sería que logre la persona (traducción literal del francés “reussisse”, que sería, “consiga su meta”), que tiene un éxito, que... sí, en general, cada día y al final de sus estudios. Entonces, había otras partes en tu pregunta. **Jordi: No, no, era esto...** –E: Planificación o no... **Jordi:** Si te parece pasamos a otra y seguramente irán saliendo... –E: Y, bueno, Jordi, si regreso o voy de nuevo con el marco conceptual que yo movilizo, según Villeneuve, es una parte de la visita a la empresa, del sentimiento del estudiante cuando está en la empresa y también hay una parte planificada, podríamos decir, y una parte que no está planificada. Yo podría decir que es sobre el método en la práctica de los docentes lo que veo yo, es que no es tanto una parte planificada sino una parte como normal o que se hace de manera automática, es decir que cuando, por ejemplo un docente va a visitar un estudiante, por lo menos va a preguntarle cómo va y depende de la confianza que tienen y todo eso van a entrar o no en la parte más personal o no, Entonces, no es tanto planificar, es decir no planificamos decir “¿Cómo estás?”, ¿no?, es como automático... –**Jordi: Como espontáneo, ¿no?** –E: Sí espontáneo. Sobretudo porque la docencia, podríamos decirlo así, es sobretudo un oficio de relación. –**Jordi: Es una afirmación interesante. ¿Hay algún, conoces algún autor que haya trabajado este tema?** –E: ¿Algún autor?, no, no tengo uno en mi cabeza pero en diferentes escritos hablan de... en el CRIPFE, el grupo de investigación donde trabajo yo, hablamos mucho de los oficios de... cómo se llama, de... no decimos los oficios de relación, sino “les métiers de..., ce n’est pas les métiers de l’humain”, bueno, no, no me acuerdo exactamente de la expresión que usamos... “les métiers...”, no, bueno, yo tendría que buscarlo. Entonces hay, y entre esos oficios hay la docencia, pero también el trabajo social, hay lo de psicólogo, de salud, también. Entonces, los oficios que tienen que ver con... donde hay una importancia con la relación con los otros.

-Jordi: ¿Cuál es la importancia de la tutoría..., sobre todo cuál es su pertinencia dentro de la formación por Alternancia, la pertinencia dentro de ese sistema? Es decir, si tiene sentido y qué sentido tiene.

–E: Sí, la pertinencia de la tutoría en Alternancia, yo podría decir que viene tal vez de dos cosas. La primera sería que en el sistema de Alternancia hay una importancia a la individualización, podríamos decirlo así, de la formación. Bueno, yo pienso, ¿eh? Es que cada uno de los alumnos va a tener su proyecto personal y entonces no es lo mismo para todos. Entonces, por esa razón, la individualidad, hay una pertinencia de la tutoría porque, para que la persona avance en su proyecto, que es personal, hay que tener un seguimiento personal o individual, entonces, la pertinencia, primero viene de esa particularidad, pienso, del sistema de la Alternancia. La segunda razón, yo pienso que es por la Alternancia entre la institución escolar y la empresa. Es decir, como la persona va de un lugar a otro, hay que ayudarlo a hacer los vínculos, –sí, de la teoría y de la práctica, es de lo que hablamos mucho- pero también hay que ayudarlo a hacer los vínculos en su vida personal, entre lo que pertenece a la escuela y lo que pertenece a la vida real o a la empresa o a la práctica, el trabajo, todo eso. La persona sí puede hacer los vínculos ella misma, ella sola, o podría hacerlo, pero sobre todo porque, bueno, en tu caso, hablamos de jóvenes o, en otro caso también aquí en Quebec, hablamos de personas que tienen unas dificultades de... bueno, diferentes dificultades de aprendizaje o personal o no sé qué, entonces, esas personas, las personas en general, necesitan un apoyo o una ayuda individual para hacer esos vínculos. Entonces, sí, me parece que la respuesta de la pertinencia de la tutoría personal viene de esas dos cosas: lo de la individualidad y lo de, justamente, la Alternancia entre dos ámbitos, dos sitios, dos maneras de vivir, entre la escuela, el medio escolar, y la empresa. Son preguntas que podríamos reflexionar mucho más, ¿eh? –**Jordi: Más profundamente.** –E: y que me hacen reflexionar, porque, bueno, de repente contesto así, es lo que veo de la pertinencia, pero seguramente que si me preguntas mañana voy a añadir otra cosa. –**Jordi: O sea, a lo mejor mañana repetimos la entrevista... No, no, está muy bien, está muy bien porque lo que respondes es espontáneo, seguramente lo que debe ser más relevante y lo primero que te viene. Supongo, no sé...**

-Jordi: ¿Tú crees que hay que explicar a los alumnos para qué sirve una tutoría?

–E: Sí, hay que explicarlo. Porque, bueno, imagino, a veces es la primera vez de su vida que tiene o está en frente a una tutoría, entonces, no sabe lo que es o qué podría ser, para qué sirve y después de eso yo pienso también que es necesario repetirlo, para qué sirve o para qué puede servir. Porque

depende del momento de su vida, del momento de su camino escolar o camino personal o no sé qué..., no va a aprovechar la tutoría de la misma manera y a veces, bueno, imagino que el alumno, tal vez que al inicio, por ejemplo de su camino escolar, al inicio va a usar, utilizar la tutoría de una manera y después de tres o cuatro meses va a tener otras necesidades. La tutoría podría, entonces, podría ser muy diferente. Y también, al final de su camino, también podría ser otra cosa. Entonces, no solo es importante de explicarle al inicio, pero tal vez en otros momentos, cuando el docente vea que la persona necesita otra cosa en la tutoría, es importante recordarle que la tutoría puede ser esa cosa o diferentes cosas. Tanto como una persona de referencia con quien puede hablar, también como que puede ser un momento para hacer el punto, no sé si se dice en castellano... **-Jordi: Para reflexionar o para hacer una revisión, no, ¿cómo sería?** *-E:* Hacer una revisión, bueno, en francés me parece que es más específico, ¿no? “faire le point”²⁸, es decir, como ver dónde estoy ahora, más o menos, dónde estoy, qué busco, qué hice, dónde voy, sí, “faire le point”. Y a veces es más, imagino, a veces que es más por el docente dar consejos, a veces es más escuchar... La tutoría me parece como algo que no está fijo, que se mueve, que se mueve dependiendo de las necesidades del alumno y también de la relación que se hace con el tiempo, que avanza con el tiempo. Sí, la tutoría cambia dentro de un tiempo, por eso es importante redefinirla a veces con el alumno.

-Jordi: ¿La tutoría tiene un impacto sobre el alumno, sobre su formación personal y su rendimiento académico, etc.?

