

FORMACIÓN DUAL EN EL GRADO DE EDUCACIÓN: CLAVES ORGANIZATIVAS Y PEDAGÓGICAS

Jordi L. Coiduras Rodríguez*
Enrique Correa Molina**
Mehdi Boudjaoui***
Andreu Curto Reverte*

RESUMEN

La formación por competencias en la educación superior se beneficia de una mayor implicación de los contextos profesionales reales. La experiencia y el ejercicio de la profesión permiten el desarrollo de un dominio práctico, la toma de decisiones y la movilización de recursos internos y externos para la resolución de situaciones profesionales características. La formación dual como intensificación del tiempo formativo en escenarios reales y de integración de actividades académicas y profesionales es todavía en nuestro país minoritaria. Nuestra revisión se centra en los aspectos pedagógicos y organizativos fundamentales en la formación dual. Para la formación de los futuros docentes entendemos clave la actividad, no solamente en la universidad y en la escuela, sino también en una interacción de ambas productiva.

PALABRAS CLAVE: formación dual, desarrollo profesional, formación inicial de docentes.

ABSTRACT

«Dual education in teacher training degree: organizational and pedagogical keys». The presence of real professional contexts in college benefits the education based in competences. Experiencing and exercising the profession allows an early development of practical capabilities, decision-making and resource mobilization, endowing students to solve determinate professional situations. The dual education as an intensification of the formative time in real spaces and the integration of academic and professional duties continues being a minority thing in our country. This text presents some concepts and principles considered elemental in teacher dual training, both in their pedagogical as in their organizational dimension. For the training of future teachers we consider key their activity not only in the university but also in the school, creating a productive interaction.

KEYWORDS: dual education, professional development, teacher training.



Uno de los retos principales de la educación superior consiste en asegurar procesos de desarrollo de la profesionalidad. En el proceso de profesionalización a lo largo de la formación inicial la universidad tiene la responsabilidad de suscitar la adquisición de un conjunto de conocimientos, valores y *saber hacer* compartidos por una colectividad que ejerce la misma actividad. Se trata de la adquisición y el ejercicio de las competencias propias de un campo profesional que garanticen una inserción laboral eficaz. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (Cedefop, 2011) ha constatado como uno de los mayores desajustes la discrepancia entre el nivel adquirido al finalizar la etapa formativa y el requerido para el puesto de trabajo.

En esta línea la Comisión Europea (2012), el Consejo de la Unión Europea (2014) y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (2010) constatan la necesidad de seguir avanzando en el acercamiento entre universidades y escenarios laborales para hacer posibles formaciones más cercanas a las realidades profesionales. Acordes con estas propuestas, los modelos de *formación en alternancia* en la denominación francófona, el *sandwich program* en la designación anglófona, la *educación cooperativa* en América del Norte o *dual*¹ en la nominación germana refieren a sistemas que incluyen e intensifican la actividad profesional en la educación superior.

En este texto nos referimos a la formación inicial docente, que tradicionalmente ha contemplado dos escenarios fundamentales e ineludibles: universidad y centro escolar. Con el incremento, en la última década, de los créditos de los Prácticum en la escuela también ha aumentado el interés por mejorar su aprovechamiento formativo. La Unión Europea a través de Eurydice (2015), «*The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*», ha insistido en la necesidad de avanzar en esta interacción.

Estructuramos nuestra aportación en las siguientes secciones: partimos de la idea de la educación como profesión, seguimos con un breve recorrido sobre la formación de maestros y el Prácticum, presentamos la formación dual en diversas interpretaciones e implementaciones, presentamos las claves para una formación inicial en distintos escenarios y, finalmente, concluimos sobre la complejidad, los costes y beneficios de la formación dual.

* Universitat de Lleida (España).

** Universidad de Sherbrooke (Canadá).

*** Universidad de Lille 1 (Francia).

¹ Cedefop (2014) define como formación dual o en alternancia como aquella que combina periodos lectivos en la institución formativa con periodos de ejercicio en el contexto profesional. La alternancia puede tener lugar a intervalos semanales, mensuales o anuales. En función del país, de la profesión y del reglamento aplicable, los participantes pueden tener una relación contractual con el empleador y percibir una remuneración.

1. LA EDUCACIÓN COMO PROFESIÓN

Existen diversas visiones de la docencia como profesión, y eso en el seno mismo del conjunto de docentes. Podemos representarlas entre dos polos, entre los que se daría un continuo con distintas matizaciones. Por un lado una visión caracterizada por la autonomía del ejercicio docente, por la crítica y autocrítica que conduciría a su evolución y adaptación a una sociedad cambiante. Por otro lado una posición más dependiente de la definición de las funciones y responsabilidades desde la administración, entendiendo al docente como un profesional que lleva a término aquello que se le indica. En relación con el currículum escolar esto puede traducirse, respectivamente, en un docente *constructor de currículum* que conoce el currículum y lo adapta de forma crítica al contexto y alumnado, o en un docente *consumidor de currículum* con una actuación más aplicacionista, de ejecución, dependiente de lo prescrito y de las editoriales. Mientras que la primera perspectiva la relacionamos con una cultura de innovación y emancipadora de *lectura del mundo* (Freire, 2006), la segunda responde más a una lógica de control que obstaculiza el cambio en las prácticas.

Altet (2010) destaca una serie de características del docente como profesional; un conjunto de conocimientos relacionados y particulares de la actuación profesional; la aptitud para actuar en situaciones complejas; la capacidad para rendir cuentas de sus conocimientos, saber hacer y de sus actos; la autonomía y responsabilidad personal en el ejercicio de las competencias; la adhesión a representaciones y normas colectivas constitutivas de la identidad profesional; la pertenencia a una colectividad que desarrolla estrategias de promoción y de valorización.

Por su parte, Shulman (1998), en su caracterización de la docencia, además de la inclinación de servicio a los demás, la comprensión de un cuerpo de teorías o conocimientos establecidos, enumera otras características que refieren necesariamente a la experiencia: el dominio cualificado de actuaciones prácticas, habilidades y estrategias que aseguren el ejercicio de la profesión; el ejercicio de un juicio en condiciones de inevitable incertidumbre donde no es posible hacer una aplicación directa de conocimientos o habilidades; la necesidad de aprender de la experiencia como interacción de la teoría y la práctica; una comunidad profesional que desarrolla, se preocupa por la calidad e incrementa el conocimiento.

Bourdoncle (2000) distingue 5 objetos de profesionalización. a) La profesionalización de la actividad caracterizada como oficio. b) Un grupo que ejerce la actividad como comunidad de miembros reconocida socialmente. c) La profesionalización de los conocimientos-desarrollo de un cuerpo codificado de saberes. d) La profesionalización de las *personas* como adquisición de los saberes, del *saber hacer* y el desarrollo de las competencias por socialización, por formación o mediante el trabajo. e) La profesionalización de la formación desde formaciones académicas profesionalizadoras, es decir, preparatorias para una profesión. Bourdoncle (2001) finaliza su análisis precisando que la profesionalización es un proceso que afecta frecuentemente, al mismo tiempo, a la mayor parte de los cinco objetos desarrollados anteriormente. Entiende estas dimensiones como solidarias e interactivas según las actividades en juego.



