

La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación

Mehdi Boudjaoui
Jean Clénet
Mokhtar Kaddouri

Université de Lille 1, Francia.
mehdi.boudjaoui@univ-lille1.fr
jean.clenet@univ-lille1.fr
mokhtar.kaddouri@univ-lille1.fr



Recibido: 6/5/2014
Aceptado: 7/7/2014

Resumen

La formación en alternancia (o dual) en Francia es una práctica educativa antigua. En la actualidad se presenta en distintas formaciones, bajo diferentes formas en la educación secundaria y la educación superior. Para las ciencias de la educación, sin embargo, no se convierte en objeto de investigación hasta recientemente. Después de varias experiencias de pedagogos adscritos a los movimientos educativos populares en educación permanente, en los ochenta aparecen los primeros trabajos de sociólogos y didácticos sobre la temática. Hoy, la preocupación de los investigadores en ciencias de la educación es evaluar los efectos de la formación en alternancia sobre los procesos de desarrollo profesional y de construcción de la identidad profesional de los estudiantes durante su formación inicial y de los trabajadores en su formación continua. Para ilustrar nuestra reflexión, analizamos varios estudios de caso en la enseñanza universitaria inicial y en la formación continua superior.

Palabras clave: formación en alternancia en Francia; desarrollo profesional; construcción de la identidad profesional.

Resum. *La formació en alternança a França: entre les pràctiques socials i els objectes de recerca*

La formació en alternança (o dual) a França és una pràctica educativa antiga. Actualment, la trobem en diferents formacions i en diferents modalitats en l'ensenyament secundari i en l'educació superior. Tot i això, per a les ciències de l'educació és un objecte de recerca recent. Després de diferents experiències de pedagogs adscrits als moviments educatius populars o d'educació permanent, als anys vuitanta i noranta apareixen els primers treballs de sociòlegs i de didàctics sobre aquesta temàtica. Actualment, la preocupació dels investigadors en ciències de l'educació és avaluar els efectes de la formació en alternança sobre els processos de desenvolupament professional i de construcció identitària dels estudiants en formació inicial i dels treballadors en formació contínua. Per il·lustrar la nostra anàlisi, presentem diferents casos d'estudi en formació inicial a la universitat i en formació contínua superior.

Paraules clau: formació en alternança a França; desenvolupament professional; construcció de la identitat.

Abstract. *Co-op education in France: Between social practices and research subject*

Co-op education (or sandwich courses) is a long-standing educational practice in France. Today it is present under various statuses and forms in secondary and higher education. In the education sciences, however, it became a subject of research much later on. After various narratives of militant teachers' experiences of popular or life-long education educational movements, the first works by sociologists' and educational specialists' on this topic appeared in the 1980s and 1990s. At present, the concern of education science researchers is to estimate the effects of co-op education (or sandwich courses) on the processes of professional development and identity construction of post-graduate students or vocational trainees. To illustrate our reflection, we present different case studies in the initial phase of university education and in continuous higher education training.

Keywords: French co-op education; professional development; construction of professional identity.

Sumario

- | | |
|---|---|
| 1. Introducción | 4. Las investigaciones sobre los dispositivos de formación en alternancia y sus efectos |
| 2. ¿Qué lugar ocupa la alternancia en el paisaje educativo francés? | 5. Conclusión |
| 3. La formación en alternancia: entre alegatos pedagógicos y críticas sociodidácticas | Referencias bibliográficas |

1. Introducción

En Francia, la formación en alternancia es una práctica educativa antigua que ciertos autores retrotraen al « *compagnonnage* »¹ de época medieval (Kergoat, Capdevielle-Mougnibas, 2013). Sin embargo, en el sistema educativo francés, durante largo tiempo ha quedado marginada, presa entre dos sistemas: la enseñanza profesional escolar o universitaria y la formación profesional continua (Théry y Merle, 2012). Hay que esperar a la década de los ochenta para ver esta modalidad formativa rehabilitada bajo diferentes formas, como estrategia para afrontar distintas situaciones sociales en juego, como la inserción de poblaciones con dificultades, el desempleo de los diplomados en educación superior, la penuria en la contratación de ingenieros de producción, etc. Hoy en día, la alternancia suele encontrarse en el centro de los debates de la profesionalización en la formación, de la enseñanza y de la universidad. Después de varios decenios de prácticas sociales en Francia, ¿qué pueden explicar las ciencias de la educación sobre la formación en alternancia? No han sido pocas las veces en que la investigación en el sector educativo ha considerado la alternancia como un objeto de interés secundario (Clénet y Demol, 2004). Puede

1. Tiempo durante el cual un obrero trabajaba de oficial antes de ser maestro en los gremios de artesanos, compartiendo vida y trabajo con los «compañeros».

constatarse como en los textos sobre la cuestión ha prevalecido durante largo tiempo el discurso de pedagogos generalmente comprometidos con los movimientos de educación popular o de educación permanente. Con los primeros estudios de enfoque sociológico de los noventa se plantea la cuestión de las consecuencias en términos de vínculo profesional y de cooperación entre institución educativa y empresa. Actualmente, aquello que predomina en la producción científica en relación a la formación en alternancia es la cuestión didáctica y la eficiencia de los dispositivos orientados a los aprendizajes profesionales y a la construcción identitaria de los aprendices².

En este artículo, describimos en primer lugar el contexto histórico e institucional de la formación en alternancia en Francia. Después, propondremos una información sobre la situación actual de la investigación acerca del tema. Finalmente, presentaremos investigaciones sobre las consecuencias de los dispositivos en alternancia en términos de dinámicas profesionales e identitarias de las personas en formación.

2. ¿Qué lugar ocupa la alternancia en el paisaje educativo francés?

Para comprender qué lugar ocupa la alternancia en el sistema educativo francés, hay que recordar algunos datos históricos.

2.1. La alternancia tradicional: el « *compagnonnage* »

Entre los siglos XII y XVIII, la formación profesional se solía desarrollar en Francia en los gremios. Los aprendices se formaban en el lugar de producción, el taller o la obra, y se les reunía en una casa de «compañeros» denominada Cayenne, donde adoptaban los «secretos de la profesión» de los maestros. Aquella formación obrera se consideraba elitista; se arraigaba en mitos, valores y rituales de transición (Bachelard, 1994). Sin embargo, la Revolución Francesa puso esta forma de formación en tela de juicio, y con la supresión de los gremios en 1791, desapareció casi por completo esta forma de aprendizaje. En el siglo XVIII, el desarrollo de las ciencias y tecnologías facilitó el renacimiento de un nuevo modelo de formación profesional inicial: la escuela técnica³, con una fuerte influencia sobre la enseñanza profesional escolar y universitaria.