-E: ¿Es una pregunta? **-Jordi: Sí.** *-E:* Bueno, por supuesto. Por supuesto que tiene un impacto. Es que no... (problema de comunicación)... Bueno, hablamos de los impactos. Yo decía que, por supuesto que hay impactos, tanto sobre la persona como sobre el rendimiento escolar i todo eso. Pero los impactos, tal vez, o a veces, que no son palpables y que no podemos identificar o saber exactamente cuáles son los impactos. A veces, tal vez que sí, pero en la mayoría de los alumnos, me parece que no lo podemos ver realmente cuáles son los impactos, directamente, también porque la tutoría es parte de un grupo de cosas, de un conjunto. Y me parece que los impactos, sobre todo como..., bueno, los dos, impactos personales, impactos sobre el rendimiento. Bueno, sí, me parece que esos impactos tal vez que son más palpables cuando hay problemas iniciales, por una persona que no, pero lo pongo entre comillas, las personas que no tienen problemas, entre comillas, tal vez que no vamos a ver exactamente cuáles son los impactos. Sería más fácil, me parece, con una persona que tiene problemas o dificultades de identificar exactamente, cómo el apoyo específico, especial del docente hizo algo en la vida del alumno, ya sea de manera personal o que sea por el rendimiento escolar. Y eso..., bueno, a mí me parece que un impacto general, para una persona que tiene problemas o no, un impacto general debería ser una mejora de la comunicación o de, bueno, ayudar al alumno a desarrollar su manera de comunicar con una persona, de manera general, ¿eh? Es un pequeño impacto pero también muy importante en la vida de cada uno. Por lo menos es el impacto que podríamos decir que es el impacto general, pienso, aunque también depende de cómo se hace la tutoría, yo lo digo por la tutoría que se hace, también lo digo entre comillas, la tutoría que se haría bien, de una buena manera por el docente, con una persona que escucha mucho, que ayuda a la persona a decir lo que piensa y esas cosas. Pero imagino, también, que hay tutorías que no están tan bien, entonces, si hay un impacto en este caso, no sé, realmente no podría decirlo. Pero, seguro para mí que, si hablamos de una buena tutoría, es seguro que en el caso del alumno que tiene unas dificultades, ya sea en su vida personal o en su rendimiento, que la tutoría tiene o puede tener un impacto muy fuerte. Por lo menos... **-Jordi: Interesante esto que estás diciendo.** *-E:* Bueno, no sé si está muy claro porque yo tengo una reserva, como digo, pienso que hay buenas maneras de hacer el tutorado y maneras menos buenas, diría. Así que tengo mis reservas, pero en general, pienso que eso tiene al menos un impacto sobre la persona, sobre (...). **-Jordi: Y así, en líneas generales, ¿cuáles serían los elementos necesarios para una, digamos entre comillas también, una buena tutoría, a la que hacías referencia hace un momento?** *-E:* El primer elemento me parece que es la presencia. **-Jordi: ¿A qué te refieres con la presencia?** *-E:* También es que hay buena o verdadera presencia y no-verdadera presencia. Cuando la persona o el docente que hace la tutoría está realmente con el alumno cuando está con él. No sé si se entiende... **-Jordi: Sí, sí, sí, que está por lo que tiene que estar.** *-E:* Es decir, si también que cuando está con el alumno o cuando hace

²⁸ Examinar, evaluar, hacer balance.

la tutoría, no está en, el docente no está en su cabeza pensando en las diferentes cosas que tiene que hacer en su trabajo, las diferentes cosas que tiene en su vida, pero realmente cuando está con el alumno haciendo la tutoría está allá (...). Está con la persona realmente. Cuando hablo de presencia es eso, ese tipo de presencia. **-Jordi: ¿Lo que se llamaría, disculpa, la escucha activa?** **-E:** No solamente la escucha activa. La escucha activa, bueno lo que conozco también de la manera de definirla, escucha activa si es estar aquí con el alumno, bueno, sí, yo podría decir que para hacer una escucha activa tiene primero que estar aquí, y después si la escucha activa es escuchar la persona también hacer diferentes preguntas que van a ayudar a la persona a realmente decir lo que necesita decir. Expresar todo lo que tiene que expresar, salir, no sé, decir todo lo que tiene que salir. Eso es la escucha activa, pero primero la presencia es una condición para hacer la escucha activa, y es la condición también de una buena tutoría una verdadera tutoría. Y no pienso..., y a veces aunque una persona puede ser un buen tutor, a veces es normal en la vida en general, me parece que a veces no está..., que la presencia no está realmente. **-Jordi: O sea que para ti este primer elemento sería esencial, la presencia, estar realmente presente. ¿Qué otros elementos crees que serían...?** **-E:** Bueno, después de eso, me parece que todo el resto sigue, porque si tiene la presencia, entonces escucha, puede ayudar, aconsejar, tiene empatía y también..., bueno eso sería otra cosa dentro de la presencia, pero una condición para la tutoría sería ser profesional, quedarse con el papel, el rol de docente y entonces saber dónde termina su papel, ¿no? Eso también es una dificultad porque a veces los docentes con quién trabajo yo, es una dificultad que me dicen, que dónde termina el papel del docente, justamente cuando hace la tutoría, dónde termina el papel del docente y cuando empieza el papel de otra persona. **-Jordi: Sí, de padre o de psicólogo o de otra cosa...** **-E:** De padre o de psicólogo o de..., sí. Cuando tengo que decir que, bueno eso no es mi parte y es tiempo de dirigir la persona a otro tipo de profesional... Es algo difícil (...), es algo también importante en las condiciones o los elementos para hacer una buena tutoría es saber cuándo termina su papel. **-Jordi: Estos serían los formantes, digamos, los elementos que harían de una tutoría una buena tutoría, ¿verdad?** **-E:** Bueno, además de eso, unas cosas más generales, normales como, tener una buena organización, tener un buen conocimiento del funcionamiento de la Alternancia por ejemplo, de las reglas de todo eso, pero eso es más como la parte técnica o la parte administrativa de la tutoría.

-Jordi: Llegados a este punto, hay una pregunta que creo que es relevante en este momento, que es ¿se puede formar un tutor?

-E: Sí, bueno..., se puede formar, seguramente que sí, como soy del sector de educación, me parece que se puede formar (risa), no podría decir que no se puede formar, pero necesita al inicio unos elementos personales, pero también es como en cualquier oficio, cualquier papel de la vida, necesitas unas características, unas prioridades, sí, unos elementos de base de la persona y después sí se puede formar, se puede acompañar para que mejore su práctica de tutoría. Me parece que, bueno, sí, estoy pensando..., me parece que sí, por supuesto, hay unas lecturas, unas teorías que ayudan, que apoyan las prácticas de la tutoría, pero también es más una cuestión de práctica y de reflexión sobre su práctica, pienso que la formación de un tutor sería más acompañar a alguien a reflexionar sobre su práctica y darle unas pistas para mejorar sus prácticas (...), bueno, como sabes hay muchas lecturas sobre la empatía, sobre saber escuchar, la escucha activa, bueno, hay muchas cosas de ese tipo, ¿no? Pero sobre todo es cuestión de práctica, aunque hay unas teorías, aunque hay unas lecturas sobre el tema, hay que hacerlo para ver, porque es una cuestión de comportamiento, entonces, la persona tiene que hacerlo para ver cómo actúa, cómo reacciona enfrente de una persona que está mal, por ejemplo, que llora o que, al contrario, está muy contenta, muy expresiva, otra persona que casi no habla, entonces, hay que vivirlo para saber cómo hacer...

-Jordi: ¿Cuáles son las recomendaciones que le harías a un docente en relación a las tutorías?

-E: Bueno, pienso que... regreso a lo que te he dicho antes, es decir, unas cosas, primero..., primero, conocerte como persona y eso va con el límite del papel que te decía antes, ¿no?, porque depende de la persona, los límites van a ser muy diferentes, pero también tienen que estar dentro de unas reglas de la institución y todo eso, pero, más que eso es algo muy personal, los límites. Entonces, la persona que va a hacer la tutoría tiene que conocerse y tiene que definir para ella misma qué quiere, qué tipo de tutoría, cómo se ve como tutor, como se ve con relación con los alumnos... Entonces, la primera recomendación sería, pero es la misma recomendación que doy a todos los docentes, no sólo por el rol o el papel de tutorías sino el papel de docencia en general, de todo lo que comporta la docencia, conocerte como persona para definir qué tipo de docente o qué tipo de tutor, en este caso, quieres ser; la primera recomendación. Después de eso, sería la misma también que doy a todos los