En vista de lo expuesto por Altet (2010), Shulman (1998) y Bourdoncle (2001) podemos identificar como elementos esenciales de la profesión docente la compartición de una actividad y de unas competencias para su ejercicio. Ambos objetos de enseñanza y aprendizaje en los años de preparación académica en la formación inicial, antes del ejercicio docente. Vaillant y Marcelo (2015) reconocen la formación inicial como una etapa también trascendental en el desarrollo profesional, pudiendo considerar a las personas en este momento como docentes en formación, adjetivación que podríamos proyectar a lo largo de su vida laboral.

2. BREVE RECORRIDO SOBRE LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y EL PRÁCTICUM

En estas últimas décadas, han existido distintos modelos de formación inicial docente sin embargo, el modelo predominante ha sido de lógica aplicacionista. Es decir, ha situado como eje el conocimiento surgido de la investigación, en una relación descendiente, *teoría-experiencia* o de *la teoría a la práctica* (Carlson, 1999). El Prácticum se concibe así como la estrategia para emplear los conocimientos adquiridos en la universidad en situaciones estructuradas y supervisadas en los ámbitos profesionales. Este diseño del Prácticum favorece la desvinculación de las actividades de ambos contextos, con un aprovechamiento escaso del conocimiento derivado de la experiencia adquirida en el contexto escolar, una vez de vuelta a la universidad. Bru y Lenoir (2006), en una amplia revisión sobre los planes de estudios y los modelos formativos para la docencia en América del norte, encontraron que estos se basaban, sobre todo, en la adquisición de conocimientos sobre cómo debería ser la educación y la actuación docente. Puede reconocerse un modelo formativo tecnológico, entendiendo al docente fundamentalmente como un transmisor, aplicador de lo prescrito, más que como profesional reflexivo capaz de concretar el currículum en función de la realidad educativa.

En un segundo modelo, se partiría de la actividad escolar. El análisis de la práctica se basaría, en parte, en la utilización de los marcos teóricos para su comprensión y también en la relación con las experiencias docentes anteriores productoras de saberes. Se trata de lo que Carlson (idem) denominó como *de la práctica a la teoría*, de orientación inductiva, orientación movilizadora de técnicas como la observación, la indagación, la formulación de cuestiones motivadoras de la comprensión. Dewey (1938) con *el aprender haciendo* y Schön (1983) con *The Reflective Practitioner* son algunos de los principales referentes inspiradores.

En un tercer modelo, se pretende la interacción de ambas experiencias o actividades, en la universidad y en la escuela, y en su intersección como facilitadoras de aprendizaje. Este planteamiento se basa en la diferenciación que Aristóteles realiza entre *episteme* y *phronesis*. Freudenthal (1978) plantea la presencia de dos tipos de teorías: la *Teoría con T mayúscula* y la *teoría con t minúscula*. La *Teoría*, proveniente de la investigación con la utilización de conceptos generales que permite una mayor comprensión de las diversas realidades. La *teoría* provendría del conocimiento



derivado del ejercicio profesional, de la acción concreta, centrándose en aspectos determinados de la situación profesional.

Las prácticas constituyen el primer espacio de profesionalización para los futuros docentes (Correa Molina, 2015, 2014, 2011). Son parte esencial del dispositivo formativo. En la actualidad su interés reside en su fundamentación, organización y aprovechamiento para la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales. Le Boterf reduce la abstracción del concepto competencia al poner el énfasis en la actuación profesional, definiendo a la persona competente como aquella

[...] que sabe actuar con pertinencia en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un doble equipamiento de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cultura, recursos emocionales...) y recursos en externos (expertos, documentales, otras profesionales...) (Le Boterf, 2002: 46).

Si la competencia tiene la marca semántica de actuación eficaz, de movilización de recursos, no podemos entender su adquisición sin la situación real que la requiere. Por ello los planes de estudio y dispositivos formativos para evitar un tratamiento virtual de las competencias (Jonnaert, 2007), desvinculadas de la labor profesional, han de ofrecer las oportunidades y escenarios que permitan adquirirlas, relacionadas con la actividad profesional. La intensificación de la actividad docente en la formación dual durante la formación inicial es también una forma de anticipar los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones: la gestión de la actividad, el clima y la convivencia, la motivación, la comunicación con las familias (Vaillant y Marcelo, 2015).

La situación del Prácticum en el momento de la carrera ha cambiado a lo largo del tiempo, así como los créditos que lo configuran y también el tratamiento pedagógico. Actualmente como materia ocupa un espacio principal. En sí mismo presupone una forma de alternancia o de formación dual por desarrollarse en dos escenarios, con al menos dos actividades y metodologías distintas. En su implementación podemos distinguir diferentes variables, diseños y formas de colaboración institucional.

3. FORMACIÓN DUAL O FORMACIONES DUALES

La formación dual es un término genérico bajo el que podemos encontrar múltiples formas de implementación según la misión de las instituciones intervinientes, la lógica formativa de los actores, la organización y el planteamiento pedagógico. En general proviene de una tradición pedagógica de la formación profesional. En la universidad la entendemos como la combinación formativa de dos sistemas: el universitario y el laboral. Pero no es posible hablar de un modelo único de formación dual, es necesario atender a múltiples configuraciones posibles según las concepciones pedagógicas, didácticas y organizativas, las actividades previstas en las situaciones de trabajo y académicas, considerando las experiencias por separado y en su intersección.



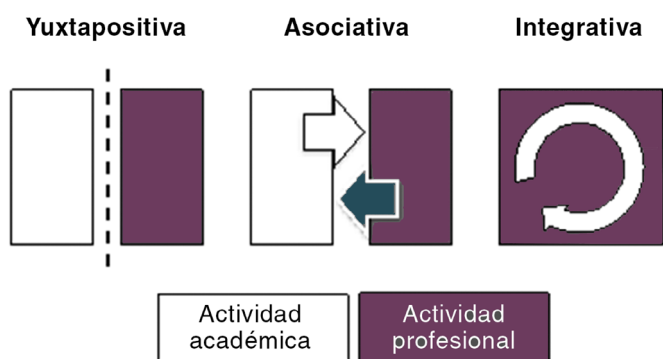


Figura 1. Tipologías de formación dual (adaptado de Correa Molina, 2015).

Se han abordado las formas de la formación en distintos escenarios según la relación entre las actividades de ambos entornos. De forma esquemática podríamos distinguir las tipologías *yuxtapositiva*, *asociativa*, *integrativa* (Bourgeon, 1979) o interactiva (Meireu, 2011), que representamos (figura 1) adaptando una propuesta de Correa Molina (2015).

En la formación *yuxtapositiva* la actividad y experiencias en los dos escenarios pueden entenderse como independientes, desconectadas, sin estrategias pedagógicas para la interacción. Bourgeon entiende por esta (1979, 35) «[...] dos periodos de actividades distintas: una de trabajo, otra de estudio, sin ninguna vinculación entre ellas». Este sistema no considera directamente las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, desde una perspectiva favorecedora de la integración de conocimientos (Geay, 1999).