2.2. La alternancia cualificante con estatuto de asalariado: el aprendizaje

En 1919, el Estado francés, un siglo después de la desaparición de los gremios, reintrodujo la figura del *aprendiz* con estatus de asalariado como respuesta a la escasez de mano de obra después de la I Guerra Mundial. En 1970, los

2. La denominación más común para el sujeto en formación en alternancia en Francia es la de aprendiz como forma para distinguirlo del estudiante en la modalidad estándar. También encontramos las voces de estudiante dual y, menos frecuentemente, alternante.
3. Las escuelas de ingenieros (Polytechnique y Arts et Métiers) fueron creadas en 1794, así como escuelas de medio-tiempo (*demi-temps*) para obreros en París y en Nantes en 1832.

poderes públicos institucionalizaron los *Centres de formation d'apprentis* (CFA)⁴ para la formación técnica y teórica. Los aprendices respondían al perfil de jóvenes menores de 26 años, asalariados en empresas y sin acreditación educativa. Esta modalidad formativa se dirigió durante mucho tiempo a la formación profesional secundaria en las profesiones manuales, y se extendió posteriormente en la década de los noventa a la educación universitaria. Si a principios del siglo xx se contaban 70.000 aprendices, en 2012 el número de individuos en formación en alternancia era de 419.000.

2.3. *La alternancia escolar en la enseñanza técnica agrícola*

La alternancia se desarrolló fundamentalmente en dos especialidades educativas: en la enseñanza técnica agrícola y en la del movimiento de educación popular, las casas familiares rurales (MFR). Aquel movimiento surge en 1936 en el suroeste francés desde familias dedicadas a la agricultura, próximas a una organización sindical influenciada por el catolicismo social: *le mouvement « le sillon »*⁵. Los pedagogos del movimiento inventaron la noción de «alternancia» así como el modelo de la pedagogía de la alternancia integrativa inspirada por el movimiento de *la Escuela Nueva*. Todavía en 2012, las MFR matricularon aproximadamente a 50.532 alumnos.

2.4. *La alternancia para la inserción de poblaciones con dificultades*

Las crisis del petróleo de 1973 tuvo como consecuencia el paro de una parte muy importante de la población francesa. A partir de 1977, los diferentes gobiernos crearon contratos subvencionados en los que la formación en alternancia fue la herramienta fundamental para la inserción de adultos y de jóvenes excluidos de los sectores profesionales y escolares. Con diversos tipos de contratos se persiguió la mejora de la situación laboral y el tratamiento social de los colectivos desempleados. El número de contratos en alternancia del mismo tipo, cuyo nombre era «contrato de profesionalización», llegó a ser de 186.000 en 2012.

2.5. *La alternancia en educación superior*

La modalidad de alternancia tiene una larga tradición en la formación en ciencias de la salud, en los hospitales, y en la formación de ingenieros, en la empresa e industria. Además de estas realidades, la práctica solo entró en la formación universitaria a partir de 1965, con la creación de institutos universitarios de tecnología (IUT). En los ochenta, fueron creados numerosos diplomas profesionales. La ley autorizó en 1987 la extensión del aprendizaje (alternancia con estatuto de asalariado) a la enseñanza superior: universidades

4. Centres de formation d'apprentis (CFA): centros de formación de aprendices.

5. Le mouvement « le sillon »: el movimiento «el surco».

y *grandes écoles*⁶. La alternancia vigente se presenta bajo diferentes formas en educación superior en la formación de aprendices, como formación inicial o en formación continuada. En la actualidad, los adolescentes y jóvenes en formación secundaria y universitaria en formación en alternancia alcanza la cifra de 665.000 individuos, lo que da idea de la importancia creciente de esta opción y oferta formativa en el país.

Es por esto que Théry y Merle (2012) lamentan que en Francia la acción pública se haya visto marcada por una serie de ajustes marginales más dedicados a la mejora de las estadísticas que a contribuir al verdadero desarrollo de la alternancia. Conviene soslayar los discursos políticos que se han venido adaptando a las circunstancias y reclamar el protagonismo del desarrollo de la educación en alternancia para docentes y pedagogos, de la que mayoritariamente se han sentido militantes.

3. La formación en alternancia: entre alegatos pedagógicos y críticas sociodidácticas

La formación en alternancia no constituye un objeto de investigación central en las ciencias de la educación (Clénet y Demol, 2004). Sobre todo han sido los pedagogos próximos a los movimientos de educación popular y a la educación permanente, a veces respaldados por autores universitarios, los que van a formalizar los primeros conocimientos de esta modalidad formativa a partir de la propia experiencia en los escenarios reales donde se implementa.

3.1. *Las tipologías de alternancias propuestas por los pedagogos*

Los autores desarrollan tipologías esencialmente para diferenciar las formas de alternancia en función del nivel de colaboración entre los medios educativos y los medios profesionales. Podemos distinguir tres niveles de integración de las situaciones de trabajo con las situaciones de formación.

3.1.1. *La alternancia sin integración trabajo-formación*

En la alternancia yuxtapositiva (Bourgeon, 1979), en yuxtaposición (Tilman y Delvaux, 2000), a veces llamada falsa alternancia (Malglaive, 1975) o alternancia aleatoria (Meirieu, 2011), se programan en el tiempo dos actividades de aprendizaje: una de estudio, la otra de trabajo sin relación entre sí. Se vuelve a encontrar esta forma de alternancia en la mayoría de los dispositivos profesionalizadores de formación en educación secundaria y universitaria con proyectos de períodos de prácticas.

3.1.2. *La alternancia con poca integración trabajo-formación*

La alternancia puede ser también asociativa (Bourgeon, 1979), complementaria (Tilman y Delvaux, 2000) o cercana (Malglaive, 1975) cuando están

6. Escuelas universitarias de élite.

organizadas las idas y vueltas entre la empresa y la escuela. Si los componentes de la alternancia están presentes, siguen siendo incompletos en la mayoría de los casos. La institución educativa sigue considerando que la empresa solo reemplaza el taller o el laboratorio como lugar de aplicación de los saberes teóricos o metodológicos. Se encuentra dicho modelo de alternancia en los « Centres de formation d'apprentis » (CFA).

3.1.3. La alternancia con fuerte integración trabajo-formación

En la alternancia integrativa (Chartier, 2004), a veces llamada alternancia real (Malglaive, 1975), alternancia copulativa (Bourgeon, 1979), alternancia articulada (Tilman y Delvaux, 2000) o alternancia interactiva (Meirieu, 2011), el medio laboral y el educativo proponen de forma conjunta situaciones-problema y recursos. Clénet y Gérard (1994) hacen de la colaboración entre el mundo educativo y el mundo productivo la palanca central de la alternancia integrativa. Esta forma de alternancia se encuentra en Francia en las « maisons familiales rurales » (MFR)⁷, en ciertas propuestas de educación permanente para la inserción de adultos, en algunas escuelas de ingenieros, así como en determinadas formaciones de trabajadores sociales.