docentes reflexionar sobre tu práctica, entonces, nunca pensar que es así y que no hay que cambiar. Siempre reflexionar sobre lo que haces, las dificultades que tienes y cómo puedes mejorarlas... – **Jordi: Es decir, cuestionarse la propia práctica.** –E: Sí, y, bueno, otra recomendación que doy a todos también es quedarse con una curiosidad, con una..., bueno, hacer lecturas hacer... escuchar documentales, ver diferentes cosas para mejorar su práctica, otra vez. Conocer diferentes teorías, diferentes puntos de vista sobre el tema, diferentes maneras de hacerlo y, entonces, otra recomendación que doy siempre es discutir con los colegas, cómo hacen, para comparar justamente las prácticas para ver, bueno, eso lo hago así pero también podría hacerlo de diferente manera, entonces, mi colega cómo hace, cómo hace cuando está enfrente de tal situación en particular. Y sería también aprovechar de la experiencia de los otros, ¿no? –**Jordi: Por lo tanto... Yo interpreto que el rol del tutor y el rol de docente no son diferentes, es el mismo, como que el rol del tutor forma parte del rol de docente, que tendría que ser como difícil de separar, tendría que ser todo la misma cosa.** –E: Bueno, no es la misma cosa, pero la tutoría sí es parte del rol de docente. Pero no es la misma cosa, ¿no?... –**Jordi: No, digo la misma cosa en el sentido que, interpreto que estás diciendo que la persona que está haciendo de docente y la que tiene que hacer de tutor tiene que tener las mismas características, eso, como que las dos cosas forman parte del mismo rol.** –E: Sí. Sí. Lo que a mí me parece, bueno, pienso que, sí, tal vez entonces cada docente debería tener en su trabajo una parte de tutoría. Para mí es parte del trabajo del docente. –**Jordi: ¿Por qué motivo?** –E: ¿Por qué motivo? Regreso también a lo que te decía antes, porque la docencia es un oficio de relación. Sí, entonces, la tutoría es, no sé cómo explicarlo porque es parte no puede ser otra cosa. A mí me parece que no podría, bueno, yo sé que hay instituciones que lo separan, que hay docentes docentes que solamente dan clases y hay otras personas que tienen el rol específico de hacer la tutoría –**Jordi: Sí, visto así ya se ve de entrada que esto es una dificultad grave, sí, sí...** –E: Pero a mí me parece que al inicio, el origen de la docencia, la tutoría es parte de esa profesión. En el origen, ¿no?, y entonces no puedo, en mi concepción, porque yo sé cómo te lo decía, yo sé que hay otras personas que van a decir que es distinto y que van a separarlo pero yo como veo el docente, la tutoría es parte. Aunque digo eso, yo sé que hay docentes que tienen, bueno, podríamos decir, dificultades o que es un esfuerzo más importante hacer la tutoría, pero también es parte, no digo que es fácil para cada uno de los docentes, pero debería ser una parte. Por eso, cuando me preguntabas lo de la formación o lo de, todas las recomendaciones que he dicho que hay que reflexionar sobre su práctica, hay que compartir con los colegas, hay que buscar información, hacer lecturas, quedarse curioso sobre todo lo que concierne la tutoría y la docencia en general..., son las mismas.

–**Jordi: Me queda una cuestión que no es exactamente una pregunta, porque cada vez que la he hecho a otras personas, no sale como pregunta y algunas se quedan pensando exactamente a qué me refiero. Vamos a ver qué pasa contigo. Relación entre tutoría y gestión de emociones, y adquisición y práctica de valores. Ves que no es una pregunta, es como un tema, a ver qué te sale.**

–E: He perdido una parte, dices tutoría en relación con... –**Jordi: gestión de emociones, y adquisición o práctica de valores.** –E: No estoy segura si es una u otra o si sería otra cosa... O los dos más otra cosa, es tutoría, sí puede ser parte de gestión de emociones, puede ser también adquisición o práctica de valores, pero me parece que es más que eso, sería, no sé cómo decirlo... –**Jordi: A lo mejor el resultado involuntario de la tutoría sería que se avanza en la gestión de las emociones y en la práctica de los valores, no como efecto esperado, sino como efecto colateral y bienvenido.** –E: Sí, pero más que eso me parece que es, que todavía es avanza en su vida o avanza en su proyecto... y para avanzar en su proyecto, en su vida hay una parte que es gestión de emociones, hay una parte que es adquisición de valores, pero también hay otras partes que no puedo definir bien, pero no es solamente, no es decir que no es mucho, pero no es solamente gestión de emociones. Es gestión de emociones..., bueno, un poco como lo has dicho antes, gestión de emociones sí pero para avanzar en su vida o en su proyecto. –**Jordi: Es decir, tú ves una relación entre la tutoría y esa gestión de emociones, es decir, la pregunta no es en la dirección de ¿crees que la tutoría es gestión de emociones?, sino ¿haciendo tutorías se está ayudando o apoyando en la gestión de las emociones?** –E: Sí, hay una parte con eso, en relación de gestión de emociones, me refiero a la investigación que hice con el marco conceptual de Villeneuve y que ella define la parte de apoyo, sería más o menos la parte más cerca de tutoría personal, al inicio yo y los docentes que participaron en la investigación, al inicio en campos que... gestión de emociones era más la gestión de emociones, entre comillas, negativas. Pero no es solamente eso, es también gestión de emociones positivas, es decir, que lo que hemos encontrado en la (...) de la práctica, bueno, si al inicio pensamos más en las

personas que tienen problemas, entonces, gestión de emociones cuando la persona está enfadada, cuando la persona llora, o, bueno, esas cosas. Pero también hemos visto que hay una gran parte del apoyo, según el marco conceptual de Villeneuve, que es también gestión de emociones cuando la persona está contenta de ella misma, entonces, el rol del tutor en este momento es primero reconocer lo que ha hecho el alumno, reconocer, felicitar, en francés “donner une tape dans le dos” (dar una palmadita en la espalda), para decirle, bueno, está bien lo que has hecho. Todo eso es también gestión de emociones, entonces, no es decir que solamente emociones negativas o difíciles. Y entonces, al mismo tiempo, tocamos de una manera la adquisición o la práctica de valores, porque también tratamos los valores..., también lo que decía antes, ¿no?, lo de la presencia a otros, la empatía y todo eso que, cuando el alumno ve que tu reconoces lo bueno, aunque es muy pequeño lo que ha hecho de bueno, es, al mismo tiempo, está desarrollando una manera de vivir, de reaccionar a la vida, que sea más positiva o más..., sí, no es solamente, entonces, todavía no es solamente hacer algo cuando la persona está mal, ¿no? Entonces, sí, para responder a la pregunta, aunque no es realmente una pregunta, sí la tutoría tiene una relación con la gestión de emociones, con la adquisición de práctica de valores, pero también hay otras cosas.

-Jordi: Muy bien.

10.3 Tabla de vaciado de las entrevistas

	Entrevistado A	Entrevistado B	Entrevistado C	Entrevistado D	Entrevistado E
Definición	-en educación, la rigidez, lo "bien recto", no es la norma -término genérico para designar a los actores en el medio profesional -ayuda, acompañamiento dado por un experto a un joven (o adulto en aprendizaje) -se establece una relación privilegiada	-encuentro entre 2 personas -relación asimétrica	-acompañamiento personalizado -autonomía interior -alguien que ayuda a parir su propio saber -relación directa existencial y de confianza con el otro -entorno que permite al alumno formarse -el <u>mentorado</u> no es sólo intelectual, sino también existencial y profesional -relación interpersonal	-oportunidad de acompañamiento excepcional -acompañamiento personal -instrumentos para lograr una armonía entre cabeza, voluntad, corazón y sentimientos	-apoyo -estar siempre disponible -ayuda <u>individual</u> para establecer vínculos entre escuela, empresa y vida personal -persona de referencia con quien hablar -momento para hacer balance -forma parte de un conjunto de acciones
Objetivos		-acompañar -lo que la persona va a producir -la forma en que la persona se proyecta es lo que produce, lo que será evaluado -acompañar el proceso de producción -ayudar -desarrollar autonomía -ayudar a ver más claro -favorecer la autonomía de la persona	-ayudar a hacer -abrir al proyecto existencial de la persona -abrir vías	-ser escuchado -extraer de cada uno aquello que pueda dar -lograr el mayor bien de cada una de las personas	-animar -que el alumno consiga lo que tiene que hacer en la vida -que la persona se conozca mejor
Actitudes, competencias y elementos	-la corriente pasa entre ellos -la relación se establece de forma natural o se designa formalmente -el tríptico para todo educador: confianza, esperanza, alianza -alumno descubre la tutoría y la reactualiza constantemente -tutor es referente -con el que se puede contar -interacción	-complicidad -confianza -actitud positiva incondicional -" <u>bienveillance</u> " -empatía -congruencia -estar a la escucha de la persona -3 posturas: o guía/delante o compañero/codo a codo	-el nacimiento del conocimiento requiere un momento para la concepción un tiempo de gestación y un tercer tiempo de parto -acompañar escuchando y después interrogando -autonomía interior -el tutor es el interlocutor privilegiado para que el otro pueda expresarse	-clima de amistad -confidencialidad para tratar los temas que interesan a la persona -relación familiar o social -respetar exquisitamente la libertad del joven y ayudarlo a crear el clima para que cuente lo que quiera -compromiso con el alumno a acompañarlo en la tutoría	-conseguir los objetivos depende de la confianza -la docencia es sobre todo un oficio de relación -la tutoría es dinámica y varía en función de las necesidades del alumno y de la relación que se forja con el tiempo -presencia real del tutor, autenticidad -diferenciar donde termina el
	-reciprocidad educativa -tener siempre inquietud	o acompañador/detrás -cada problemática es singular -relación alimentada de confianza en el otro -tutor pedagógico/tutor en empresa complementarios -el recorrido que se acompaña pertenece al otro -ser la persona que pregunta más que la que da respuesta -respeto de la autonomía -peligro de querer hacer demasiado -no llevar a alguien a donde nos gustaría que llegara -no decidir por el otro -sí explicar qué es tutoría -compartir con el acompañado -la retención... dejar al otro espacio para su propio desarrollo -hacer que la relación sea activa	-la diferencia entre el aprendizaje en alternancia y la educación, en la que existe un maestro delante y después cada cual se espabila, es realmente la aproximación personalizada	-discreción y prudencia para promover la confianza de los jóvenes a los que acompañamos -atender a uno personalmente es más importante que dar una clase a 30 -sinceridad	papel del docente y cuando empieza el papel del tutor
Preparación y Frecuencia de la tutoría		-improvisación -no se puede preparar -no hace falta que sea demasiado frecuente		-previsto en el horario	-en la supervisión en las empresas hay que planificar los encuentros -la tutoría personal está fuera de la planificación, pero parte de detonantes planificados
Pertinencia de la tutoría dentro del sistema Alternancia	- Alternancia <u>complejifica</u> y refuerza la necesidad de acompañamiento -diferentes en tiempos y espacios diferentes o actores familiares, profesionales,	-el proyecto personal -acompañamiento del proyecto -poner en situación de tener la experiencia de trabajo -permitir su propio desarrollo -ayudar a tejer la relación entre la escuela y la empresa		-personalizar la educación -pedagogía del diálogo y de la escucha -proyecto personal	-individualización de la formación -proyecto personal -ayuda <u>a establecer</u> los vínculos necesarios en la alternancia entre la institución escolar y la empresa