El estudiante tiene toda la responsabilidad en la relación de los aprendizajes derivados de ambos contextos, sin andamiajes que faciliten el aprendizaje derivado de la vinculación de las experiencias (Correa Molina, 2015). Las actividades de los dos escenarios *cohabitan* pero sin relación. Se trata de una falsa formación dual.

En la formación *dual asociativa* se presentan una sucesión de momentos planificados como actividades complementarias. En general el diseño es universitario, de tipo aplicacionista, con predominancia de la *lógica de la teoría a la práctica*. Hay un reconocimiento del rol del escenario laboral y de los profesionales, considerando la potencialidad formativa de la colaboración institucional. Por ello hay una reducción del protagonismo universitario en algunas temáticas de orden más práctico (Bourgeon, 1979; Geay, 1999). Hay momentos para la recuperación y utilización de lo que los estudiantes experimentan en los entornos laborales para analizar las experiencias a partir de las teorías estudiadas en la universidad. En el escenario profesional hay una lógica sobre todo laboral, entendiendo que la formación se deriva del ejercicio de la actividad. El dispositivo formativo organiza las actuaciones en ambos escenarios, regulando el planeamiento, acompañamiento y seguimiento del aprendiz. Se observa la práctica desde los modelos teóricos y se analizan sus efectos

desde alguna o algunas materias del programa formativo universitario, pero no de forma transversal.

En la formación *dual integrativa*, considerada la auténtica formación dual, se facilitan las ayudas pedagógicas o andamiajes para la relación de ambas experiencias y su aprovechamiento con lógicas deductivas e inductivas. Los contenidos de los cursos están articulados tanto desde un punto de vista horizontal como vertical para preparar, progresivamente, al estudiante a vivir su práctica de manera que pueda aprovechar todo el potencial formativo que esta experiencia representa en el desarrollo profesional. La experiencia del aula escolar «entra» en el aula universitaria para ser analizada. La mediación experta en la universidad y en el ámbito profesional da sentido a la observación, acompañamiento y seguimiento del aprendiz. A nivel institucional se da una colaboración intensa, con la corresponsabilización en la globalidad de las acciones formativas. La opción integrativa se corresponde con los enfoques programa, de trabajo interdisciplinar, con la interacción y «diálogo» en ambos sentidos entre los dos escenarios, no solamente en la organización sino también en la actividad pedagógica. Este modelo formativo por el nivel de coordinación que supone la visión y organización interdisciplinar es muy exigente para todos los actores (Correa Molina, 2015). Meirieu (2011) plantea en esta misma dirección la formación *dual interactiva*, incidiendo en la idea de un partenariado fuerte, con una colaboración estrecha entre instituciones y formadores: académicos y profesionales.

4. CLAVES PARA EL ANÁLISIS Y EL DISEÑO DE LA EDUCACIÓN MULTIESCENARIO. LA ESTRUCTURA DEL DISPOSITIVO Y LAS CLAVES PEDAGÓGICAS Y ORGANIZATIVAS

La formación dual de docentes supone la organización, concreción y gestión de unos recursos al servicio de una visión sobre la profesión y el proceso de profesionalización en el periodo universitario. En la actualidad esto no puede desvincularse de la adquisición de competencias que garanticen una inserción profesional suficientemente eficaz en los primeros años de ejercicio. Las instituciones de educación superior forman parte del dispositivo formativo, en parte lo diseñan, pero finalmente las prácticas forman parte del mismo dispositivo. Foucault plantea la complejidad del dispositivo al definirlo como

[...] un conjunto completamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no-dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos (Foucault, 1976: 299).

Esta definición pone de manifiesto la complejidad y multidimensionalidad de los dispositivos, compuestos de: discursos, valores morales, paradigmas científicos,





Figura 2. Modelo comprensivo del dispositivo formativo (Boudjaoui, 2011).

recursos tecnológicos, normativas explícitas y tácitas, componiendo conjuntamente un sistema (Boudjaoui y Leclercq, 2014).

4.1. EL DISPOSITIVO FORMATIVO

Albéro (2010) plantea una teorización tridimensional en la que se basa Boudjaoui (2011) para proponer un modelo comprensivo (figura 2), como una combinación de tres disposiciones. La polisemia del término *disposición* lleva a Boudjaoui a definirlo como: la tendencia de algo a convertirse en alguna cosa, la disposición de los elementos dentro de un conjunto, la inclinación y la aptitud de alguien.

La disposición ideal de un dispositivo de formación es a la vez el ideal, a veces la utopía que se desea conseguir, y también los sistemas de ideas que se le atribuyen. Abarca valores, principios, metáforas e imágenes (Morgan, 1999) y modelos (Le Moigne, 1990). La disposición ideal estructura los actos y los discursos en el diseño del dispositivo. Orienta la acción de los diseñadores y de los responsables, sin ser siempre completamente compartido por el conjunto de actores (Albéro, 2010). En la formación dual de maestros podemos identificar entre las principales motivaciones la necesidad de adecuación de los planes de estudio a la realidad docente en las escuelas, la consideración e incorporación de los profesionales escolares como formadores, la integración de la práctica en una lógica más productiva. El ideal docente podría ser distinto según la institución, entre ellos el de un docente autónomo, crítico y reflexivo, constructor de currículum y capaz de atender a la diversidad del alumnado en la tarea de la educación.

La disposición funcional para Albéro (2010) se corresponde con la concreción en actuaciones de la disposición ideal. Es el proyecto operacional explícito. Definición de los contenidos, de las finalidades y de las tareas, planificación, etapas de desarrollo, control y evaluación. Concreta la arquitectura de los medios materiales y simbólicos dispuestos de forma intencional para conseguir los objetivos y tender



a una meta. Se piensa considerando un destinatario, como un proyecto para otros (Leclercq, 2007), una oferta de profesionalización (Wittorski, 2016) y una oferta de identidad (Kaddouri, 20110 y 2012; Reiss, 2013).

La disposición de los actores corresponde a las inclinaciones, las propensiones, las costumbres o tendencia de los usuarios del dispositivo en formación: aprendices, formadores, tutores, financieros, prescriptores... Frente a estas disposiciones actoriales, la disposición funcional podrá enfrentarse a formas de resistencia. Las rutinas podrán ser igualmente «defensivas» en el sentido dado por Argyris (1995, 29). A la vez, las disposiciones actoriales pueden hacer evolucionar *habitus* y rutinas, y consecuentemente hacer nacer un conjunto de reglas y de esquemas de utilización como indicios de la instrumentación del dispositivo.

Las tres disposiciones están relacionadas y se influyen de forma dinámica, se promueven o contradicen, se afectan en el desarrollo de la formación. Entendemos, por lo tanto, que están en equilibrio sistémico y dinámico, que son interdependientes. Es necesaria la coherencia entre los distintos niveles del dispositivo y para ello, la competencia de los formadores, la adecuación de los recursos disponibles en juego, la articulación y coordinación entre organizaciones que han de propiciar la aproximación o a la disposición ideal. Albéro (2010) constata cómo las distintas disposiciones de un dispositivo no están alineadas o pueden presentarse resistencias en los actores que, a pesar de las regulaciones, alejen los resultados de la disposición ideal. La plasticidad del dispositivo y su potencialidad para la (auto)regulación son aspectos a considerar en su evolución.