Varias investigaciones con orientación sociológica, económica o didáctica han aportado matices a los textos de los pedagogos como veremos a continuación.

3.2. Las críticas socioeconómicas y didácticas a la formación en alternancia

3.2.1. Los jóvenes en formación en alternancia como mano de obra flexible en las empresas

A partir de una investigación cuantitativa, Monaco (1993), sociólogo de la *transición profesional*, piensa que más que un sistema de formación progresista como alternativa al sistema educativo, la alternancia constituye ante todo un instrumento de movilización de los jóvenes, tanto en términos de flujo de mano de obra como de socialización profesional hacia las empresas. Así, para algunos economistas como Léné (2002), la formación en alternancia no cuestionaría tanto la jerarquía de los diplomas, como la misma provisión de jóvenes poco cualificados a un mercado laboral secundario en beneficio de empresas de reducido tamaño situadas en sectores poco estables. De esa forma, la formación en alternancia contribuiría, a corto plazo, principalmente a la flexibilidad externa laboral en algunas empresas. La alternancia en la universidad sería utilizada por las empresas de forma más diferenciada. Para Sauvage (2000), aunque puede ser utilizada en políticas de flexibilidad a corto plazo, también puede dar respuesta a preocupaciones de gestión de recursos humanos a medio plazo con la posibilidad de constituir un vivero para las futuras contrataciones o alargar el período de prueba... En estos casos, más aislados, recu-

7. Casas familiares rurales.

rrir a un joven en formación en alternancia puede explicarse en una necesidad de disponer de un profesional experto a medio plazo.

Esta misma lógica se vuelve a encontrar en la acogida de aprendices ingenieros en empresas de más o menos gran tamaño, sometidas a cambios tecnológicos o de organización (Blas y Boudjaoui, 2003; Boudjaoui, 2003). Como se puede ver, la cooperación entre el mundo educativo y el económico no resulta siempre fácil porque se está en presencia de organizaciones con lógicas distintas.

3.2.2. *Colaboraciones precarias entre escuelas y empresas*

Diversas investigaciones empíricas muestran cómo la perspectiva de los precursores, militantes de la alternancia, sobre la colaboración institucional educativa con la empresa como fusión institucional, no deja de ser una visión idealizada.

Un estudio comparativo entre Quebec y Bélgica (Maroy y Doray, 2001) sobre las relaciones entre institución educativa y empresa en formaciones en alternancia destaca como ciertas culturas nacionales son más favorables que otras a la cooperación entre una y otra. Landry y Mazalon (1997) distinguen en esta colaboración: (a) la postura dominante de la institución educativa cuando la empresa solamente provee las prácticas; (b) una postura dominante de la empresa, cuando la institución educativa solamente provee de mano de obra, y (c) una postura paritaria, a veces, cercana a la colaboración real. Boudjaoui (2011a) analizó dos colaboraciones entre universidad y empresa en la enseñanza superior francesa que siguen existiendo desde hace decenios. Este autor pone en evidencia la importancia de una estructura interorganizaciones de conexión para la creación de un espacio común entre actores, del mundo educativo y del productivo. A veces, la estrategia para generar el nuevo dispositivo de formación en alternancia tiene que hacerse fuera de la institución educativa local. La creación de la escuela de ingenieros del Instituto Máquina Herramienta de Elgoibar (Euskadi) fue primero obra de actores de un territorio y sector en reconversión económica: empresas, colectividades territoriales, sindicatos (Roure Niubò *et al.*, 2011). Con el fin de evitar las resistencias institucionales de la universidad, los actores instituyeron primero un dispositivo de formación y un diploma francés utilizando adecuadamente los espacios de libertad que proporcionaba la existencia del Espacio Europeo de Educación desde los noventa.

La realidad de la formación en alternancia desde la investigación parece más compleja que la que suelen describir los pedagogos. Los estudios de orientación didáctica plantean otras cuestiones.

3.2.3. *La alternancia como lo «impensado» en didáctica*

A partir de un estudio sobre centros de formación de aprendices de una región francesa, Maubant (1997) concluye que la formación en alternancia se produce como un «impensado» educativo generalizado, es decir, sin un planteamiento didáctico previo. Según Mayen (1999, 2012), uno de los promotores de la

didáctica profesional⁸ en Francia, en la formación en alternancia quedan sin resolverse, en términos didácticos, distintas rupturas experimentadas por los estudiantes: teoría-práctica, acción y discurso sobre la acción, prácticas rutinarias y prácticas no ordinarias, comprensión concreta y comprensión abstracta, entre otras situaciones. A partir del análisis de la actividad de los aprendices (operarios en obras públicas, viticultores, agricultores, carteros...), el autor muestra que los aprendizajes por imitación en el escenario de trabajo generalmente son muy deficitarios, en particular cuando se trata de comprender la regla de acción y el invariante operatorio en el *gesto profesional* eficaz; es decir, en la conceptualización previa a la acción (Vergnaud, 1996). Al carecer de mediaciones eficaces de los tutores profesionales y de los docentes antes y después de la acción profesional, tanto en lo que se refiere a la adquisición de los conceptos pragmáticos como a la de los científicos, los dispositivos de formación en alternancia pueden generar aprendizajes limitados, incluso confusos (Mayen, 2012). Desde este punto de vista, algo parecido ocurre en la educación superior. Según Le Boterf (2008), la extensión de la alternancia en la enseñanza superior ha supuesto, en conjunto, pocos efectos sobre las prácticas pedagógicas en la universidad y las *grandes écoles* francesas. La enseñanza superior sigue estando bajo la influencia de una formación aplicacionista según diferentes formas de pedagogía de la simulación (método de los estudios de casos, pedagogía por proyectos, juegos de empresa...). Otros autores (Alexandre-Bailly *et al.*, 2008) llegan a utilizar la expresión «chapuza pedagógica» para ilustrar la situación en la que el docente se ve obligado a malabarismos arriesgados conjugando los casos de experimentación de los aprendices con métodos más clásicos. Para hacer frente a estas dificultades, hemos propuesto un referente de lectura para comprender los dispositivos de formación en alternancia y sus efectos (Boudjaoui et Leclercq, 2014).

