

La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos

Jordi González-García¹, Cláudia Gagnon²

¹ Universitat de Vic - Catalunya. Departamento de Pedagogia. UVic-UCC Carrer Sagrada Família, 7 08500 VIC, Espanha.

² Université de Sherbrooke - Québec, Canadá. Departamento de Pedagogia.

Autor para correspondência/Author for correspondence: jgonza52@xtec.cat

RESUMEN. La educación, la formación de las personas, son un mecanismo esencial para el crecimiento económico y el desarrollo personal. La formación por Alternancia representa una respuesta pertinente e innovadora a las necesidades de formación al establecer vínculos entre la educación y el mundo del trabajo; una auténtica alternativa al desarrollo de los jóvenes, especialmente del medio rural. A partir de las bases fundamentales del modelo educativo de los CEFFA, el presente artículo presenta un estudio que analiza el punto de vista de expertos sobre uno de los elementos del sistema: la tutoría personal. Se hicieron entrevistas semiestructuradas con cinco expertos seleccionados por su gran experiencia laboral o académica en el campo de la alternancia. Los resultados del análisis de datos inductivos muestran, entre otros, que la tutoría es sobre todo una relación entre personas, que debe ser a la vez planificada e improvisada y que tiene un cierto impacto que va mucho más allá de promover el éxito académico de los alumnos.

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

Tutoring in the context of CEFFA: the experts' point of view

ABSTRACT. Education and training are essential mechanisms for economic growth and personal development. Alternation training represents a relevant and innovative response to training needs by establishing links between education and the workforce; a real alternative to the development of young people, especially in rural areas. From the fundamental bases of the CEFFA educational model, this article presents a study that analyzed the point of view of experts on one of the elements of the system: personal tutoring. Semi-structured interviews were conducted with five experts selected for their great work or academic experience in the field of alternation. The results of the inductive data analysis show, among others, that tutoring is above all a relationship between people, that it must be both planned and improvised and that it has a certain impact that goes far beyond promoting the academic success of students.

Keywords: Alternation Training, Accompaniment, Tutoring, Rural Training.

A tutoria no contexto dos CEFFA: o ponto de vista dos especialistas

RESUMO. A educação, a formação das pessoas, é um mecanismo essencial para o crescimento econômico e o desenvolvimento pessoal. A formação em Alternância representa uma resposta relevante e inovadora às necessidades de formação, estabelecendo ligações entre a educação e o mundo do trabalho; uma alternativa real ao desenvolvimento dos jovens, especialmente nas áreas rurais. A partir das bases fundamentais do modelo educacional do CEFFA, este artigo apresenta um estudo que analisa a visão de especialistas sobre um dos elementos do sistema: a tutoria pessoal. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco especialistas selecionados para seu grande trabalho ou experiência acadêmica no campo da alternância. Os resultados da análise de dados indutivos mostram, entre outros, que a tutoria é, acima de tudo, uma relação entre as pessoas, que deve ser planejada e improvisada e que tem um certo impacto que vai muito além da promoção do sucesso acadêmico dos alunos.

Palavras-chave: Formação em Alternância, Acompanhamento, Tutoria, Formação Rural.

Introducción

En el contexto de globalización, caracterizado por una interdependencia cada vez más fuerte entre los Estados y en que tanto el saber como la innovación ocupan un lugar central, la educación está considerada como un mecanismo esencial de crecimiento económico (Conseil Supérieur de l'Éducation, 2010). 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, p. 5). 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 de las personas es uno de esos factores que intervienen en el nivel de desarrollo, tanto individual de las personas, como colectivo de los pueblos, naciones, etc. Desde la relativa y progresiva democratización de la educación escolar durante el último siglo,

se han sucedido diferentes modos de enfocar y llevarla a cabo, aunque, por el momento, ninguna de ellas se revela como totalmente adecuada para 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 diera 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, 2018).

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 los jóvenes puedan prepararse adecuadamente para la vida laboral (Kools, 2016).