	<p>sociales o monitores -herramientas y actividades que contribuyen a la realización de la tutoría</p>	-llevarlo a cuestionarse			-ayuda a establecer los vínculos en su vida personal -
Impacto de la tutoría sobre el alumno	-si relación hecha de relaciones, acogida, " <u>bienveillance</u> "			-los resultados académicos mejoran -aviva la responsabilidad -ayuda a poner más empeño más interés y +cuidado de las cosas -es vital acompañar y sentirse acompañado	-lo que pasa fuera del ámbito de los estudios tiene implicaciones sobre la formación -ayuda al alumno a desarrollar las habilidades comunicativas -empatía
Formación del tutor	<p>-comunicación entre tutores -la autoridad estatutaria, de competencia, pedagógica. Formación del tutor en el equilibrio entre las tres -no formación "formalista" sí información sobre su rol en el proceso de alternancia, los aspectos relacionales -factores <u>psico</u>-sociales: actitudes, factores de influencia, objetivos educativos apoyándose en experiencia profesional -encuentros, intercambios, compartir en grupo -seguimiento del tutor -conocimiento de los procesos de la formación por alternancia, su organización, sus contenidos -capacidad de relación entre actores: tutor, responsable de prácticas, etc. -mantener continuidad de relación con tutores</p>	<p>-reconocimiento -permitir encontrarse, formarse -formar al tutor -intercambio de experiencia y de práctica -la experiencia da <u>referentes</u> pero estamos en constante cuestionamiento</p>	<p>-todo tutor ha sido acompañado por un tutor? -cada uno produce según cómo haya sido formado -el proceso de formación de un tutor es más que un proceso didáctico un proceso de iniciación -el encuentro de nuevos tutores con tutores experimentados</p>	<p>-hay que procurar que todos los tutores vayan mejorando su forma de hacer las tutorías -la experiencia en hacer tutorías llevar a que uno mismo se cuestione y se plantee metas para mejorar porque la coherencia es muy importante. Y no se puede predicar lo que no se vive</p>	<p>-elementos personales de base necesarios -sobre esos elementos formación que ayude a mejorar la práctica de la tutoría -conocerse como persona -detectar las dificultades y cómo mejorarlas -el rol de tutor es el mismo que el de docente o parte de él</p>
Formación emociones y valores		<p>-el espíritu que anima el proceso tiene que estar en coherencia con los valores de la persona -la fuerza <u>de</u> la tutoría... es más testimonio... que discurso -los valores que aporta el tutor están en su manera de ser tutor y su manera de acompañar -compartir, dar la ocasión... de vivir..., convivir los valores vividos por alguien, no desde el discurso, sino desde su actitud -las emociones son un indicador de nuestra vida interior -capacidad del tutor para percibir las emociones de los demás -identificarlas y reconocerlas... depende de la relación de ser auténtico</p>	-los valores están enraizados en las emociones	-la persona es un equilibrio entre inteligencia voluntad y corazón, y los sentimientos están en el corazón y a veces pueden adueñarse de la persona; tenemos que educar los sentimientos para evitarlo	-si <u>las tutorías</u> <u>tiene</u> que ayudar al alumno avanzar en su vida la tutoría tendrá que enseñar al alumno a gestionar las emociones y a adquirir o practicar valores -gestión de emociones tanto negativas como positivas

10.4 Lista de recogida de firmas de consentimiento

CONSENTIMIENTO A PARTICIPAR EN UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA TUTORÍA Y EL ACOMPAÑAMIENTO EN CONTEXTO DE FORMACIÓN POR ALTERNANCIA		
<p>Solicitamos su participación en el marco de una investigación de tesis doctoral. Para cualquier cuestión relativa a esta investigación, puede dirigirse al estudiante de Doctorado Jordi González García, doctorando en la Facultad de Educación de la <u>Universitat de Vic (UVic-UCC)</u>, España: jgonza52@xtec.cat.</p>		
	Nombre y apellido	Firma y fecha
1		
2		
3		
4		

10.5 Cuestionario a exalumnos

Página 1

CUESTIONARIO				
DATOS GENERALES:				
Edad	<input type="text"/>	Sexo	<input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M	Ocupación actual <input type="text"/>
				Nivel de estudios actual <input type="text"/>
A- Marca en la casilla correspondiente tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:				
PROCESO				
1. El tutor personal se preocupaba de mí.				
2. El tutor me acompañó en mi proceso de formación en la escuela.				
3. El tutor fue una persona disponible con la que pude contar para hablar y hacer balance de mi progresión.				
4. La acción del tutor favoreció mi autonomía personal.				
5. El tutor fue un interlocutor empático que promovió que me expresara.				
6. El tutor me ayudó a identificar mis dificultades y a avanzar para conseguir mi meta en la vida.				

Página 2

INTERACCIÓN TUTOR-ALUMNO				
7. El tutor sabía conducir la conversación para ayudarme a expresar lo que yo quería decir.				
8. El tutor me escuchaba y me dejaba espacio para mi propio desarrollo. Escuchaba más que aconsejaba.				
9. A medida que hacía más tutorías, más sentido tenían para mí.				
10. La dinámica de la tutoría fue variando con el paso del tiempo y a medida que íbamos ganando confianza mutua.				
11. Entre el tutor y yo se establecieron vínculos fuertes que me inspiraban confianza.				
PERTINENCIA DE LA TUTORÍA DENTRO DEL SISTEMA PEDAGÓGICO DE LA ALTERNANCIA				
12. La tutoría forma parte de un conjunto de acciones de acompañamiento del sistema pedagógico de la alternancia.				
13. Mi tutor personal y el tutor de prácticas en empresa (o en la familia, etc.) se complementaban.				
14. Las tutorías me ayudaron desarrollar mi capacidad comunicativa.				
15. La tutoría personal es un elemento necesario en la formación de los alumnos.				
IMPACTO DE LAS TUTORÍAS				
16. La tutoría tuvo un impacto positivo sobre mi rendimiento académico.				
17. La tutoría tuvo un impacto positivo sobre mi vida personal.				
18. La tutoría me ha servido para orientarme en mi futuro profesional				
19. Mi tutor personal ha sido un referente en mi vida.				
20. El impacto de las tutorías fue más palpable cuando existía algún problema.				
PREPARACIÓN Y FORMACIÓN DE TUTORES				
21. Según su forma de comportarse y de comunicarse, hay buenos tutores y malos tutores.				