Desde otra perspectiva (Geay, 1998; Roure-Niubó, 2011) exponen tres niveles en la estructura y organización de la formación dual: *macro*, de carácter político-institucional, *meso*, organizacional, y *micro*, de relaciones pedagógicas. El primer nivel, *macro*, se sitúa en el origen del modelo formativo. Los actores institucionales concretan la colaboración institucional al servicio de una *misión compartida*. En el segundo nivel, *meso*, se establece la organización y se concreta la dimensión pedagógica. Se garantizan espacios de mediación y colaboración entre los actores. En el tercer nivel, *micro*, se presentan las situaciones educativas en un sentido estricto, las clases universitarias, el curso, las situaciones en entornos profesionales.

Para el diseño y el análisis de un dispositivo formativo dual, capaz de atender sus distintos niveles, es necesario considerar las claves que permitirán conocer mejor su lógica y arquitectura y, a la vez, constatar aquellos aspectos que pueden presentarse como incoherentes o como posibles obstáculos en la formación.

4.2. CLAVES PEDAGÓGICAS Y ORGANIZATIVAS DE LA FORMACIÓN DUAL

En la caracterización de la formación dual abordamos ocho claves que en la revisión de la bibliografía se constatan como fundamentales: 1) el partenariado; 2) la actividad profesional; 3) los saberes o conocimientos; 4) la integración de los aprendizajes; 5) el tiempo y ritmo como alternancia entre escenarios; 6) la transferencia entre contextos; 7) el acompañamiento y seguimiento del estudiante-aprendiz; y 8) el papel de las TIC en la formación inicial docente.



4.2.1. *El partenariado*

El término *partenaire* se remonta al s. XVIII, del inglés *partner*, y supone una parte indivisa. A la vez se ha utilizado también en el sentido de compartir, del *partage* francés. En suma, *partenariado* contiene dos ideas contradictorias: parte y asociación. Esta ambigüedad refleja, como señala Boudjaoui (2016), su carácter paradójico, en parte contradictorio e interactivo en la relación de partenariado (Mérini y de Peretti, 2002). Aun con intereses comunes, ambas instituciones mantienen diferencias relevantes en su misión principal: la educación y la formación de docentes. La colaboración supone la regulación de dos dispositivos distintos que afectarán a los subsistemas de las actuaciones, la comunicación de la información y la toma de decisiones (Le Moigne, 1990; Desreumaux, 2015).

El establecimiento de una asociación institucional entre la universidad y el sistema educativo —docentes, centros escolares como centros formativos y administración educativa— forma parte de las estrategias indispensables para el desarrollo de la formación dual. De la responsabilidad social y del interés común en la mejora de la formación inicial de los docentes se deriva la cooperación entre ambas instituciones. En la formación de docentes y especialmente en las formaciones duales, la apertura de las instituciones y su capacidad de colaborar son una condición para el éxito de los dispositivos formativos (Boudjaoui, 2016).

De este modo se justifica la necesaria comunicación y trabajo en común de las instituciones escolares y universitarias para, en un contexto de formación dual, determinar los elementos esenciales del diseño del plan formativo y del desarrollo del plan de estudios. A ellas les incumbe el generar las condiciones para que los docentes escolares y universitarios manifiesten la disposición a asumirse como formadores informados de la realidad escolar y de las exigencias académicas, capacitados para el acompañamiento y el análisis, para el establecimiento de procesos de seguimiento y para la colaboración en el desarrollo de sistemas de evaluación, entre otros.

No es posible una formación dual integrativa o interactiva en el sentido expuesto por Meirieu (2011) sin un partenariado fuerte, que más allá de compartir información se comprometa en el desarrollo de un proyecto común en los distintos niveles del dispositivo. Este partenariado permitiría regular los antagonismos institucionales, pedagógicos, didácticos, identitarios entre la formación y el trabajo (Geay, 1998).

4.2.2. *La actividad profesional*

Es uno de los fundamentos de la formación dual, argumento indispensable en su caracterización y justificación. El *learning by doing* de Dewey (1938), *el practicante reflexivo* de Schön (1983), *el aprendizaje experiencial* de Kolb (1981), *la epistemología del conocimiento* de Piaget (1978) y las formaciones profesionales no universitarias serían algunos de los principales antecedentes inspiradores. Sin la actividad característica de la docencia, en el escenario aula, no podríamos hablar de formación dual. No se trata de la simple adquisición de automatismos. La formación ha de promover



y garantizar la adquisición de esquemas de pensamiento basados en la observación y el análisis orientados al desarrollo profesional (Coiduras y Carrera, 2010).

La formación dual está basada en la actividad profesional y su análisis. Para Pastré, Mayen y Vergnaud (2006) hay que considerar una triple orientación: 1) el análisis de los aprendizajes no puede separarse del análisis de la actividad de los actores; 2) si se desea analizar la formación basada en competencias profesionales es necesario, en primer lugar, hacerlo no en la facultad sino en los centros escolares; 3) para conocer el modo en que se articulan la actividad y el aprendizaje en el contexto de trabajo, es necesario recurrir a la teoría de la conceptualización en la acción para comprender cómo se puede desarrollar una inteligencia de la acción. Estos autores proponen un análisis de la actividad profesional desde una doble perspectiva: cognitiva y pragmática. Por un lado el análisis cognitivo permite el estudio desde los marcos conceptuales y por otro, considerando que la actividad profesional es sobre todo pragmática, los conocimientos operacionales del profesional permiten conocer la organización de la actividad y la composición de sus elementos constitutivos. Por ser los conceptos pragmáticos individuales del profesional y contextualizados en la situación de trabajo, como conceptos cotidianos, un análisis basado solamente en ellos resultaría incompleto.

Los escenarios profesionales son adecuados en tanto garantizan la pertinencia de las actividades y situaciones profesionales al plan formativo. Su elección debe responder a los interrogantes *¿qué tareas entran en juego?*, *¿qué movilización de saberes y recursos se motivan?*, *¿qué competencias entran en acción?* y, finalmente, *¿cuál es la potencialidad formativa de la(s) actividad(es)?*

Atendiendo a la complejidad de la profesión, la actividad habría de presentarse en situaciones con los elementos comunes del ejercicio de la docencia. Son reales y representan situaciones generales que se concretan en situaciones únicas de enseñanza-aprendizaje con alumnado de la etapa. El docente planifica, implementa y revisa la(s) actuación(es) y resuelve imprevistos relacionados con las distintas fases. Desde la propuesta de *Gestos Profesionales* de Bucheton y Soulé (2009), como ejemplificación, podemos plantearnos qué intervenciones realiza el docente en formación para hacer posible el aprendizaje de un contenido, cuando actúa sobre el *clima de aula*, *conduce la sesión*, *provee de andamiajes al alumnado* y *promueve la relación de los aprendizajes* nuevos con otros anteriores o con las experiencias vividas.