4. Las investigaciones sobre los dispositivos de formación en alternancia y sus efectos

4.1. Las investigaciones sobre los dispositivos de formación y sus efectos en términos de desarrollo profesional

4.1.1. El dispositivo de formación en alternancia como intención de profesionalización

Albero (2010) define el dispositivo de formación como un artefacto funcional organizado a partir de objetos materiales y simbólicos, de actores, de estruc-

8. La didáctica profesional surge como confluencia de la formación de adultos, la psicología del desarrollo, la ergonomía cognitiva, y la didáctica. Se basa en 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 de las competencias profesionales es necesario, en primer lugar, hacerlo no en los centros educativos sino en los centros de trabajo; (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 (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006).

turas y de sistemas de relaciones, en función de las finalidades en un contexto dado. La especificidad de los dispositivos de formación en alternancia consiste en las posibilidades de articulación de diversos lugares, diversos momentos y diversas modalidades de aprendizaje (Mathey-Pierre, 1998), a la vez que implica diversas categorías de actores. Barbier (2009) los nombra «dispositivos ensambladores» porque integran generalmente distintos elementos:

- un subdispositivo de colaboración que organiza las relaciones con el mundo profesional (Boudjaoui, 2011a) por medio de las instancias de regulación (reunión de los tutores profesionales, visitas de prácticas...), artefactos de referencia (programas, referenciales, perfiles de actores...) y de las herramientas de articulación (cuaderno de enlace, cuaderno de aprendizaje...) (Astier, 2007);
- un subdispositivo de trabajo, cuyo carácter cualificante es condición de la alternancia educativa (Geay, 1998);
- un subdispositivo de recursos que integra enseñanzas de naturaleza inductiva y documentación;
- un subdispositivo de mediaciones que integra a un tutor profesional de la empresa y a un tutor académico, cuya finalidad es respectivamente la socialización profesional, la transmisión del dominio competencial y la ayuda en el proceso de abstracción sobre la experimentación realizada, y
- un subdispositivo de producción de saber, cuyo objetivo es favorecer la combinación y la relación de saberes de experiencia con conocimientos científicos.

Esta producción de saber integra actividades aplicativas (aplicación en el escenario profesional de saberes estudiados en el mundo académico), actividades reflexivas (revisión de la experiencia, reuniones, análisis de las prácticas) y heurísticas (trabajo de investigación arraigado al espacio profesional). En general, la escritura es uno de los ejercicios principales para sustentar la actividad de combinación de saberes y de análisis en la universidad (Leclercq, 2007): diario, portfolio, memoria profesional, etc.

Como precisan Coiduras, Gervais y Correa (2009), la formación con el enfoque competencial se ha generalizado tanto en las universidades norteamericanas como en las europeas, organizando la progresión de los aprendizajes académicos y prácticos, estructurando la alternancia. Sin embargo, en nuestro enfoque, consideramos el dispositivo de formación en alternancia con intención profesionalizadora (Wittorski, 2007; Boudjaoui, 2011a); esto es, como una oferta para el desarrollo de las competencias y de construcción de la identidad profesional de la que los usuarios (alumnos, estudiantes, aprendices...) van a apropiarse. Creemos oportuno distinguir la formación en alternancia *prescrita* (el dispositivo) de la formación en alternancia *efectiva* (los usos); es decir, la actividad de aprendizaje en situaciones académicas y profesionales.

4.1.2. *La formación en alternancia efectiva como espacio de actividades potencialmente favorable para el desarrollo profesional*

Al hacer una analogía con principios de ergonomía (Ombredane y Faverge, 1955; Leplat, 1997), podemos considerar que la formación en alternancia experimentada no corresponde exactamente a la formación en alternancia prescrita, es decir, al dispositivo (Astier, 2007) como planificación y organización. Para poder apropiarse de la formación, cada aprendiz vuelve a pensar, a reorganizar y transformar en parte el dispositivo en función de las singularidades propias y de las contingencias de la situación. Acorde a ello, el aprendiz no solo resulta ser un usuario, sino el mismo configurador de esa formación en alternancia enmarcada por el dispositivo (Laot y Orly, 2004). Por eso es legítimo afirmar que «la concepción de un dispositivo de formación se prosigue con y por el uso» (Béguin y Rabardel, 2000). Desde esta perspectiva, solamente las actividades eficientes del aprendiz permitirán la evaluación de la adecuación del dispositivo para favorecer los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias profesionales.

Con esta orientación, consideramos la formación en alternancia efectiva como un espacio de actividades (Wittorski, 2009) que pueden poner al aprendiz en una situación de tensión y producir, potencialmente, su desarrollo profesional; es decir, promover transformaciones cognitivas, socioafectivas e identitarias de la persona (Barbier *et al.*, 1994). Entre estas actividades consideramos la acción profesional; las actividades discursivas para y sobre la acción; las actividades de escritura cuando combinan la formalización de la experiencia, la movilización de conceptos pragmáticos y conceptos científicos; así como las actividades de apropiación de recursos (Boudjaoui *et al.*, 2014). Nuestra hipótesis es que el análisis de la manera en la que los aprendices realizan o no estas actividades puede informarnos sobre los efectos e impactos de una formación en alternancia, es decir, sobre sus potencialidades para producir el desarrollo de las competencias profesionales. Estas competencias se refieren a la acción en contexto profesional, la gestión de la acción (o reflexión sobre la acción), la concepción y la metacognición (modelización de la situación, resolución de problemas), la aplicación de metodologías (Wittorski, 2007). En este sentido, la alternancia se constituye como una propiedad emergente de los dispositivos de formación, no siendo necesariamente una característica *a priori* (Boudjaoui, 2011a). Las transformaciones identitarias de los estudiantes se configuran, también, como indicadores de los efectos de los dispositivos de formación en alternancia, particularmente cuando se trata de una población de adultos en formación continua.

4.2. *Las transformaciones identitarias del adulto en la formación en alternancia*

4.2.1. *Las dinámicas identitarias en las transiciones del adulto formado en alternancia*

Los trabajos de Dubar (1991, 1992), en sociología, aportaron algunas ideas pertinentes para la comprensión de los procesos identitarios que entran en

juego en la formación en alternancia. Desde una aproximación interdisciplinaria este autor define la socialización profesional como el proceso mediante el cual los individuos construyen su identidad social y profesional desde transacciones biográficas y relacionales. La identidad profesional surge, así, de la interacción de una *identidad para sí* (derivada de la trayectoria biográfica del individuo) y de una *identidad para los demás* (asignada por los actores de la institución de pertinencia)⁹. Para reducir la discrepancia entre la *identidad para sí* y la *identidad para los demás* los sujetos desarrollan estrategias que les permitirán mantener y/o transformar la identidad profesional. Estos posibles cambios en la identidad profesional son denominados por Kaddouri (1999) dinámicas identitarias. La formación en alternancia, al proponer dos espacios de socialización (el contexto profesional y el contexto educativo), puede alterar fácilmente el equilibrio entre la identidad para sí y la identidad para los demás, y así también la identidad profesional entre esas dos identidades, para sí y para otros, y así la identidad profesional de los adultos en formación.