Página 3

22. Todos los temas personales hablados con el tutor fueron tratados con escrupulosa confidencialidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. El tutor me explicó en qué consisten y para qué sirven las tutorías.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. El tutor respetó mi libertad y me ayudó a crear el clima para que le contara lo que yo quisiera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Hablaba con mi tutor al menos una vez cada ciclo de alternancia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
LA TUTORÍA COMO PRACTICA DE VALORES Y EMOCIONES				
26. Durante las tutorías me sentía cómodo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. El tutor sabía percibir y comprender mis emociones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. La complicidad con el tutor me daba seguridad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Las tutorías eran un momento agradable que esperaba con ganas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B- Responde libremente a estas dos preguntas (30 y 31):				
30. ¿Qué es lo que más recuerdas y qué importancia le das a la acción de tu tutor personal?				

Página 4

31. ¿Cuál es el mayor impacto que las tutorías han tenido en tu vida académica y en tu vida personal?
MUCHAS GRACIAS

10.6 Tabla de recogida de datos del cuestionario (muestra)

Persona	Escuela E1 G2 P3 F4	Edad	Sexo H1 M2	Ocupación 1-17	Formación 1-9	AFIRMACIONES																																
						Proceso					Interacción Tutor Alumno					Pertinencia de la tutoría dentro del Sistema Pedagógico de la Alternancia					Impacto de la tutoría					Preparación y formación de tutores				La tutoría como práctica de valores y emociones			Preguntas abiertas					
						1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30.1	30.2	30.3	31.1
1	1	28	1	9	4	3	4	4	3	2	2	2	3	1	2	2	1	1	1	1	3	3	3	2	4	3	3	2	2									
2	1	48	1	12	4	4	4	4	3	4	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	3									
3	1	23	1	9	5	4	3	3	3	3	2	3	3	2	2	2	3	3	2	4	2	2	2	3	4	4	1	3	2	3	2							
4	1	40	1	4	7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4									
5	1	53	1	9	4	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	3	4	4	4	3	3	2	4	4	3	2	2	2						

10.7 Tabla de respuestas a las preguntas 30 y 31

Persona	Escuela E1 G2 P3 F4	Preguntas abiertas					
		30.1	30.2	30.3	31.1	31.2	31.3
1	1	No li dono cap importància.			Per mi, si no hagués tingut tutor hauria set igual.		
2	1	La constància en portar els treballs al dia.	Aprofitar les VE i TP		Aprendre a marcar objectius i el mètode per aconseguir-ho.		
3	1	L'únic que recordo és que ens vam reunir tan sols un cop durant els dos anys de cicle superior, la primera setmana de començar, però tot va ser correcte.					
4	1	Parlàvem més dels aspectes personals que dels pròpiament acadèmics.	Li dono una gran importància, vaig arribar a Quintana és en una fase especial i complicada de la vida: l'adolescència em va saber guiar redreçar en una època convulsa.		Molt més impacte en la vida personal!		
5	1						

6	1	Poca importància ja que tenia dues o tres tutories per any.			Poca importància i per tant poc impacte, ja que simplement parlàvem de la meva vida personal i la feina i durava molt poc rato la tutoria. I no m'aportava ben res.		
7	1	He tingut tres tutors, dos similars i un totalment diferent. L'acció del tutor per mi és imprescindible i pot fer que els alumnes arribin molt més lluny.			L'impacte no és un de concret, sinó en funció del tutor dues tutories tenen sentit o no.	Per això crec que s'hauria de donar més importància a les tutories i que realment serveixin més per l'alumne, no com una assignatura més sinó com una peça clau en la formació acadèmica.	
8	1				Gràcies al tutor i a les tutories vaig seguir estudiant després d'aquest pas per la formació per alternança. A la universitat podria aplicar i entendre tots els coneixements de la formació per alternança amb els que es presentaven a la universitat.		
9	1	No vam empatitzar en cap moment, eren els seus inicis, no ens vam entendre mai!	En canvi un gran record del conjunt general dels professors de l'escola i d'alguns molt en particular un record extraordinari.		Vaig demanar reiteradament un canvi del tutor, no es va concedir: acadèmicament no em va aportar massa res.	Personalment a ser més tolerant i pacient i a tolerar determinats caràcters i formes de veure la vida!	
10	1						
11	1						
12	1	Va ser potser la persona que més em va ajudar a posar ordre a la meva vida en una edat on encara l'adolescent ha de madurar.			Si no hagués sigut pel suport de la tutoria, probablement no seria qui sóc, ni hagués fet acadèmicament el que he fet.		
13	1	El que recordo més són les visites a casa.					
14	1				Sense cap impacte important.		
15	1	Realment la relació amb el tutor va ser molt bona i profitosa.					

16	1	És complicat reflectir el record 40 anys enrere, però els vincles de confiança i amistat costaven d'expressar-se. I entendre el lloc de treball de l'alumne amb les seves mancances les seves necessitats i, perquè no, les seves virtuts.			Em remeto a la resposta 21, alguns tutors són excepcionals i d'altres són persones sense involucrar-se amb els problemes de l'alumnat.	Tots dos impactes han marcat un temps a la vida de saber valorar el que tens i el que no tens. La llàstima que no ho veus fins després de 40 anys.	Tot aprenentatge és important.
17	1	En el moment de la vida que vaig perdre per la mort d'un dels meus millors amics, el tutor em va saber ajudar i tirar endavant, i és molt d'agair.			En l'aspecte acadèmic, en els moments finals dels projectes de final de grau . Eren moments que al tutor havia de saber guiar-te i aconsellar.	En la vida personal ajudar-te en els moments difícils.	
18	1	Tenir referent al centre per parlar de tot.	Molta importància.				
19	1	El que més recordo és la confiança, la comunicació entre nosaltres i el tracte de persona.	És molt important comptar amb un tutor personal pròxim i de confiança per un bon procés formatiu i un bon desenvolupament personal.		A la vida acadèmica, la figura del tutor ha sigut imprescindible i molt positiva.	A la vida personal, és un guia en els anys més complicats d'agafar el camí encertat.	
20	1	Crec que és un bon sistema de comunicació dins l'escola, ja que si tens algun problema o el professor veu que no vas prou bé en els estudis, en pots parlar amb confiança amb el tutor ja que hi tens més "bon rotllo".			Segurament que em va ajudar a estar més atent i esforçar-nos més a l'escola.		
21	1	Les xerrades que teníem sobre molts temes de la vida.	Consells que em donava.				
22	1						
23	1						
24	1						
25	1	El meu tutor va estar en tot moment conscient de la meva evolució durant el curs. Va estar a sobre meu per					

		aconseguir uns bons objectius tant personals com escolars.					
26	1	A nivell emocional, recordo la mort d'un veí i ell em va ajudar com superar-la.	Manera de fer els treballs (PE, etc.), com completar-los.	Millorar actituds, ja que a vegades no eren correctes.			
27	1	El que recordo més del tutor és que si tenia algun problema, quan entrava per la porta ja l'havia detectat.	El recordo com una persona molt brillant, ben segur que em va marcar.		Crec que el fet de pensar i reflexionar les coses abans de fer-les.		
28	1	Una persona formada professionalment, amb molta seguretat d'ell mateix, un gran professional.					
29	1	La complicitat a l'hora de tirar endavant el projecte escolar.	Ha estat fonamental per tal d'arribar on sóc avui.		És molt important (cosa que t'adones el cap d'un temps) que sàpigues que algú està exercint un control darrere teu. Això et fa estar alerta i ser més constant.	Traslladat a la vida quotidiana, els meus tutors són els meus clients.	
30	1	El tenir algú per poder preguntar sobre el futur i et pugui orientar.			Orientació laboral i projecte de vida.		
31	2	El tutor fue el que más atención daba a mis inquietudes. Hacia ver los errores de mi formación académica y personal.	Es una persona capacitada para hacer que el alumno se sienta con esa capacidad en lograr sus metas.		Poder expressar mis inquietudes, mis dudas en mi formación académica.	Lograr aspirar más de mis metas. Tener un objetivo por el cual lograr lo que yo aspiraba	
32	2	La acción más importante es que el tutor siempre nos ayudaba tanto académicamente y personalmente, porque si hay algunas cosas que nosotros no comprendíamos el nos ayudaba a explicar de forma pacífica o usaba alguna otra forma	Personalmente, el tutor estaba dispuesto en ayudarnos en las cosas personales más los que nos quedábamos internos del centro siempre compartía con ellos.		El mayor impacto es que los lunes nos compartían muchas cosas buenas y eso nos motiva mucho como alumno. Y eso nos ayudó mucho tanto como en mi vida personal y como profesional porque me ha ayudado de muchas formas		