Nos preguntamos si todas las actividades son formativas o si lo son tanto como sería deseable en términos de eficiencia. Analizar la tarea que se propone, o una vez realizada, desde los retos que enfrenta, los recursos internos y externos que moviliza (Le Boterf, 2002), las competencias que entran en juego, los elementos y situaciones, los problemas que se resuelven, los relatos que promueven... puede ser una forma de conocer su potencialidad formativa. Una visión amplia de las funciones del docente supone atender también a otras tareas que se realizan fuera del aula: entrevistas, coordinación, diseño curricular, atención a familias, revisión y seguimiento con equipos interdisciplinarios de alumnado, formación continua en el centro... Las actividades son parte de la estrategia para la adquisición de las competencias, la materia prima para la revisión crítica y el desarrollo de una visión amplia sobre la docencia.



4.2.3. *Los saberes o conocimientos*

Desde una perspectiva profesionalizadora entendemos los *saberes* como recursos para ejercer una visión crítica sobre la educación, favorecedora de la formación continua y del ejercicio docente. Tradicionalmente la lógica ha sido aplicacionista, poniendo la teoría como referente para la formación. Actualmente se entiende esta relación de forma más dialéctica, interpeándose mutuamente en procesos deductivos e inductivos, o de las ciencias de la educación a la realidad docente y del ejercicio profesional a los marcos teóricos.

La cuestión de qué saberes deben considerarse es crucial para el diseño de un dispositivo formativo de orientación profesionalizadora. ¿Qué *saberes de la práctica*? ¿Qué *saberes sobre la práctica*? ¿Qué *saberes para la práctica*? La didáctica profesional tiene entre sus objetivos identificar los saberes profesionales que se movilizan en la actuación profesional, buscando la comprensión y definición de las condiciones necesarias para hacer de una situación de trabajo una situación formativa (Maubant, 2009). Con *los saberes de la práctica* nos referimos a los elementos constitutivos de la enseñanza: los saberes profesionales, los principios organizadores de la práctica y los procesos de elaboración, construcción y aprendizaje de los conocimientos de acción. Con *los saberes sobre la práctica* atendemos a aquellos que facilitan su análisis, como marcos teóricos y conceptuales, para facilitar la comprensión de la actividad educativa. Maubant (2009) propone como *saberes para la práctica* una modelización de la actividad para la creación de una teoría basada en el concepto de actividad.

Zeichner (1993) reclama la consideración en el entorno universitario del *saber* derivado de la práctica profesional no universitaria. Este autor cuestiona el silenciamiento académico de las publicaciones profesionales, con una presencia secundaria en la formación inicial. A la vez, pone en valor las reflexiones surgidas de la experimentación de Zeichner: metodologías, los proyectos de innovación, la atención a la diversidad, la experimentación de las paradojas educativas. Diversos autores (Zeichner, 1993; Liston y Zeichner, 2013) defienden estas contribuciones porque ellas muestran cómo el proceso de comprender y perfeccionar el propio ejercicio docente comienza en la reflexión sobre la propia experiencia.

4.2.4. *La integración de aprendizajes*

Diversos autores han puesto de manifiesto cómo el estudiante experimenta en los sistemas duales exigencias, retos y tensiones surgidos de dos actividades distintas en dos escenarios con lógicas institucionales y misiones diferentes (Clénet, 2016; Dietrich y Weppe, 2011; Correa Molina, 2011; Kaddouri, 2008, 2012). También, evidencian la dificultad que muestran los aprendices para establecer relaciones entre los marcos teóricos y la experiencia laboral. Entre los desafíos de la formación inicial docente consideramos como uno de los más relevantes el fortalecimiento de la relación teoría-práctica, considerando los marcos teóricos recursos para la comprensión y el análisis crítico. Los estudiantes suelen percibir como inconexos los conocimientos adquiridos en el entorno universitario y en el entorno escolar. El conocimiento cien-



tífico y el empírico favorecen un acercamiento a la realidad distinto y no siempre su complementariedad parece evidente.

Aunque finalmente esta relación sucede en el estudiante, el dispositivo formativo contribuye de distinta forma a la integración de los saberes derivados de la actividad en ambos contextos. El proyecto operacional explícito con la definición de los contenidos, la planificación, las dinámicas pedagógicas, las tareas y la evaluación, las guías, finalmente, apoyarán más o menos la integración de aprendizajes que se persigue. La formación debe promover la movilización de *los recursos internos y externos* en las actividades universitaria y escolar, así como su explicitación en los seminarios de análisis y en las producciones textuales, como relato de la experiencia, de la actividad y de la transformación profesional.

Si la actividad y los conocimientos son la materia prima, la reflexión es el motor de la comprensión como confrontación permanente de las experiencias con los resultados que producen. Entendemos la reflexión como una metacompetencia (Correa Molina, Collin, Chaubet y Gervais, 2010) que funciona como palanca en la adquisición y el desarrollo de las otras competencias. Esta metacompetencia está intrínsecamente relacionada con la integración por implicar la observación, el análisis de la acción realizada, su valoración y planteamiento de alternativas, la movilización del conocimiento derivado del saber y de las experiencias, y la generación de nuevas propuestas orientadas a la mejora.

4.2.5. *El tiempo y el ritmo como alternancia entre escenarios*

Además de la actividad en los entornos profesionales y universitarios, la organización de los periodos en un lugar y en el otro responde a los planteamientos pedagógicos formulados. Atender a estos momentos distintos supone contemplar y compaginar lógicas distintas: la escolar, con un horario semanal que atiende a hábitos, currículum y organización coherentes con las necesidades infantiles de actividad y descanso; también una lógica universitaria, con Savoie-Zajc (2001) estudiando la dimensión temporal a partir de la propuesta de McGrath y Kelly (1992), compuesta por cinco parámetros (figura 3): la frecuencia, la duración, la periodicidad, la secuencia y la localización temporal. Frecuencia entendida como veces en que se produce la presencialidad en un entorno o en el otro en relación con una unidad de tiempo (2 días por semana, 10 días al mes, 80 días al año). Con la duración, como cantidad de tiempo de actividad presencial —universitaria y profesional— y actividad no presencial. Con periodo nos referimos al tiempo necesario para que se produzca un ciclo de actividad en ambos escenarios (semanal, mensual, anual). La secuencia como orden o ritmo de días en un entorno y en el otro. Y la localización temporal como lugares en los que se desarrollan las actividades formativas.

Parte de la complejidad de los diseños formativos duales se da en la organización del tiempo atribuido a las actividades formativas: académicas, profesionales y de integración o relación.



Frecuencia

Actividad universidad: 3 días / semana; 12 días / mes

Actividad escuela: 2 días / semana; 10 días / mes

	mes						
Secuencia UUUEE todo el curso	U	U	U	E	E	F	F
	U	U	U	E	E	F	F
	U	U	U	E	E	F	F
	U	U	U	E	E	F	F
							Periodo Semanal

Localización

U: universidad

E: escuela

Duración en el año

96 días universidad / 80 días escuela

Figura 3. Parámetros de la dimensión temporal (a partir de McGrath y Kelly, 1992, citados por Savoie-Zajc, 2001).