4.2.2. *Las distancias identitarias del adulto formado en alternancia*

Comprometerse en una formación en alternancia puede suponer una condición de desequilibrio si consideramos que el aprendiz se somete a una situación de transición identitaria. Se trata de una verdadera prueba en la que se interroga sobre la naturaleza y el fundamento de su identidad (Chaix, 1993; Cohen-Scali, 2000). ¿Quién es? ¿Estudiante en período de prácticas, antiguo o futuro profesional, de nuevo, en formación? En el intervalo generado por la alternancia, ya no es lo que solía ser y todavía no ha alcanzado a ser lo que tiene proyecto de ser. El vaivén permanente entre ambos lugares le cuestiona de forma reiterada sobre los diferentes aspectos de su identidad. El proceso le instala en una precariedad que refuerza los conflictos de concepciones explícitas e implícitas sobre la profesión para la que se está preparando. El aprendiz se ve solicitado a posicionarse en relación a diferentes ofertas de identidad surgidas tanto del medio de los formadores del centro como del de los tutores profesionales (Kaddouri, 2008a). La situación conlleva un riesgo real de *desocialización* (cuestionando la socialización iniciada por el otro contexto de la alternancia), así como de una perturbación en el sentimiento de continuidad, una de las características de la identidad. Dichas situaciones de transición, por las incertidumbres que generan y los desequilibrios sociocognitivos e identitarios que provocan, obligan al aprendiz a una labor de renovación del significado¹⁰ de sí mismo. Este trabajo sobre sí mismo que debe realizar el aprendiz debe conducirlo al reequilibrio cognitivo en relación a la identidad experimentada durante la formación. Puede afirmarse que las transiciones de la alternancia constituyen no solamente una situación de aprendizaje cognitivo y profesional, sino también una situación de aprendizaje de sí mismo. De hecho,

9. Algunos autores emplean los conceptos de identidad heredada y de identidad referida (Kaddouri, 1999).

10. En francés: « resignification ».

participan con fuerza en la socialización profesional y social del aprendiz. ¿De qué transiciones se trata?

Contrariamente a la literatura pedagógica que, de forma dominante, pone el acento sobre la única transición entre los dos escenarios formativos, queremos resaltar la existencia de tres formas de transición que atraviesan al aprendiz en el marco de las formaciones en alternancia para adultos. La primera se refiere al traslado desde el estatuto profesional, adquirido antes de la entrada en la formación, al estatuto de aprendiz en el marco de la formación en alternancia. La segunda transición es endógena, identificada en la literatura pedagógica especializada en el *ir y venir* entre el centro de formación y el escenario profesional donde tiene lugar la acción práctica. La tercera transición se sitúa al final de la formación y se refiere al cambio de aprendiz a profesional, involucrándose en actividades asumidas en el nuevo marco profesional.

4.3. Metodología y presentación de los estudios de caso

Hemos llevado a cabo varias investigaciones sobre dispositivos de formación en alternancia en las que hemos analizado los procesos que *con* y *en* ellos se desarrollan. En relación al método, utilizamos el estudio de caso que definimos como el estudio espacial y temporal de un fenómeno complejo (Wacheux, 1996), cuya singularidad puede ser representativa de un contexto (Yin, 1994; Eisenhardt, 1989). La estrategia de investigación, la recopilación y el procesamiento de datos se realizó con algunas diferencias en los estudios sobre el análisis del desarrollo profesional y sobre las dinámicas identitarias.

4.3.1. El método de análisis del desarrollo profesional en los dispositivos de formación en alternancia

En términos de recolección de datos, hemos optado por un método colaborativo con los actores educativos (Bourassa y Boudjaoui, 2012), mediante el cual se triangulan distintas metodologías cualitativas: análisis documental de textos académicos o profesionales, entrevistas, etnografía. Para el análisis, se estudió el desarrollo profesional de los estudiantes, mediante: (a) entrevistas con un análisis de contenido basado en el análisis de hechos (Vermersch, 1994) y (b) el análisis de incidentes críticos. A partir de situaciones-problema vividas en el contexto profesional en el período denominado de prácticas, se identifican y se enmarcan los indicadores contexto de acción, los gestos profesionales utilizados, los resultados obtenidos, las intenciones, las realizaciones y las reglas de acción. A partir de estos indicadores analizamos las competencias movilizadas por los estudiantes en un esquema común para los dos dispositivos formativos. Ambos dispositivos constituyen los estudios de caso que comparamos, con el fin de analizar el efecto de las elecciones pedagógicas sobre el desarrollo profesional de los estudiantes.

El primer estudio de caso trata de un dispositivo en la modalidad de alternancia integrativa, en una escuela politécnica privada creada en los años noventa para la formación de ingenieros paisajistas. En aquella época, el esta-

do francés había autorizado la creación de escuelas de ingenieros en alternancia, en colaboración con las empresas, como reacción a su baja contratación e incorporación al mercado laboral. La formación dura tres cursos y los estudiantes obtienen el diploma de máster¹¹. El segundo estudio de caso trata de un dispositivo con una modalidad de alternancia yustapositiva. Se trata de la formación desarrollada por el departamento universitario de ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas de una universidad pública: un máster de dos cursos de «entrenamiento y preparación para el deporte» con períodos de prácticas. Para comprender el efecto de la alternancia sobre el desarrollo profesional de los estudiantes, comparamos estos dos dispositivos pedagógicamente opuestos (Boudjaoui, 2011a). En cambio, para el análisis de las dinámicas identitarias, los dos estudios de caso que se presentan siguen la lógica de la *grounded theory*.

4.3.2. *El método de análisis de las dinámicas identitarias en los dispositivos de formación en alternancia*

Con el fin de analizar los efectos identitarios que trabajan en la transición, hemos llevado a cabo dos investigaciones en centros de educación superior para la función pública en Francia de formación de inspectores laborales¹² (Kaddouri y Vandroz, 2008b) y de inspectores médicos¹³ en el sistema de salud pública (Kaddouri y Bury, 2008c). En ambas investigaciones, además de los estudiantes en prácticas, fueron entrevistados distintos responsables de la formación con distintos perfiles y funciones (ejecutivos, diseñadores, sindicalistas...). Parte de los datos empíricos movilizados proviene exclusivamente de las entrevistas. La metodología de recopilación y de procesamiento de datos está fuertemente inspirada en la sociología comprensiva (Kaufmann, 2008) y en la inducción analítica. Recurriendo parcialmente a los resultados de esas dos investigaciones, resaltamos la forma en que, en el marco de las tres transiciones descritas anteriormente, estos profesionales que experimentan tensiones producidas por las distancias identitarias, reaccionan a las distancias epistémicas. Desarrollamos este punto a partir del sentido que tiene para ellos el rechazo colectivo de los saberes teóricos tratados en situación de formación.