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

podría representar una alternativa innovadora y pertinente para el desarrollo personal y del medio rural.

El modelo educativo de los CEFFA¹: una alternativa para el desarrollo de los jóvenes

Ante los cambios en la concepción del trabajo y la empresa, con un énfasis socioeconómico, la educación -que debe colocar al ser humano en el centro del desarrollo sostenible al 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 para la formación de los jóvenes en particular, a través del impacto en la calidad académica y sus posibles repercusiones sociales y económicas.

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 (García-Marirrodiga, 2002; Puig-Calvó, 2006). Partiendo de las características básicas de los CEFFA, podemos relacionar algunas ideas sobre el capital social por el refuerzo que encuentran en el sistema pedagógico de alternancia. Dichas características, consisten en unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos (Puig-Calvó & García-Marirrodiga, 2011), esta sería una modelización de lo que pretende el sistema pedagógico de la alternancia.

Esas bases irrenunciables, a las que hace referencia García-Marirrodiga (2002), que indefectiblemente tiene que cumplir un centro para poderlo considerar un CEFFA, se vertebran en dos ámbitos. Por una parte, los objetivos o finalidades institucionales del CEFFA son 1) 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 2) el desarrollo local y territorial mediante la creación de tejido social cualificado. Por otra parte, los medios a través de los cuales conseguiremos los fines consisten en 1) el Dispositivo Pedagógico de Alternancia interactiva, capaz de responder adecuadamente a las necesidades de las personas, del entorno cultural, social y

profesional, y 2) la Asociación local a través de la cual todo ello está gestionado, es decir, existe un grupo de personas responsables que se constituyen en asociación y en la que están representados los actores locales: familias, entidades, empresas, etc. (*ibid*).

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, tiene en cuenta su entorno y su contexto (Bourgeon, 1979). Puig-Calvó (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 que tienen un

impacto definido en el desarrollo personal y profesional de los alumnos y en el papel del profesorado.

Según nuestra experiencia, la formación por alternancia en los CEFFA, a causa de los diferentes momentos en los cuales se desarrolla, significa una ruptura a varios niveles (García-Marirrodiga, 2002; Gimonet, 2009). 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 representa una barrera infranqueable. Aunque esto no pasa muy a menudo, 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. En otro sistema pedagógico, esto sería una verdadera sacudida, mientras que, en el contexto de los CEFFA, las rupturas tienen sentido y están bien enmarcadas en el sistema de alternancia. 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 (académico, personal, de prácticas, orientación, proyecto de vida, etc.) (Puig-Calvó, 2006; García-Marirrodriaga, 2002). Por más que los diferentes sistemas educativos se esfuerzan en potenciar la figura del tutor, las herramientas de las que se dota al sistema son claramente insuficientes. Según lo que hemos podido comprobar hasta el momento, la documentación de que disponemos resulta insuficiente 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, etc., así como los diferentes grados de implantación y la comparación de experiencias, son el *leitmotif* de este estudio.

Las investigaciones sobre alternancia y tutoría en los CEFFA

Aunque la formación en alternancia no constituye un objeto de investigación

central ni prioritario en ciencias de la educación (Demol & Clénet, 2004), se hizo una multitud de estudios relacionados con este tema en los últimos años, tanto a nivel de la formación profesional (Gagnon, 2018; Mazalon, Gagnon & Roy, 2014; Masson, 2018) como en la formación superior, y sobre todo en la formación de los docentes (Bagros, 2005; Boudjaoui y Clénet, 2011; Chaubet *et al.*, 2018; Foudrignier, 2012; Gagnon & Boudjaoui, 2014; Ouharzoune & Coudray, 2008; Portelance & Van Nieuwenhoven, 2010). Sin embargo, hay pocos estudios científicos que se hayan centrado específicamente en CEFFA (Burgos Paniagua, Asturias de Barrios, Cardona de Chavac, Gradaílle Pernas, Mendizábal Prem, Mazariegos Cordero & Cabrera Romero, 2013; González García, 2010; Gagnon, 2007, 2008; Ixen Sipac, 2009ab), y aún más pocos sobre la práctica de tutoría dentro de este modelo escolar.