		para que nosotros entendiéramos.			en mi vida profesional.		
33	2	Lo que más recuerdo: el clima de confianza, la orientación que daban, una conversación amena.	Importancia del tutor personal: de ello depende que una persona aclare sus metas en la vida. Puede ser el impulso para avanzar o el obstáculo que impida creer en uno mismo.		En la parte académica, la visión de mejorar siempre y que todo se logra con esfuerzo y voluntad.	En el aspecto personal, la visión amplia de la vida y que podemos ser lo que nos proponemos. Que el éxito es de todos y que todos valemos igual, seamos de ciudad o del área rural.	Aplicación de los valores humanos y sobretodo la solidaridad.
34	2	Considero de mucha importancia las acciones que el tutor toma sobre la persona, porque no sólo debe verlo como una responsabilidad, como parte de su trabajo, sino como una necesidad personal por el bienestar de las personas y la superación de ellas, porque eso es muy importante en el desarrollo de la sociedad.	Es muy grato recordar cada acción de los tutores, Por más sencillas que fueran, porque en el futuro se ve el resultado de su esfuerzo en la vida de los demás.		Uno de los grandes impactos en mi vida ha sido el de poder como persona soñar a tener un futuro profesional y llegar a alcanzar las metas propuestas.	Ha sido importante también la forma en que le enseñan a uno a tener una mente abierta y a aprovechar los recursos y oportunidades.	
35	2	La comprensión y la solución de problemas de parte del tutor para la progresión académica del estudiante. Tal punto fue fortaleza para combinar con resultados excelentes cada ciclo escolar.			El logro de objetivos y la elevación de la autoestima. A través de ello se logró superar ciertas barreras lo cual impedía llegar al nivel de escolarización deseado, sin embargo, en el transcurso del tiempo se fue aplicando cada recomendación dada por el tutor y así lograr los objetivos.		

36	2	Al momento de alguna dificultad familiar o académica ir a la persona quien me ayudaba para sentirme bien segura y confiada al momento de resolver mi problema familiar.	Académico me hacía sentir segura de poder realizar poco a poco lo que se me hacía difícil, puedo decir en la expresión en público.	El tutor tiene a su alcance por su experiencia brindar la mejor atención que sea posible.	Tener confianza y expresar libremente lo que yo pensara en donde vaya, a la vez nunca rendirse en algo que nos sea complicado.	Valorar las cosas que la vida y nuestra familia nos brinda.	Estudiar y convivir con personal de diferentes lugares.
37	2	Acompañamiento haciéndome consciencia para una vida futura acerca de mis actitudes.	Importancia y atención. Consejos para cambiar el futuro hacia un desarrollo.		Visión al desarrollo.	Seguir estudiando, tener un buen trabajo.	Alcanzar el éxito.
38	2	Lo que más recuerdo que cuando yo estaba en mis estudios no contaba con todo el apoyo de mis padres, pero mi tutor veía que estaba mal, siempre hablaba conmigo, me aconsejaba para salir adelante con mis estudios, se veía que si se preocupaba por mi, recuerdo que decía los problemas que tenía y ellos mostraba preocupación y me apoyaban dándome más opciones para seguir estudiando.			Me ayudaron mucho tanto en mi vida académica y personal. En lo académico es que siempre me apoyaban explicándome lo que no entendía. Hay tutores que sólo explican una vez y uno tiene que ver cómo hacer para entender, pero mis tutores siempre me explicaban para entender.	En mi vida personal siempre me apoyaron para que siguiera adelante con mis estudios.	
39	2	De lo que me recuerdo cuando dejé tres cursos en la segunda unidad es cuando mi tutor platicó más constante conmigo y me ayudó mucho.			El mayor impacto de las tutorías es que logré sacar mi tercero básico con los consejos que me dio mi tutor me sirve en mi vida personal.		

40	2	Lo que más recuerdo cuando me comporté mal con mis compañeros en el salón de clase, mi tutor me llamó la atención después me dio unos consejos para no seguir actuando de esa forma.			La tutoría tuvo un impacto en mi vida profesional porque mi tutor me explicó cómo comportarse con las demás personas, con nuestros padres hay que respetarlos.		
41	2	Lo que recuerdo más cuando tenía problemas en mi familia, es cuando se preocupa hablaba conmigo dos a tres veces a la semana y me animaba a seguir adelante.			El impacto de más tutorías en mi vida académica, me animó mucho a seguir adelante, en mi vida personal para ser una persona de éxito.		
42	2	Lo que recuerdo de que ella me hablaba cómo enfrentar uno como persona cuando encontraba problemas en la vida, me aconsejaba, me animaba en los momentos difíciles y con eso me ha ayudado demasiado para seguir adelante.			En mi vida académica me ha ayudado de conseguir lo que yo quiero alcanzar como en mi estudio yo tengo que seguir y no quedar con lo poco que tengo, es de seguir más.	En lo personal es de enfrentar y seguir adelante con problemas y aprovechar las oportunidades que nos presenta.	
43	2	No lo que recuerdo de esa actividad que cuando me sentía mal o angustiado mi tutor me aconsejaba para enfrentar y buscarle solución siempre con el acompañamiento de esa persona sin ser nada ella era parte importante en mi vida.			Me ha ayudado a ser más segura tengo claro cuáles son mis metas y objetivos este año me gradué a pesar de tropiezos estoy en pie en busca de más éxitos.		

44	2	Bueno fue alguien muy confiable, me dio muchos ánimos para seguir adelante y bueno aún sigue siendo alguien importante en que yo pueda confiar.			Pues han sido de mucha importancia para seguir adelante en la vida académica y personal.		
45	2	Me exigía pero también me motivaba y era como una gran familia, me sentía bien a pesar de mi cultura ladina.			Seguir estudiando y hacer lo que me gusta.	No discriminando a las personas.	
46	2	El profesor me aconsejaba, me ayudaba con mis problemas que tenía en mi casa, me decía que no debía tomar licor, que no gastaba mi dinero y que luchara (trabajar) para tener lo que yo quería, pues antes no tenía para mi recreo me invitaba.			No malgastar el dinero y tratar bien a la gente en mi negocio, el respeto, buscar buenos amigos.		
47	2	Su confianza y me ayudó cuando ya no iba a seguir por el problema de mi papá que bebía mucho y tenía que ayudar a mi familia, ellos me dieron esa beca y con mi estadía yo ya no pagué, sólo una vez tuve una falta por pegar a un compañero, después ya no lo hice.			Ya no seguí mis estudios pero sí un trabajo. Hoy trabajo en lo propio, no me gustan los problemas.		
48	2	Con la ayuda de mi tutor pude tener una mente clara y precisa, con metas, misiones cumplidas en mi vida.			Las habilidades que no había descubierto y puse en práctica las tutorías en mi vida.	En mi vida personal es un apoyo al descubrir más habilidades y las destrezas que mi tutor me ayudó a descubrirlo, en el presente sigo acordándome de mis tutores	

						porque fueron un apoyo grande en descubrir mis metas en la vida.	
49	2	Es estar en convivencia con los compañeros y los maestros.	Mi tutor fue una persona que me ayudó a animar a seguir en mis metas y a corregirme en las cosas malas que hacía.		En la vida académica me impulsó a seguir estudiando y obtener un título.	En lo personal es estar seguro en todas las cosas que realizaba y ser positivo en todo.	
50	2	Lo que más me ayudó son los temas que hablan. Y de eso me hizo que lograra mis propósitos.			El mayor impacto es que ahora me facilita conseguir otra oportunidades en mi vida.		
51	2	Lo que más recuerdo es la ayuda que me brindó a mi persona y la importancia fue que me ayudó a conseguir mi meta en la vida.			El mayor impacto es que se me facilita conseguir otras metas en mi vida.		
52	2	El aprendizaje logrado y que en la vida real se practicó, además un alumno siempre mira al maestro para llevar o seguir los pasos más convenientes.			Ya que en este sistema no sólo se llega a conocer lo teórico, si no más bien existe una parte práctica donde el alumno experimenta lo recibido y es así para verificar la importancia para en el uso de vida personal. En este caso me ha servido esforzarme en aprender otras cosas útiles en la vida y mejorar una calidad de vida mejor.		