11. En el proceso de convergencia europea de educación superior, en el llamado proceso de Bolonia, en Francia se organizó la educación superior en: (1) el grado, de tres cursos; (2) el máster, de dos cursos y (3) el doctorado, de tres cursos. Sin embargo, las escuelas superiores de ingenieros y comercio, sistema de grandes écoles, siguen un itinerario distinto. Después del Bachiller, realizan el *préparatoire*, de dos cursos, y una formación posterior de tres años, mediante la que obtienen el título de máster.
12. Los inspectores laborales tienen a su cargo el control de las empresas en relación al derecho laboral. Son contratados tras oposiciones internas o externas, y reciben posteriormente formación en un centro del Ministerio de Trabajo.
13. Los médicos inspectores de sanidad pública tienen entre sus responsabilidades el control de los beneficiarios de la asistencia médica, de los profesionales de sanidad y de los servicios médicos. Se contratan tras oposiciones a partir del título y reciben una formación en una escuela del Ministerio de Sanidad.

4.4. *Estudio empírico del efecto de la alternancia sobre el desarrollo profesional*

4.4.1. *El caso de un dispositivo en alternancia integrativa: la escuela de ingenieros paisajistas*

El dispositivo se organiza en una formación en alternancia de tres cursos en formación inicial o en formación continuada en prácticas, con un ritmo de tres semanas en la empresa por una semana en el centro. La progresión de los aprendizajes profesionales prescrita por el centro es: (a) en el primer curso, la dirección de una obra de ordenación de paisajes; (b) en el segundo curso, la elaboración de respuestas a demandas de ingeniería concretas y, (c) en el tercer curso, la dirección de un proyecto de cambio para la empresa (por ejemplo, la configuración de nuevos servicios y prestaciones, la obtención de una certificación calidad...). La formación se basa en una pedagogía activa de inspiración norteamericana: el Problem-Based Learning (PBL). Además, los estudiantes se ven requeridos a producir un número importante de documentos (dosieres temáticos, memorias profesionales) relacionados con la actividad empresarial. En lo que se refiere a las tareas, los aprendices se sitúan muy rápidamente en el terreno profesional, hasta el punto de llegar a experimentar a menudo responsabilidades más altas a las previstas para el periodo de formación en la empresa. Así, por ejemplo, ciertos aprendices ingenieros pueden llegar a reemplazar al jefe de la empresa durante las vacaciones. Además, la pedagogía del PBL, con las interacciones reflexivas en grupo que implica, va a permitirles desarrollar competencias transversales como el trabajo en equipo o el trabajo en red. A esto se añade el desarrollo de una capacidad fuerte de autonomía y de la competencia metacognitiva: la *autopraxeología*, que entendemos como la capacidad de aprender, de crear y de mejorar procesos de acción profesional como los que suelen presentarse en los empresarios autodidactas. En cambio, la fuerte inversión profesional y pedagógica (tareas de escritura, trabajos de grupo...) requerida por el dispositivo supone una cierta desafección para el aprendizaje de saberes científicos. En ciertas situaciones profesionales donde se precisan estos conocimientos, algunos de los aprendices ingenieros tienen dificultades (por ejemplo, ante los saberes relacionados con la resistencia de los materiales para la construcción de una obra de hormigón en el proceso de una habilitación de paisaje).

4.4.2. *El caso de un dispositivo de alternancia yuxtapositiva: un máster de entrenamiento y preparación al deporte en una universidad pública*

Este máster, de una facultad de ciencias y técnicas de las actividades físicas y deportivas, tiene como misión formar a entrenadores y preparadores para el deporte de alto nivel, de aficionados, o como una opción de salud para mejorar el estado físico. Se organiza el dispositivo en cursos con cuatro temáticas, una para cada semestre, y la preparación: física, teórica, mental, nutricional y física aplicada. Los estudiantes desarrollan períodos cortos de prácticas para las distintas temáticas, así como dos períodos de prácticas de fin de curso. En el transcurso del máster deben producir distintos dosieres. El dispositivo de

alternancia se organiza con un enfoque tradicional de tipo «aplicacionista»: clase magistral, trabajos prácticos y prácticas. Los estudiantes van a emplear los espacios que permite el dispositivo para multiplicar las actividades profesionales y ocupacionales, durante la semana de alternancia, en periodos nocturnos, el fin de semana o durante las vacaciones escolares: prácticas, empleos estudiantiles, entrenamientos personales o para otras personas, actividades asociativas, etc. Mediante estas experiencias diversas van a aprehender y a socializarse en la flexibilidad horaria propia de la diversidad de dedicaciones de la profesión, también en el ejercicio del liderazgo y el trabajo de equipo. La actividad de escritura de informes que se exige en términos científicos facilita el desarrollo de una capacidad autónoma de abstracción. Sin embargo, la tutoría, el acompañamiento y la práctica reflexiva pueden considerarse inexistentes y pocos serán los que podrán profesionalizarse e introducirse profesionalmente en lo más específico de la profesión: la preparación deportiva de alto nivel o a nivel aficionado. A pesar de todo, el dispositivo tiene efectos interesantes en términos de inserción profesional: el 80% de los diplomados tendrán un empleo permanente dos años después de haberse integrado en la vida activa. Pero el 52% de ellos saldrán definitivamente de los medios deportivos dos años después. Hay que destacar que cerca de un 50% desarrollará un proyecto de empresa antes de la finalización de los estudios. ¿Cómo puede explicarse esta polivalencia y los resultados de alta emprendeduría? El dispositivo del máster induce de forma no intencional al desarrollo de competencias facilitadoras de la reconversión profesional y a la creación empresarial por una alternancia implícita de contextos como lo escribe Tejada (2012). Como podemos ver, también desde los dispositivos de alternancia yuxtapositiva pueden derivarse procesos interesantes de desarrollo profesional que merecen ser analizados.

Desde la comparación de ambos casos constatamos cómo la alternancia en formación la construye en primer término el mismo estudiante. Es a partir del análisis de estas actividades efectivas académicas y profesionales, y de sus efectos en términos de aprendizaje, que podemos decir que la formación en alternancia es o no integrativa. La alternancia no es simplemente una intención o una característica *a priori*, sino también una propiedad emergente de los dispositivos de formación.

Nos queda profundizar en las dinámicas de desarrollo de la identidad, que puede experimentar un aprendiz en formación en alternancia.

4.5. Estudio empírico de las dinámicas identitarias en las transiciones del adulto formado en alternancia

Esta investigación permitió constatar cómo, en el marco de las tres transiciones descritas anteriormente, estos profesionales, entre tensiones producidas por las discrepancias identitarias, reaccionan a las discrepancias epistémicas, es decir, a la distancia entre conocimientos de acción y teóricos. La distancia entre estos dos tipos de conocimientos percibidos y expresados por los estudiantes es útil

para conocer las identitarias que experimentan durante la formación. El rechazo colectivo de los saberes teóricos tratados en situación de formación constituye una realidad que facilita la comprensión y la clarificación. Así, en el marco de la primera transición entre el antiguo estatuto profesional (inspectores laborales y médicos) y el estatuto de alumno (así se les llama en el marco de la formación), estos profesionales rechazan los saberes teóricos porque constituyen para ellos una doble negación: (a) la de sus saberes de experiencia adquiridos antes del inicio en la formación y no considerados en el programa de los saberes disciplinarios que deben impartirse; (b) la de su identidad profesional precedente ya que, de profesionales pasan a ser alumnos (retrogradación), con el sentimiento de ser «recién nacidos». Todo lo que no se apoya en las prácticas de trabajo anteriores y en los saberes que generan es considerado como teórico y rechazado como tal. Los saberes teóricos referidos no tienen sentido para ellos; tienen el sentimiento de que se les infantiliza por sentir negadas sus trayectorias y experiencias profesionales. A partir de ello constatamos la importancia que cobran los saberes de experiencia y la trayectoria anterior en el refuerzo o la fragilización de la identidad del aprendiz.