El estudio de Burgos Paniagua et al. (2013), extrae conclusiones sobre el rendimiento académico, la inserción laboral y el emprendedurismo en los CEFFA de Guatemala; en un capítulo dedicado a los monitores hace una enumeración de las competencias que estos 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 concretizado en las tutorías tenga lugar.

González García (2010), por su parte, elaboró una herramienta de evaluación externa y de autoevaluación para los CEFFA. En ella se desgranaron 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, pero al tratarse 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 la importancia que se le atribuye a la tutoría.

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 en 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 establecen 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 al caso del CEFFA, mientras que se fusionan o se hacen dentro de las prácticas de supervisión en el caso del 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 a nivel del aprendizaje.

Así pues, pretendemos abordar la tutoría en el marco de la formación en los CEFFA, tutoría “que permite al adolescente avanzar en medio de la complejidad” (Gimonet, 2009), con el objetivo de profundizar en un aspecto de la práctica docente.

El marco conceptual: 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 que, en su interior, contempla diferentes prácticas educativas ya enunciadas anteriormente, pero también administrativas, y 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 al 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 remediación, llamadas, ausencias, orientaciones a recursos, metas establecidas, etc. (Gagnon, 2008, p. 129, traducción propia).

Según el autor, si las prácticas de tutoría están generalmente planificadas, las prácticas de “pasillo” se refieren a acciones no planificadas que puedan ocurrir en la periferia del aula durante los descansos, comidas, etc. (Couturier & Morin, 2003, en Gagnon, 2008, p. 129). Recientemente, Gagnon (2018) define las prácticas de acompañamiento

como un subconjunto del sistema de práctica profesional del docente [... que] 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 del éxito escolar y socioprofesional de los alumnos. (p. 76-77, traducción propia).

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 va más allá de los aspectos académicos; durante la realización de las actividades del dispositivo pedagógico como, por ejemplo, en 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 estancias en empresas, 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, cuáles 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), y aunque "... a nivel teórico, el

término "acompañamiento" no goza de la misma legitimidad que otros conceptos". (Paul, 2002, p. 43, traducción propia), 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, traducción propia). Etimológicamente, se refiere a "ir con alguien o algo". (Le Bouëdec, 2001, p. 24) y se refiere además a "la interacción de dos personas decididas a caminar juntas hacia una meta". (Prodhomme, 2002, p. 83, traducción propia). 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, traducción propia). Además, mientras muchos hablan de propósito (Le Bouëdec, 2001, Prodhomme, 2002), destino (Vial & Caparros-Mencacci, 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, Beaucher, Gagnon & Saussez, 2016, p. 60, traducción propia).

La metodología

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, 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 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 de los CEFFA se han 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 el análisis 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 Bisquerra (1989).

Partiendo de allí, esta investigación se inscribe en el paradigma inductivo, interpretativo y crítico, porque queremos comprender la realidad de la tutoría a partir de la experiencia, con la perspectiva de comprender para cambiar o mejorar (Visauta, 1989; Colás & Buendía, 1992). Hemos decidido utilizar el método cualitativo bajo la forma de entrevistaⁱⁱ, “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). 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). De manera general, se optó por siete preguntas. Una primera pregunta que busca, a través de la

definición particular de “la tutoría” por parte del entrevistado (*¿Qué es una tutoría personal?*), un **posicionamiento marco** que sirva de guía para las siguientes cuestiones (*Objetivos, aspectos, procedimiento, registro, preparación, frecuencia...*). La siguiente pretende el posicionamiento del entrevistado sobre la función de “la tutoría” en el **contexto específico** de la Pedagogía de la Alternancia (*¿Cuál es la importancia de una tutoría, cuál es su pertinencia dentro del sistema pedagógico de la Alternancia?*). A continuación, la tercera pregunta, con un planteamiento muy concreto sobre un aspecto, se persigue provocar el posicionamiento en cuanto al **procedimiento**. 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** del presente estudio, es decir el impacto de la tutoría, y la formación del tutor (*¿Tiene la tutoría un impacto sobre el alumno, su formación personal, su rendimiento académico...? ¿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 (*¿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.