53	2	El cuestionario lo respondí en función del acompañamiento que tuve de algunos de mis profesores durante los años de estudio. Entonces, las valoraciones que daré van referidos a mis profesores y no a los tutores (no existían en mi época). Nunca se me nombró a alguien como tutor personal.	Los profesores tutores (quizá sin saber lo que no eran) que tuve marcaron mi vida personal, dado que con algunos tuve un acercamiento no sólo como estudiante sino como persona. En tal sentido tuve el gran privilegio de haber establecido lazos de confianza traducida después en una amistad pura y sincera. Después de 17 años aún les recuerdo con nostalgia y con algunos tengo comunicación. Están presentes en mi mente y corazón porque no sólo fueron mis profesores sino que fueron mis amigos y confidentes.		El mayor impacto se traduce hoy en día en los valores, principios, cualidades, proyectos y sueños que sustentan mi forma de ser individual y colectivo. Es decir, lo que soy ahora su simiente parte de aquellos años compartidos con mis profesores. El avance que he tenido en mi vida personal y profesional fui gracias a que creyeron en mí, su entusiasmo y motivaciones han influido muy fuertemente para continuar en esta travesía llamada vida.		
54	3	Los ejemplos que da para poder entender.					
55	3						
56	3						
57	3						
58	3						
59	3	Mi tutor me ayudó mucho en salir adelante con los estudios, en mi proyecto profesional y a la vez me incentivaba a tener mi propio negocio.			Durante los cinco años que estudié eran muy interesantes. Hablamos de muchas cosas de muchos proyectos.		

60	3	Dos consejos que cada tutor nos brindaba de cada año y la importancia que asimismo los consejos nos ayudaba a lograr los objetivos que nosotros queríamos o las metas que nos proponíamos.			La mayor importancia de cada tutoría es de que aprendieras cosas nuevas como proyectos productivos y la motivación del tutor por tener algún sustento para la familia en cada alumno.	
61	3	Recuerdo: cuando estaba en tercero de secundaria el tutor que me tocó fue un profesor muy recto y eficaz. Un día de tutoría el tutor y yo conversábamos: cuál era mi meta y la carrera que quería estudiar. Me dio muchos detalles y me aconsejó, sus palabras fueron las que me motivó. Además me animo a seguir luchando y estudiar para ser un gran profesional; pero el destino me sorprendió. No pude cumplirlo.	Ese momento de conversación lo tengo de recuerdo esas palabras nunca se me fueron las tengo guardado en mi mente. Habrá un día que lo haré realidad. Me gustó su manera de aconsejar, expresarse, me ayudó mucho en lo académico y en mi vida personal. Fue un gusto y placer conocerlo a él y a todos los profesores. Son maestros.		El mayor impacto que tuve en no académico fue expresarme mucho mejor, cumplir con mis tareas y trabajos, desarrollar mis habilidades, etc.	Y en lo personal tener mis valores y actitudes tanto en la escuela, en la calle como casa.
62	3	Lo más importante que me haces recordar la química que se interactúa entre el alumno y el tutor, Es decir, la confianza mutua que se realiza en cada tutoría.			La tutoría me ha servido en mi vida académica de ser un emprendedor responsable, puntuable.	Y mi vida personal qué tengo que realizar mis proyectos para así alcanzar el objetivo, Y así seguir surgiendo en mi vida, también ayudar a las demás personas a alcanzar su objetivo.

63	3	Lo más importante de nuestras tutorías que hacíamos con el tutor son en que nos brindaba muchos conocimientos y nos incentivaba para más adelante ser unas personas buenas en tanto como seguir y terminar ya sea una carrera técnica y así ir alcanzando de a poco y llegar a ser un profesional en la vida.			De acuerdo a unas tutorías en mi vida personal fueron que gracias a ellos me ayudaron a ser una persona emprendedora, trabajadora que no sólo todo en esta vida es fácil. Se trata de luchar y así obtener buenos resultados, Ya sea en Miguel académico o en el trabajo. Gracias a ellos me supe superar y con la ayuda de Dios ahora me siento orgulloso de ser parte de nuestra institución.		
64	3	El tutor personal nos ayuda a realizar una tutoría para sí realizar planes de investigación.			Si fue buena porque me ayudo a formar planes y realizar la tutoría Y enseñó a ser más de mi vida.	Que era bueno la tutoría por el profesor nos orienta y nos ayuda donde está mal.	
65	3						
66	3						
67	3	El diálogo que había entre mi tutor, la forma de expresar y ayudarme a solucionar los problemas y/o dificultades dentro del ámbito personal y educativo.	La disponibilidad de su tiempo, ya que muchas veces mi tutor brindaba mucho más tiempo u horas de las que obliga la jornada laboral, para ayudar a reforzarme con cosas positivas que ayudarían a mi superación del día a día. Tal razón valoraba y tomaba todo ello como una acción bien importante en mi vida.		La comunicación y confianza, ya que mi tutor más que ser un profesor generaba un lazo de amistad hacia mi persona y sobre todo que era un segundo padre dentro y fuera de la institución educativa. Debido a los valores inculcados desde su persona.		

68	3	Lo que más recuerdo es que mi tutor, me daba toda la confianza y yo me sentía en plena confianza de contarle mis problemas y él siempre me ayudaba.	Más que un tutor, él siempre fue mi amigo.		Haberme en caminado con mucha decisión con sus consejos a estar seguro de lo que quería en mi vida y lo estoy logrando poco a poco.		
69	3	Que siempre te inspirada, te aconsejaba en construir tu propio negocio (proyecto productivo).			Cada tutoría que llevábamos cada semana era importante para la vida académica, pero me más resaltante es que te aconsejaban en cómo tomar decisiones en nuestra vida personal y sentimental en la etapa de adolescente.		
70	3	Lo que más me acuerdo es que cuando deseaba contarle algo a alguien tenía la seguridad de contar con mi tutor y recibir consejos y tomar la mejor decisión, esta acción de la tutoría es de vital importancia para nuestra formación ya que se puede contar con alguien que tiene experiencia y comparte sus conocimientos con el fin de ayudarnos.			El impacto que tuvieron las tutorías en mi vida académica y personal es que te ayudan a aumentar la confianza en cada uno, mostrándote la mejor alternativa para minimizar los errores.	Me ayudó mucho poder contar con alguien y recibir dos consejos más acertados.	
71	3	La importancia es que el tutor siempre se preocupaba por sus tutorados en el tema familiar, académico y personal; esto se daba cuando se llegaba a la institución el primer día, a primera hora.			El mayor impacto de las tutorías que se ha tenido en mi vida académicamente y personal es que siempre nos ayudaban a formular una actividad o proyecto, que nos daba un ingreso para mí y mi familia, además de		

				superar los problemas que se me presentaban.		
72	3	Lo que más recuerdo es la ayuda emocional y complicidad que teníamos al hablar temas personales como académicos y también la ayuda idónea en todos mis aspectos a mejorar en mi vida como persona y como profesional.	Le doy la importancia que se merece porque él busca concederme sus conocimientos y saberes para mejorar mis conocimientos como ser humano.		En mi vida académica ha tenido un impacto notable ya que me han ayudado a socializarme mejor, tener mas confianza al momento que tomo mis decisiones, a expresarme sin la necesidad de cohibirme.	En mi vida personal me ha ayudado a valorar las cosas que las demás personas me ofrecen, a mejorar como ser humano en mi día a día.
73	3	Las tutorías por qué nos hacía tener comunicación, responsabilidad y respeto hacia el tutor, lo cual ahora nos sirve y se practica en el mundo laboral.			El impacto es que nos enseña a ser responsables en nuestras tareas laborales siendo así las tutorías nos enseñan a ser más organizados	
74	3	Que nos da la confianza para poder expresarnos con mucha más confianza y sin temor a expresarnos.			Gracias a las tutorías uno va cambiando en su forma de pensar o expresarse.	
75	4	Accompagnement solide moment de mon parcours.	Relation ++.			
76	4	Bienveillance et volonté de progression.			Référence humains à de nombreux égards.	
77	4					
78	4	Valeur des échanges.	L'accompagnement.		Autonomie de décision.	
79	4	Le tuteur joue le rôle de miroir dans la construction de mon parcours et projet.			Aide à la construction de mes références personnelles sur le plan humain.	Faire révéler les atouts dont il dispose, grâce a la confiance.
80	4					