En el marco de la segunda transición, los saberes teóricos son puestos en cuestión, tanto en su contenido como en su presentación. Los aprendices tienen la impresión que estos saberes, así como los procesos de adquisición, no los preparan para enfrentarse a las situaciones profesionales tratadas en la formación y en el lugar de trabajo. En cierto sentido, se sienten desatendidos por no ajustarse los saberes teóricos a sus expectativas, a aquello que esperan de sus formadores y actores socioeconómicos a los que están confrontados en las diferentes situaciones prácticas. Desde su punto de vista, la formación y los saberes teóricos que se les proporcionan no favorecen la emergencia de una postura activa que les haga participar en el desarrollo de su socialización profesional.

En la tercera transición, consideran que el saber teórico no favorece ni la construcción de las competencias necesarias para el ejercicio de la profesión ni la identidad profesional que pretenden desarrollar con la formación. Se van alimentando las críticas con los ecos que les llegan de los antiguos aprendices que les precedieron y con quienes se encuentran, en uno u otro lugar, al azar en sus períodos de prácticas. Lo que se plantea como problema es, según los destinatarios de la formación, la baja operatividad de aquello que aprenden. Se genera así un sentimiento de incompetencia al que temen cuando se representan actuando en situación profesional real. El saber teórico es visto como ineficaz, con la idea que no les permitirá integrar las dimensiones prácticas y operativas de la profesión que tendrán que ejercer finalizada la formación. Vemos con estos ejemplos cómo la lectura del proceso de construcción identitario facilita a la vez el cuestionamiento de los dispositivos formativos.

5. Conclusión

Las investigaciones presentadas proporcionan una visión menos normativa, más contextualizada de la alternancia en formación. El estudio sobre los dis-

positivos nos permite constatar no solamente tensiones y discrepancias que en el curso de las actividades se experimentan, sino también su sentido en los procesos de aprendizaje y en el desarrollo de la identidad profesional. Es decir, las tensiones que se generan en las dinámicas formativas de los dos escenarios con lógicas distintas y en su intersección actúan como factor de desarrollo profesional. La cuestión que creemos necesario formular es cómo los dispositivos permiten gestionar y elaborar las discrepancias tanto en términos de aprendizaje, como didácticos y de acompañamiento en la construcción de la identidad.

Aún teniendo en consideración la alta eficacia del dispositivo para el desarrollo formativo de directivos, se ha visto en la formación de los ingenieros paisajistas que la sobreactividad pedagógica relacionada con la acción profesional asociada a la metodología de *aprendizaje basado en problemas* dificulta en ocasiones la integración de saberes formales. En el caso de la formación de preparadores deportivos, el dispositivo favorece la polivalencia y la emprendeduría, pero adolece en la instauración y desarrollo de práctica reflexiva. Ello podría obstaculizar el desarrollo profesional en lo más específico de la profesión: la preparación deportiva.

No podemos obviar la existencia de dificultades. La discrepancia vivida en la formación en alternancia puede suponer un cierto riesgo, particularmente cuando el dispositivo no es funcional para elaborarla, como hemos observado en la formación continua de los inspectores laborales y de los médicos inspectores de la sanidad pública. Aún siendo importante la potencialidad formativa de esa distancia, desequilibrio o discrepancia, el riesgo existe en la experimentación de la pérdida del bagaje adquirido en el ejercicio profesional. Esto puede llevar al aprendiz a un repliegue sobre sí mismo, en su identidad precedente así como en su sistema de valores, de representaciones y de saberes que fundamentan dichas identidades. Puede conducir a un encerramiento en un tipo de socialización opuesto a otro.

La potencialidad, por otra parte, se sitúa en la posibilidad del aprendiz de tomar las riendas de su formación, de redefinir su relación con los saberes y los actores que los transmiten, manteniendo el esfuerzo para posicionarse en los dos espacios de socialización de la alternancia y construirse por sí mismo en las discrepancias tanto epistémicas como identitarias.

Referencias bibliográficas

- ALBERO, B. (2010). « La formation en tant que dispositif: du terme au concept ». En: B. CHARLIER y F. HENRI (eds.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*. París: Presses Universitaires de France, 47-59.
<<http://dx.doi.org/10.3917/puf.charl.2010.01.0047>>
- ALEXANDRE-BAILLY, F.; BESSON, M.; HAHN, C. y DURET, Y. (2008). « Enseigner une discipline de gestion à des alternants ». En: C. HAHN, F. ALEXANDRE-BAILLY, A. GEAY y C. VIGNON (eds.). *Former les managers: Quand l'alternance s'invite dans le débat*. París: Vuibert, 107-121.
- ASTIER, P. (2007). « Alternance construite, prescrite, vécue ». *Éducation permanente*, 172, 61-72.