Los participantes

Elegimos hacer las entrevistas con 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 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. De los cinco entrevistados, cuatro son Doctores y uno, a pesar de no tener ese nivel académico, es una personalidad histórica de largo recorrido y 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 antes se ha dicho.

Análisis

Para realizar el análisis del contenido de las entrevistas, optamos por analizarlas a través del método inductivo, que parte de lo particular para llegar a lo general, daremos sentido a los *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 permitan hacer emerger categorías (Blais, 2006).

Resultados y discusión

Los resultados muestran que 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 docente, su pertinencia en el Sistema Pedagógico de la Alternancia, su impacto, y la necesidad de formación de los tutores se presentan en los siguientes párrafos.

La tutoría: una relación, ante todo

Por lo que concierne a la definición de la tutoría, los términos “*relación*”, “*encuentro*” y “*establecer vínculos*” en el sentido de relación entre personas (“*relación interpersonal*”), son quizás los elementos más coincidentes 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, 1999, 2000). En este sentido, según Roy (2015):

la tutoría presenta una relación de participación y compromiso; es parte de una lógica de formación reflexiva [...y...] 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, traducción propia).

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 la define como una forma de acompañamiento “vinculado a la articulación entre formación [y] trabajo”. (p. 38, traducción propia).

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 et 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).

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, como ya hemos presentado en la parte anterior.

Sin embargo, uno de ellos insiste en el aspecto académico como objetivo de las tutorías, pero, en este caso, 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 los saber-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 tanto 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 los entrevistados 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).

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 en relación con que la “buena actitud en tutorías no existe” (atribuida a Frédérique Lerbet), 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 en 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 ayudarlo 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"*.

No hay una posición clara ni unánime sobre si la tutoría hay que jugarla a carta descubierta 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"*.

La tutoría: una práctica preparada e improvisada

Por lo que concierne a 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"*. Sin embargo, 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.

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 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*".

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 contextos diferentes a los CEFFA, en el éxito educativo de los estudiantes (Veillette, 2002, 2004). Tendría que ver entonces, en

estudios futuros, 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*".

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 digámosles 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”*.

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 español. Sobre este tema, Audet y Couteret (2005) dicen que el acompañamiento se centró a priori en el desarrollo de la persona mientras que Paul (2003) indica que requiere inversión emocional recíproca.

Conclusión

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". Los resultados también ponen de manifiesto que la tutoría puede o debe ser a la vez planificada e improvisada. Además de constituir un elemento clave de la Pedagogía de la Alternancia, la tutoría tiene un cierto impacto según los expertos, que va mucho más allá de promover el éxito académico. Los resultados también destacaron, que, para lograr todo esto, la capacitación de los tutores parece ser una necesidad. Al final, parece que las emociones ocupan un lugar importante en

lo que se llama tutoría, como práctica docente en el contexto específico de alternancia dentro de CEFFA. Este elemento es, sin duda, una peculiaridad que merece ser investigada más a fondo.

Bibliografía

Agulhon, C. (2000). L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. *Revue française de pédagogie*, 131, 55-63.

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.

Audet, J., & Couteret, P. (2005). Le coaching entrepreneurial: spécificités et facteurs de succès. *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 18(4), 471-489.

Bagros, P. (2005). Entre l'hôpital et la faculté, l'enseignement en alternance en médecine. *Éducation Permanente*, 163, 7-12.

Balleux, A., Beaucher, C., Gagnon, C., & Saussez, F. (2016). Une transition professionnelle à la croisée du métier et de l'enseignement: entre temps et espaces, quatre cadres d'analyse. Dans Gagnon, C., & Coulombe, S. (Dir.). *Enjeux et défis de la formation à l'enseignement professionnel* (pp. 39-69). Québec: PUQ.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.