4.2.6. *La transferencia entre contextos*

Una de las dimensiones esenciales en los sistemas duales es la transferencia entre ambas instituciones. Especialmente el conocimiento que se moviliza en ambas direcciones entre instituciones y contextos. Veillard y Kouamé, (2014) consideran que la transferencia es posible cuando entre ambos contextos y agentes se ofrecen actividades canalizadoras de conocimiento.

La universidad tiene la oportunidad de conectar con la práctica y de acercar la actualidad pedagógica, el currículum, la organización escolar, las innovaciones, las metodologías docentes, los problemas de carácter profesional, a los planes de estudio. Desde los entornos escolares a través de la actividad de los estudiantes, y de su seguimiento y coordinación interinstitucional, se accede al conocimiento derivado de las ciencias de la educación. Los estudiantes en la intersección, como docentes en formación, pueden ser agentes de cambio y mejora cuando acercan saberes o procedimientos que responden a necesidades escolares.

4.2.7. *El acompañamiento y seguimiento del estudiante-aprendiz*

El acompañamiento ha sido definido como una condición imprescindible en la formación dual para que el aprendiz articule, conecte e integre los aprendizajes derivados de sus experiencias. No es suficiente experimentar la profesión, observar su ejercicio y descubrir las dificultades, además de todo eso es necesario promover la comprensión de las experiencias, su *lectura* desde los marcos teóricos y los saberes derivados de la práctica.

El acompañamiento experto desde la universidad y la escuela, en la doble tutoría, beneficia un aprendizaje basado en el diálogo e interpretación desde distintas fuentes: los mismos profesionales, los autores estudiados, la propia historia educativa y las propias experiencias docentes. Esta mediación se desarrolla por docentes expertos capaces de favorecer la explicitación de la práctica, el análisis de los elementos relevantes, las posibilidades y las alternativas. Básicamente podemos concretarlo en distintas acciones que se propician en la comunicación individual o colectiva, la observación y el seguimiento de las producciones. Las visitas de observación en el aula, la entrevista, los seminarios o talleres colectivos de análisis forman parte de las estrategias para conocer la evolución de los aprendizajes, la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales.

En el caso de la formación inicial docente, a menudo se han olvidado las necesidades formativas para el acompañamiento de los tutores: el tutor escolar (TE) y el tutor universitario (TU), con relación a las estrategias dialógicas, de negociación de significados, de provisión de apoyo para garantizar la adecuación de la mediación (Coiduras, Paris, Torrelles y Carrera, 2014; Lacourse y Coiduras, 2012; Maubant, 2009; Maubant, Tribu y Denoux 2014). El acompañamiento es una dimensión esencial de la formación dual, ya que, entre otros aspectos, tiene que ir más allá del modelaje y la imitación, para conducir a la comprensión y reflexión de la actuación docente, con la identificación y movilización de los saberes necesarios; para la manifestación de las competencias profesionales en la situación específica de trabajo (Leclercq, Oudart y Marois, 2014; Leclercq y Oudart, 2011; Bunk, 1994).

En esta dirección, diversos autores han tratado sobre la necesidad de la formación para la tutoría y el acompañamiento, y han definido para estas funciones competencias específicas, el ejercicio de las cuales diferenciarían los resultados de aprendizaje de sus destinatarios. Portelance, Gervais, Lessard y Beaulieu (2008) han puesto de manifiesto la necesidad de contemplar para el ejercicio del acompañamiento una serie de competencias desde los dos escenarios formativos. Como resultado de la investigación dirigida por Portelance se establece un cuadro de referencia de las competencias de ambos tutores (tabla 1).

TABLA 1. ORIENTACIONES Y COMPETENCIAS PARA LA FORMACIÓN DE LOS TUTORES

TUTOR UNIVERSITARIO (TU)	&	TUTOR ESCOLAR (TE)
Aproximación diferenciada al estudiante según sus necesidades y el escenario formativo.		Desarrollo de la identidad profesional del estudiante.
Desarrollo de las competencias profesionales del estudiante.		
Visión integradora de la formación del estudiante.		Práctica reflexiva del estudiante.
Clima de aprendizaje y desarrollo de una comunidad de aprendizaje.		Relación interpersonal e interprofesional con el estudiante.
Colaboración.		Colaboración para una formación coherente del estudiante.

Nota: tomada de Portelance *et al.* (2008).



Entre estas competencias es posible observar una diferenciación en el ejercicio del acompañamiento entre ambos tutores y la compartición de la competencia 2.^a para ambos: *Desarrollo de las competencias profesionales del estudiante*. O dicho de otra forma, la actuación del tutor universitario y del escolar se orienta al desarrollo profesional del estudiante, entendido esto como adquisición y desarrollo de las competencias necesarias para una actuación eficaz en el aula escolar y en las otras tareas propias de la docencia.

4.2.8. *Las tecnologías de la información*

Los espacios virtuales de aprendizaje y plataformas universitarias brindan herramientas telemáticas que facilitan al estudiante la narración y revisión de su experiencia y a los docentes de ambos escenarios su acompañamiento. En general, la tecnología facilita la realización de tareas nuevas, con modificaciones en el enfoque y el tratamiento de la información, inconcebibles en la anterioridad en el acompañamiento y el análisis de la actuación profesional docente.

La potencialidad constructivista del e-portfolio ha sido argumentada en distintas investigaciones y revisiones (Cebrián, 2011; Lacourse y Coiduras, 2012), promoviendo la movilización de recursos y la argumentación, en la comprensión de situaciones profesionales que el estudiante, por su significatividad y pertinencia, explica para evidenciar su aprendizaje y el desarrollo de las competencias profesionales.

La digitalización de la imagen permite acercar la práctica real en el aula universitaria para analizar la actuación docente, especular sobre las alternativas, la eficiencia de las decisiones tomadas, la metodología, las ayudas proporcionadas, la gestión del aula... Van Es (2009) afirma que el vídeo captura la autenticidad y la complejidad de la enseñanza y puede promover el examen de las interacciones en el aula de una manera deliberada y enfocada. De hecho, la provisión de experiencias prácticas es un reto particular en la formación inicial docente, el vídeo ha asumido un papel prominente en este sentido (Koc, 2011; Seidel, Blomberg y Renkel, 2013), ofreciendo gran variedad de ejemplos sobre buenas prácticas docentes en el aula.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Desde una visión sociocrítica de la profesión docente, comprometida con la mejora y la transformación, adoptamos una posición sobre la formación inicial cercana a los contextos reales, con la implicación en la actividad escolar, en el aula al lado de los profesionales. Se trata, por lo tanto, de un docente *constructor de currículum*, observador y actor de su contexto, comprometido con la colegialidad y su propio desarrollo profesional. Este texto recoge múltiples contribuciones que destacan los beneficios y retos de las formaciones duales. Parece necesario, también, señalar la escasez, por el momento, de resultados derivados de la investigación científica explicitando las mejoras de la formación dual en relación con otras más tradicionales o estándar.



A partir de nuestra exposición, podemos deducir la complejidad de las formaciones duales en su objetivo de acercarse a la realidad profesional docente, de anclar mutuamente teoría y práctica con una lógica de eficiencia productiva (Tejada, 2012). El diseño del dispositivo formativo podemos considerarlo realmente exigente si situamos el partenariado, la colaboración y el diálogo institucional como uno de los fundamentos ineludibles.