- BACHELARD, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris: L'Harmattan.
- BARBIER, J.-M. (2009). « Les dispositifs de formation : diversités et cohérences. Outils d'approche ». En: *Encyclopédie de la formation* sous la direction, de J.-M. BARBIER, E. BOURGEOIS, G. CHAPELLE y J.-C. RUANO-BORBOLAN. Paris: PUF, 223-249.
- BARBIER, J. M.; CHAIX, M. L. y DEMAILLY, L. (1994). Editorial. *Recherche et formation*, 17, 5-8.
- BEGUIN, P. y RABARDEL, P. (2000). « Concevoir pour les activités instrumentées ». *Revue d'Intelligence Artificielle*, 14 (1-2), 35-54.
- BLAS, C. y BOUDJAOU, M (2003). « L'apprentissage par problème dans une formation d'ingénieurs en alternance ». *Les cahiers d'études du CUEEP*, 49, 9-33.
- BOUDJAOU, M.; GUITARD SEIN-ECHALUCE, L.; SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, M. y TORNER BENET, T. (2014). « Le développement professionnel en soins infirmiers : le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne ». *Éducation et francophonie*, 42 (1), 167-185.
<<http://dx.doi.org/10.7202/1024571ar>>
- BOUDJAOU, M. (2003). *Pour une approche complexe de l'alternance en éducation: modélisation de pratiques ingénieriques en formation(s) : ordres, désordres et organisations*. Tesis del doctorado en Ciencias de la Educación. Villeneuve d'Ascq, Université de Lille 1.
- (2011a). « Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs français ». *Les sciences de l'Éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44 (2), 49-69.
<<http://dx.doi.org/10.3917/lstdle.442.0049>>
- (2011b). « Les enjeux et modalités de partenariats éducatifs université-entreprise : la comparaison de deux dispositifs alternés de l'enseignement supérieur ». *Transformations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 21-34.
- BOUDJAOU, M. y LECLERCQ G. (2014). « Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation ». *Éducation et Francophonie*, 42 (1), 22-40.
- BOURASSA, B. y BOUDJAOU, M. (2012). *Des recherche collaborative en sciences humaines et sociales (SHS) : enjeux, modalités, limites*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- BOURGEOIS, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Maurecourt: Mésonance.
- CHAIX, M.-L. (1993). *Se former en alternance : le cas de l'enseignement technique agricole*. Paris: L'Harmattan.
- CHARTIER, D. (2004). *À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris: L'Harmattan.
- CLÉNET, J. y DEMOL, J.-N. (2004). « Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations ». En: C. LANDRY (ed.). *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*. Québec: Presse de l'Université du Québec, 83-108.
- CLÉNET, J. y GÉRARD, C. (1994). *Partenariat et Alternance en Éducation: des pratiques à construire*. Paris: L'Harmattan.
- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
<<http://dx.doi.org/10.7202/1002611ar>>
- (1992). « Formes identitaires et socialisation professionnelle ». *Revue française de sociologie*, 33 (4), 505-529.
<<http://dx.doi.org/10.2307/3322224>>

- COIDURAS, J.; GERVAIS, C. y CORREA, E. (2009). «El contexto escolar como escenario de educación superior en la formación de docentes. El prácticum en Quebec como modelo para reflexionar ante las nuevas titulaciones de grado». *Educar*, 44, 11-29.
- EISENHARDT, K. (1989). «Boulding theories from case study research». *The Academy of Management Review*, 4 (4), 532-550.
<<http://dx.doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>>
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'alternance*. París: L'Harmattan.
- KADDOURI, M. y BURY, J. (2008c). *Expertise externe de la formation initiale des médecins inspecteurs de la santé publique*. Rennes: EHESP.
- KADDOURI, M. (1999). « Innovation et dynamiques identitaires ». *Recherche et formation*, 32, 101-112.
- KADDOURI, M. (2008a). « 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*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 59-82.
<<http://dx.doi.org/10.7202/039871ar>>
- KADDOURI, M. y VANDROZ, D. (2008 b). « Formation professionnelle en alternance : quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire ». En: E. CORREA MOLINA, C. GERVAIS y S. RITTERSHAUSEN (eds.). *Explorations internationales : vers une conceptualisation de la situation de stage ?* Sherbrooke: CRP, 87-115.
- KAUFMANN J.-C. (2008). « L'entretien compréhensif ». París: Armand Colin.
- KERGOAT, P. y CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, V. (2013). «Les formations par apprentissage : un domaine de recherche à développer ». *Revue française de pédagogie*, 183, 5-14.
- LANDRY, C. y MAZALON, E. (1997). « Les partenariats école-entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches ». *Éducation permanente*, 131, 37-49.
- LAOT, F. y ORLY, P. (2004). *Éducation et formation des adultes*. París: INRP.
- LE BOTERF, G. (2008). « Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université: enjeux, craintes et modalités ». *Actualité de la formation permanente*, 209, 49-55.
- LECLERCQ, G. (2007). « Écriture et alternance ». *Éducation permanente*, 173, 85-107.
- LÉNÉ, A. (2002). *Formation, compétences et adaptabilité*. París: L'Harmattan.
- LEPLAT, (1997). *Regards sur l'activité de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. París: Presses Universitaires de France.
- MALGLAIVE, G. (1975). « La formation alternée des formateurs ». *Revue française de pédagogie*, 30, 34-48.
<<http://dx.doi.org/10.3406/rfp.1975.1585>>
- MAROY, C. y DORAY, P. (2001). « La construction des relations Écoles/Entreprises. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, 11, 4-25.
- MATHEY-PIERRE, C. (1998). « Alternance ». En: P. CHAMPY y C. ÉTÉVÉ (ed.). *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*. París: Nathan, 60-62.
<<http://dx.doi.org/10.7202/031818ar>>
- MAUBANT, P. (1997). « Pour une didactique et des pédagogies de l'alternance ». *Pour*, 154, 141-162.
- MAYEN, P. (1999). « Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences ». *Éducation permanente*, 141, 23-38.
- (2012). « Questions d'apprentissage dans les formations par alternance ». *Éducation permanente*, 193, 53-62.
- MEIRIEU, P. (2011). *Alternance. Petit dictionnaire de pédagogie*. <<http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance.htm>> [Consulta: 27 noviembre 2008].

- MONACO, A. (1993). *L'alternance école-production*. París: Presses Universitaires de France.
- OMBREDANE, A. y FAVERGE, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. París: Presses Universitaires de France.
- PASTRÉ, P.; MAYEN, P. y VERGNAUD, G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
<<http://dx.doi.org/10.4000/rfp.157>>
- RABARDEL, P. y SAMURÇAI, R. (2006). « De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments ». En: J.-M. BARBIER y M. DURANT (ed.). *Sujets, activités, environnements. Approches transversales*. París: Presses Universitaires de France, 31-60.
- ROURE NIUBÒ, J.; ISUS, S.; EGURDIBE I. y TORELLES, C. (2011). « L'institutionnalisation en Espagne d'une formation d'ingénieurs en alternance : l'approche émergente de l'Instituto Maquina Herramienta d'Elgoibar (Pays-Basque) ». *TransFormations-Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 35-52.
- SAUVAGE, F. (2000). *L'insertion organisationnelle des futurs cadres par apprentissage*. Tesis del doctorado en Ciencias de la Gestión. Villeneuve d'Ascq: Université de Lille 1.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (2012). «La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación*, 20 (1), 17-40.
<<http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>>
- THÉRY, B. y MERLE, V. (2012). « Un projet politique pour l'alternance ». *Éducation permanente*, 190, 9-30.
- TILMAN, F. y DELVAUX, E. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lión: Chroniques sociales.
- VERMERSCH P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. París: ESF.
<<http://dx.doi.org/10.7202/031876ar>>
- VERGNAUD, G. (1996). « Au fond de l'action, la conceptualisation ». En: J.-M. BARBIER (ed.). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. París: Presses Universitaires de France, 275-292.
<<http://dx.doi.org/10.7202/031936ar>>
- WACHEUX, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. París: Économica.
- WITORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. París: L'Harmattan.
- (2009). « Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation/développement professionnel-identité ». *Penser l'éducation*, 25, 143-155.
- YIN, R. K. (1994). *Case Study Research - Design and methods*. Londres: Sage Publications.