Boudjaoui, M., & 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. Dans P. Maubant, J., Clénet & Poisson, D. (Dir.). *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (pp. 13-57). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Ed. Mesonance. Paris.

Burgos Paniagua, A., Asturias de Barrios, L., Cardona de Chavac, I., Gradaílle Pernas, R., Mendizábal Prem, A. B., Mazariegos Cordero, L. M., & 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 de UNESCO Guatemala / Dienst Voor Internationale Samenwerking aan ontwikkelingsprojecten DISOP / Association Internationale des mouvements familiaux de formation rurale AIMFR.

Chapin, F. S. (1947). *Experimental designs in sociological research*. New York: Harper.

Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., & Malo, A. (Dir.). (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel*. Québec: PUQ.

Conseil Supérieur de l'Éducation [CSE] (2010). *Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010*. Québec: Gouvernement du

Québec. Document consultado el 7 de marzo de 2019, <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>

Couturier, Y., & Morin, J. F. (2003). Le CRIE et l'étude des dimensions non didactiques de la pratique enseignante: un élargissement de la construction de l'objet. *L'intervention Éducative*, 1(3), 1-2.

De Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Revista Páginas de Educación*, 9(2).

Demol, J. N., & 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*, 83-108.

FAO-UNESCO. (2003). *Education for Rural Development*. Roma: FAO-UNESCO-IIEP.

Fourdignier, M. (2012). L'alternance dans les formations sociales. *Éducation Permanente*, 190, 91-101.

Gagnon, C. (2007). Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole. *Recherches Qualitatives*, 27(1), 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). Université de Sherbrooke, Québec.

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 Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., & Malo, A. (Dir.). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel* (pp. 71-90). Québec: PUQ.

Gagnon, C., & Boudjaoui, M. (2014). Numéro thématique, L'alternance en formation: nouveaux enjeux, autres regards? *Éducation et Francophonie*, 42(1).

García-Marirrodiga, 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-Marirrodiga, R., & Puig-Calvo, P. (2011). *Educación en alternancia y desarrollo rural*. Guatemala: Serviprensa.

Gimonet, J. C. (2009). *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia*. Serviprensa y AIMFR.

González-García, J. (2003). *La Formación 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.

Ixén Sipac, R. (2009a). *Aprendizaje de Matemática en Alternancia*. Segundo Básico del NUFED n° 148.

Ixén Sipac, V. (2009b). *El Acompañamiento y Formación Pedagógica de los Monitores de los Centros NUFED*.

Kools, M. (2016). *What makes a School a Learning Organisation?* Paris: OECD Education Working Press.

Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 608-625.

Landry, C. (Dir.). (2002). *La formation en alternance: état des pratiques et des recherches*. Sainte-Foy: Presses Universitaires du Québec.

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.

Maccoby, E. Y. (1954). *The interview: A tool of social science*. Cambridge: G Lindzey.

Marina, J. A. (2015). *Libro Blanco de la educación* (Vols. <http://blog.educalab.es/intef/2015/12/07/libro-blanco-de-la-funcion-docente-no-universitaria-borrador/>). Madrid: Ministerio de Educación.

Masson, C. (2018). Un dispositif d'enseignement professionnel innovant qui remet en question l'alternance dans une formation professionnelle initiale secondaire en France. En Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., & Malo, A. (Dir.) (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers*

la définition d'un noyau conceptuel (pp. 159-176). Québec: PUQ.

Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 65, 65-87.

Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives : Étude des modalités et un modèle. *Recherche et Formation*, 35, 59-73.

Mazalon, É., Gagnon, C., & 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), 113-135.

Melgarejo, X. (2013). *Gracias, Finlandia*. Plataforma Editorial.

OCDE, Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (1994). *Les formations en alternance: quel avenir ?* Paris: OCDE.