5.1. ¿QUÉ BENEFICIOS ESPERAMOS?

En nuestro entorno próximo podemos referir los beneficios que los actores experimentan, expresados en cuestionarios universitarios de satisfacción sobre su formación, deduciéndose un modelo *ganar-ganar*: estudiantes del Grado de Educación docentes escolares y universitarios encuentran en la modalidad dual un beneficio para su actividad (Coiduras, Isus y Del Arco, 2015).

El estudiante, en inmersión temprana en el ámbito laboral con la vivencia de las tareas, los hábitos, los códigos y valores implícitos comprueba el acierto de su elección formativa: de ello podemos afirmar la potencialidad orientadora del enfoque. El ejercicio de la actividad docente facilita y acelera la adquisición de las competencias, el desarrollo de la autonomía de acción y la configuración de la identidad profesional. Todo ello suele revertir positivamente en la motivación con una mayor implicación, protagonismo y responsabilidad sobre el propio aprendizaje. Esta mayor motivación revertiría en niveles inferiores de abandono en este tipo de programas. Los efectos de esta formación han sido asociados a una más rápida y mejor inserción profesional (Hoeckel, 2008).

Para la universidad este acercamiento al mundo profesional hace posible la confrontación del saber formalizado con el saber pragmático, el conocimiento actualizado sobre el ejercicio de la profesión y, de ahí, la revisión de la misma actividad académica en su pertinencia y funcionalidad. Esta apertura permite conocer de primera mano cuáles son los conocimientos, los recursos, las habilidades, las competencias... que se movilizan en el lugar de trabajo en el ejercicio o ejercicios concretos de una dedicación laboral.

Los docentes escolares como acompañantes y tutores de estudiantes adquieren el rol de formadores desarrollando una (super)visión más amplia de la profesión, basada en la autoobservación y observación del aprendiz, análisis y reflexión crítica, manejo de una comunicación específica y conocimiento sobre la misión y funciones de la organización. Este doble rol, como profesional y como formador, añade valor y conocimiento a la misma institución educativa. En el tratamiento de 294 encuestas a tutores escolares realizada por la Oficina de Calidad de la Universidad de Lleida en el periodo setiembre de 2012-setiembre de 2016 el ítem «La presencia del estudiante en el lugar de trabajo resulta positiva para el desarrollo de la actividad profesional del centro» recibe una puntuación media de 4,58 (escala de 0 a 5).

Para la escuela, la participación en la formación inicial de docentes favorece su reclutamiento posterior, con mejor información sobre los egresados, con procesos de selección más rápidos y eficientes. Y una menor inversión en los procesos



de inserción, por disponer las nuevas incorporaciones de un mayor conocimiento institucional y de la cultura profesional.

5.2. ¿CON QUE COSTES?

No pueden omitirse costes relacionados con el cambio de planteamiento formativo. La universidad cede tiempo de presencialidad a la escuela forzándose la revisión del currículo, la actividad y las metodologías, el seguimiento, el acompañamiento y la evaluación. Para la escuela, su implicación en un programa dual supone la organización de la recepción-acogida, el establecimiento de espacios de actuación para los aprendices que favorezcan su progresión, la participación de profesionales expertos que coordinen y acompañen la actividad y aprendizaje. La eficiencia de los profesionales que acompañan a los aprendices no puede depender del voluntarismo y debe fundamentarse en la formación, como hemos apuntado anteriormente. Y, a la vez, el partenariado entre instituciones debe reforzarse, lo que supone un protagonismo compartido por ambos lados y la disposición a la colaboración partiendo de misiones y lógicas distintas en beneficio de una formación más profesionalizadora.

Sin embargo, no podemos separar el valor derivado de la educación dual de la calidad docente de los nuevos titulados. De la mejora de resultados en los destinatarios finales de esa formación: el alumnado de educación primaria. Por ello parece necesario que nuevas investigaciones rindan cuenta sobre su eficiencia y valor.

RECIBIDO: 12-12-2016, ACEPTADO: 22-1-2017



BIBLIOGRAFÍA

- ALBÉRO, B. (2010). «La formation en tant que dispositif: du terme au concept». En B. Charlier et F. Henri (dir. par). *La technologie de l'éducation: recherches, pratiques et perspectives* (pp. 47-59), Presses Universitaires de France. Recuperado de: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00578663/>.
- ALTET, M. (2010). «Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM: un processus de formation professionnalisante en héritage». *Recherche en Education (CREN)*, 8, 8-23.
- ARGYRIS, C. (1995). «Action science and organizational learning». *Journal of managerial psychology*, 10(6), 20-26.
- BOUDJAOU, M. (2011). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs français. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 49-69.
- BOUDJAOU, M. y LECLERCQ, G. (2014). «Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation». *Éducation et francophonie*, 42(1), 22-41.
- BOUDJAOU, M. (2016) «The Co-op Education at university: from partnership toward social relationships». *Pronesis*, 5(1), 63-75.
- BOURDONCLE, R. (2000). «Professionnalisation: formes et dispositifs». *Recherche et Formation*, 35, 117-132.
- (2001). «La carte de la pensée et le champ du débat». *Revue française de pédagogie*, 135, 61-64.
- BOURGEON, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris: UNMFREO.
- BRU, M. y LENOIR, Y. (2006). *Analyse de publications nord-américaines relatives à l'enseignement: une collaboration scientifique*. France-Québec CRIE-Sherbrooke, CREFI-Toulouse-Le-Mirail.
- BUCHETON, D. y SOULÉ, Y. (2009). «Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées». *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- BUNK, G.P. (1994). «Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany». *Vocational Training European Journal*, 1, 8-14.
- CARLSON, H.L. (1999). «From practice to theory: A social constructivist approach to teacher education». *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5 (2), 203-218.
- CEBRIÁN, M. (2011). «Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el Practicum. Estudio de caso». *Revista de Educación*, 354; 183-208.
- CEDEFOP (2011). *Learning while working. Success stories on workplace learning in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de: <http://www.voced.edu.au/content/ngv%3A45656>.
- (2014). *Terminology of European education and training policy: a selection of 130 key terms* (2.^a ed.). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. Recuperado de: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/4117>.
- CLÉNET, J. (2016). «Pour apprendre et relier les connaissances, suffirait-il de coopérer? Esquisse de théorisation pour penser la reliance et complexifier l'alternance». *Phronesis*, 5(1), 16-27.
- COIDURAS, J. y CARRERA, X. (2010). «La construction du sens autour de la notion de compétence dans des dispositifs universitaires en alternance». *Revue Education et Francophonie. Québec: Association Canadienne d'Éducation et Langue Française*. 38(2), 96-116. Recuperado de: http://www.acef.ca/c/revue/pdf/EF-38-2-096_COIDURAS.pdf.