81	4	J'ai apprécié la relation avec mon tuteur.					
82	4	Bon accompagnement, à l'écoute.			Relation aux autres.		
83	4	Avoir appris de nouvelles choses.			Prendre du plaisir à travailler seul.		
84	4	La formation, découverte du métier	Insertion dans la vie professionnelle.		Voir 30.		
85	4	Bon accompagnateur.					
86	4	Accompagnement personnel et professionnel, confiance en soi.			Déterminant, à guide mes premiers pas vers le métier que j'exerce aujourd'hui.		
87	4	Cela est très formateur. Cela permet de se préparer pour être un acteur de la société.	Favorise l'engagement.	Être à l'écoute des jeunes.	Poursuivre ma formation, acquérir des compétences.	S'engager dans le bénévolat (accompagner les jeunes -maîtres de stage-, administrateur dans des associations de formation).	
88	4	Ils ont su m'écouter et me diriger vers la carrière professionnelle que je souhaitais.					
89	4	Suivi de formation.	Aides (difficultés.				
90	4	L'accompagnement en MFR est vraiment important pour que l'élève puisse réellement s'épanouir dans son parcours de formation.	L'accompagnement était très présent dès que nous avons des problèmes avec nos stages et cherchait toujours à aider les élèves.				
91	4						
92	4	Mon tuteur était direct et ne prenait pas des gants pour me dire ce qui n'allait pas. J'ai apprécié cela. Il me secourait quand j'en avais besoin.					

		Il m'accompagnait et m'aidait à me diriger, à m'exprimer plus facilement sur certains sujets, à prendre de l'assurance personnelle.			Avoir une assurance et une autonomie envers moi.	À prendre des bonnes décisions sur mon parcours scolaire.	
93	4						
94	4						

10.8 Documentos de validación

A continuación, mostramos copia del mensaje en que solicitábamos la revisión del cuestionario, por parte de expertos para su validación. Seguidamente se encuentran las respuestas de los tres expertos con sus aportaciones.

Missatge de Jordi Gonzalez <jgonza52@xtec.cat> del dia dl., 8 d'oct. 2018 a les 22:52:

Bona nit a tots,

Sóc en Jordi González. Crec que tots em coneixeu.

Actualment estic fent la tesi a la UVic-UCC, dins del seu programa d'”Innovació i intervenció educativa”, sobre l'impacte de l'acompanyament i les tutories personals en formació per Alternança. L'objectiu general de la tesi és el següent “A partir d'una idea suposada, no verificada, però probable, la finalitat de l'estudi és la de comprovar científicament l'adequació de la tutoria como una eina eficaç d'acompanyament en la formació per Alternança als CEFFA.”

Com a treball de camp vaig entrevistar a cinc personalitats en la matèria (Jean-Claude Gimonet, Louis-Marie Bougès, Gaston Pineau, Claudia Gagnon i Roberto García-Marirrodiga). Després del buidat de les entrevistes i a partir del temes emergents, he formulat una sèrie d'afirmacions per confeccionar un qüestionari. Tinc previst passar aquest qüestionari a antics alumnes de centres de formació per Alternança de quatre escoles de quatre països diferents amb realitats culturals, socials i econòmiques diferents (Quintanes, una MFR francesa, un NUFED o EFA de Guatemala i una EFA del Perú).

Es per aquest motiu que goso fer-vos arribar el qüestionari tal i com el tinc ara per demanar-vos si li podeu fer un cop d'ull, fer-me suggeriments i, si s'escau, validar-me'l. Les preguntes són: a) Trobeu a faltar algun ítem? b) Eliminaríeu algun ítem? c) Modificaríeu algun ítem? d) Qualsevol altre suggeriment.

La setmana que ve estaré al Brasil al Consell d'Administració de l'AIMFR, de la qual en sóc el coordinador. Serà l'ocasió per trobar-me amb persones de confiança d'aquestes institucions i demanar-los si em donen un cop de mà per passar els qüestionaris. Per aquest motiu, tinc l'atreviment de demanar-vos si, en cas que us sigui possible, podríeu donar-me una resposta en els propers dies.

Us agraeixo per endavant la vostra atenció i, espero, la vostra col·laboració.

Una forta abraçada.

Jordi GONZÁLEZ

EFA Quintanes

www.quintanes.com

jgonza52@xtec.cat

EXPERTO 1. Dr. Xavier Ureta i Buxeda

Bon dia, novament.

He revisat el qüestionari que ens has enviat. Veuràs que he marcat en vermell alguns ítems, ja que, des del meu punt de vista, a la majoria s'interpel·la l'alumne personalment menys en aquests. Et proposo una petita modificació per si estimes convenient tenir-la en compte.

D'altra banda, jo hi inclouria algun ítem que fes referència a l'orientació professional. Per exemple: "La tutoria me ha servido para orientarme en mi futuro profesional", o alguna cosa així. Tu sabràs trobar-li la formulació més escaient, segur.

La resta em sembla molt apropiat per a l'objectiu que intueixo que persegueixes.

Una abraçada i molta sort amb tot el procés. M'agradaria molt assistir a la teva defensa. I no cal dir que resto a la teva disposició per a qualsevol qüestió que creguis que et pugui ser útil.

Una abraçada,

Xavier Ureta i Buxeda

EXPERTO 2. Dr. Roberto García Marirrodiga

Perdón por el retraso Jordi. Espero que no sea tarde... ¡Ánimo en Brasil! Un abrazo a los dos.

Te paso algunos comentarios sobre las preguntas por si te sirven. Si no, perfecto porque se puede quedar como está:

La número 9 creo que se comprendería mejor si se redacta así:

A medida que hacía más tutorías, más sentido tenían para mí

En el apartado "pertinencia", (se pierde la numeración de las preguntas a partir de ese apartado...), creo que habría que introducir una que fuera más o menos así:

La tutoría personal es un momento importante de apropiación y consolidación de los contenidos de la alternancia

Y en el apartado Preparación y formación de tutores, quizá habría que introducir algo sobre la frecuencia. Por ejemplo:

Hablaba con mi tutor personal todas las alternancias al menos una vez

Por último, en la última pregunta de las "emociones" añadiría dos palabras que pongo en negrita

*Las tutorías eran un momento agradable que esperaba **con ganas**.*

(Roberto García Marirrodriga)

EXPERTO 3. Dr. Albert Arbós Bertran

Bon dia Jordi. Després de revisar el qüestionari proposat i d'acord amb l'objectiu del teu estudi arribo a dues conclusions:

1. Les preguntes són adequades per l'abast de l'estudi que et proposes, i tenint en compte que no hi ha estudis precedents dels que puguis partir. No falta cap pregunta que consideri fonamental i no n'afegiria cap altra per no fer l'estudi massa farregós, puix que estem davant un primer estudi exploratori en aquest tema.
2. Quan interpretis els resultats caldrà anar amb compte que la majoria de les preguntes tenen paraules amb contingut semàntic ambivalent i amb gran càrrega emocional, com ara: "sentido para mi", "buenos y malos tutores", "mis emociones", etc.

Dr. Albert Arbós