OCDE, Organisation de Coopération et de Développement Économiques. (2018). Le futur de l'éducation et des compétences. Projet Éducation 2030. Paris: OCDE. Document consulté le 7 mars 2019, https://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_francais.pdf

Ouharzoune, Y., & Coudray, M. A. (2008). La formation infirmière à l'aube d'une ère nouvelle. *Soins*, 731, 5-7.

Pallarès, M. C. (2018). *La escuela que llega*. Barcelona: Octaedro.

Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse, *Éducation permanente*, 153(4), 43-56.

Paul, M. (2003). *Ce qu'accompagner veut dire: entre tradition et postmodernité*.

(Thèse de Doctorat). Université de Nantes, France.

Pinto, R. E. (1967). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Librairie Dalloz.

Portelance, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques. *Éducation et Francophonie*, XXXVIII (2).

Prodhomme, M. (2002). Accompagnement de projet professionnel et bilan de compétences. Être là et s'abstraire pour permettre au sujet d'advenir. *Education Permanente*, 153(4), 79-89.

Puig-Calvó, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio*. (U. I. Catalunya, Ed.). Barcelona: Tesis doctoral. Archivo digital UIC.

Puig-Calvó, P., & García-Marirrodiga, R. (2011). Formation de formateurs de terrain et validations universitaires. Relation d'expériences en Amérique latine. *Révue TransFormations*, (6), 53-70.

Roberge, M. (2002). À propos du métier d'accompagnateur et de l'accompagnement dans différents métiers. *Éducation Permanente*, 153(4), 101-108.

Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: La revolución que está transformando la educación*. Barcelona: Grijalbo.

Roy, S. (2015). *Accompagnement de stagiaires dans le milieu de travail en contexte d'alternance en formation professionnelle au Québec* (Thèse de Doctorat). Université de Sherbrooke, Québec.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (pp. 263-285). Sainte-Foy, QC: Presses de l'Université du Québec.

Ureta, X. (Octubre de 2013). *Vers la identitat del pedagog: una construcció vital i professional* (Tesis Doctoral). Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona.

Veillard, L. (2011). *L'Alternance en formation: entre dispositifs institués et pratiques d'acteurs, quels développements pour l'apprenant? Construire des parcours d'apprentissage en situation de travail: de la difficulté d'une collaboration didactique entre Écoles et Entreprise*. Communication présentée au colloque de l'ACFAS, Sherbrooke (Québec), 9 au 13 mai.

Veillette, S. (2002). L'enseignement coopératif au collégial: Effets sur la réussite des études et sur l'insertion professionnelle des diplômés. In Landry, C. (Dir.). *La formation en alternance: État des pratiques et des recherches* (pp. 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* (Thèse de Doctorat). Université Laval, Québec.

Vial, M., & Caparros-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.

Whitmore, J. (2008). *Le guide du coaching*. Paris: Maxima.

ⁱ 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, no publicada, 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.

ⁱⁱ Es necesario aclarar que lo que aquí presentamos es parte de una investigación más amplia que también incluye una metodología cuantitativa que es un cuestionario para los exalumnos.

Información del artículo / Article Information

Recibido en: 05/08/2019
Aprobado en: 30/09/2019
Publicado en: 19/12/2019

Received on August 05th, 2019
Accepted on September 30th, 2019
Published on December, 19th, 2019

Contribuciones en el artículo: Los autores fueron responsables de todas las etapas y resultados de la investigación, a saber: elaboración, análisis e interpretación de datos; escribir y revisar el contenido del manuscrito y; aprobación de la versión final publicada.


Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflictos de Intereses: Los autores han declarado que no existe conflicto de intereses con respecto a este artículo.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Jordi González-García

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

Claudia Gagnon

 <http://orcid.org/0000-0001-8659-4169>

Cómo citar este artículo / How to cite this article

APA

González-García, J., & Gagnon, C. (2019). La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e7369. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7369>

ABNT

GONZÁLEZ-GARCÍA, J.; GAGNON, C. La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e7369, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7369>