- COIDURAS, J., ISUS, S. y DEL ARCO, I. (2015). «Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes». *Educar 2015*, vol. 51(2) 277-297.
- COIDURAS, J., PARIS, G., TORRELLES, C. y CARRERA, X. (2014). «La evaluación de competencias en una experiencia de formación dual de maestros: diferencias y semejanzas entre tutores de escuela y de universidad». *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 29-48.
- COMISIÓN EUROPEA (2012). *Un nuevo concepto de educación: Invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos*. Estrasburgo: Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, COM (2012) 669 final. Recuperado de: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2012/ES/1-2012-669-ES-F1-1.Pdf>.
- CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2014). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial de la Unión Europea 2014/C 183/05*. Recuperado de: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614\(05\)&from=ES](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52014XG0614(05)&from=ES).
- CORREA MOLINA, E. (2011). «La práctica docente: Una instancia de desarrollo profesional». *Perspectiva educacional*, 50(2), 77-95.
- (2014). «Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente». En: I. Cortés y C. Hirmas (dir.). *Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 23-38). Santiago: OEI, Chile.
- (2015). La alternancia en la formación inicial docente. *Educar*, 51(2), 259-275.
- CORREA MOLINA, E., COLLIN, S., CHAUBET, P. y GERVAIS, C. (2010). «Concept de réflexion: un regard critique». *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.
- DESREUMAUX, A. (2015). *Théorie des organisations* (3^e édition). Caen: Editions EMS.
- DEWEY, J. (1938). *Logic, the theory of inquiry*. New York: Holt Pub.
- DIETRICH, A. y WEPPE, X. (2011). «Les frontières entre théorie et pratique dans les dispositifs d'enseignement en apprentissage». *Management & Avenir*, 40(10), 35-53.
- EUROPEAN COMMISSION. EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY (EACEA) (2015). *The teaching profession in Europe: practices, perceptions, and policies*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Recuperado de: <http://www.ancefore.lu/wp-content/uploads/2015/09/EURYDICE-THE-TEACHING-PROFESSION.pdf>.
- FOUCAULT, M. (1976). *La volonté de savoir*. Paris: Editions Gallimard.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (7.^a ed). Madrid: Siglo XXI.
- FREUDENTHAL, H. (1978). *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht: Reidel.
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- (1999). «Note de synthèse [Actualité de l'alternance]». *Revue française de pédagogie*, 128(1), 107-125.
- HOECKEL, K. (2008). *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*. OCDE Report. EDU/EDPC/CERI-2008. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/41538706.pdf>.



- JONNAERT, P. (2007). *Le concept de compétence revisité*. Observatoire des réformes en éducation (ORÉ), Université du Québec à Montréal.
- KADDOURI, M. (2008). «L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires». En: E. Correa Molina y C. Gervais (eds.). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théorique* (pp. 59-82). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation. Lecture transversale d'une problématique de recherche*. Soutenance en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris.
- (2011). «Motifs identitaires des formes d'engagement en formation». *Savoirs*, 1, 69-86.
- (2012). «Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance». *Education permanente*, 193, 203-218.
- KOLB, D. (1981). «Experiential learning theory and the learning style inventory: A reply to Friedman and Stumpf». *Academy Of Management Review*, 6(2), 289-296.
- LACOURSE, F. y COIDURAS, J. (2012). «El E-portfolio de competencias en los procesos de acompañamiento de enseñanza y aprendizaje escolar». *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 5(3) 194-212.
- LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. (4.^a ed.) Paris: Éditions d'Organisation.
- LE MOIGNE, J. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Bordas, Dunot.
- LECLERCQ, G. (2007). Écriture et alternance. *Éducation permanente*, 173, 85-107.
- LECLERCQ, G. y OUDART, C. (2011). L'accompagnement à l'écriture du mémoire professionnel: postures, convictions et savoirs des enseignants. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 43, 149-163.
- LECLERCQ, G., OUDART, C. y MAROIS, T. (2014). «L'accompagnabilité», une propriété des dispositifs de formation en alternance: Des manières d'accompagner et de se faire accompagner. *Éducation et francophonie*, 42(1), 136-150.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. (2013). *Culture and Teaching*. New York: Routledge.
- MAUBANT, P. (2009). «La alternancia en formación, otra mirada para cuestionar los sentidos del análisis de las prácticas de enseñanza». *Pensamiento Educativo. Revista De Investigación Educativa Latinoamericana* 43(1), 119-137.
- MAUBANT, P., TRIBY, E. y DENOUEX, S. (2014). «Le stage en formation: Tendances et résistances». *Phronesis*, 3(1-2), 1-5
- MCGRATH, E. y KELLY, R. (1992). «Temporal Context and Temporal Patterning Toward a Time-Centered Perspective for Social Psychology». *Time & Society*, 1(3), 399-420.
- MEIRIEU, P. (2011). *Alternance*. Petit dictionnaire de pédagogie. [Entrada de Blog] Recuperado en: <http://www.meirieu.com>.
- MÉRINI, C. y DE PERETTI, C. (2002). «Partenariat externe et prévention en matière de substances psychoactives: dans quelle position l'école met-elle ses partenaires?». *Santé publique*, 14(2), 147-164.
- MORGAN, G. (1999). *Images de l'organisation*, Ed. De Boeck-Wesmael, Coll. Management.
- OECD (2010). *Learning for Jobs*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de: <http://www.oecd.org/education/innovation-education/learningforjobs.htm>.



- PASTRÉ, P., MAYEN, P. y VERGNAUD, G. (2006). «La didactique professionnelle». *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- PIAGET, J. (1979). *Tratado de lógica y conocimiento científico. Naturaleza y métodos de la epistemología* (1.ª ed.). Buenos Aires: Paidós.
- PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. y BEAULIEU, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Rapport de recherche. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- REISS, M. (2013). *Formation par alternance: l'importance d'un dispositif intégratif pour la construction d'une identité professionnelle*. Doctoral dissertation. Maîtrise: University of Geneva.
- ROURE-NIUBÓ, J. (2011). *Les dispositifs de professionnalisation par alternance sous contrat de travail: Vers quelles transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur? L'exemple de l'apprentissage en France*. Tesis de doctorado europeo en Ciencias de la Educación. Universitat de Lleida.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2001). «Les facteurs temporels dans l'alternance étude-travail en formation professionnelle au secondaire». En C. St-Jarre et L. Dupuy-Walker (dir.), *Le temps en éducation : regards multiples* (pp. 351-371). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic books.
- SHULMAN, L. (1998). «Theory, practice, & the education of professionals». *The elementary school journal*, 98 (5), 511-526.
- TEJADA, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15(2), 19-40.
- GÓMEZ, A.I.P. (2010). Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 37-60. L'he tret, la referencia en el text estava redactada de forma confosa.
- VAILLANT, D. y MARCELO, C. (2015). *ELABC y D de la formación docente* (vol. 134). Narcea Ediciones.
- VEILLARD, L. y KOUAMÉ, D. (2014). «Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance». *Education et francophonie*, 42(1), 42-64.
- WITORSKI, R. (2016). «Algumas reflexões sobre uma formação em alternância «integrativa» e «profissionalizante». Some thoughts on a formation in integrative and professional alternation». *Trabalho & Educação*, 24(3), 63-82.
- ZEICHNER, K. (1993). «El maestro como profesional reflexivo». *Cuadernos de pedagogía*, 220, 44-49.

