

# ¿Qué piensan los profesores de las escuelas rurales sobre el sistema Dual/Alternancia? El caso de las EFA de Galicia

## What do Rural School Teachers think about the Dual/Alternating Cycle Training System? The case of EFA in Galicia

Andreu Gutiérrez-Sierra<sup>1</sup>, Roberto García-Marirrodriaga<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Instituto CRIIA [agutierrez@institutocriia.org](mailto:agutierrez@institutocriia.org)

<sup>2</sup> Instituto CRIIA [rgarcia@institutocriia.org](mailto:rgarcia@institutocriia.org)

Recibido: 19/10/2023

Aceptado: 24/1/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.  
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Andreu Gutiérrez-Sierra

Instituto CRIIA

Vía de los Poblados, 1

Edificio E. Planta 3. Oficina 362

28033 Madrid

### Resumen

Los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA), están promovidos por asociaciones locales en las que las familias tienen la mayoría y ponen en marcha acciones educativas y de desarrollo bajo el sistema Dual/Alternancia. En Galicia hay tres escuelas rurales de este tipo denominadas Escuelas Familiares Agrarias (EFA). Las percepciones de los diferentes actores de los CEFFA, se están analizando en una investigación internacional que involucra escuelas de 15 países – entre ellas las EFA de Galicia– y en la que participan los autores del presente artículo. Nuestro estudio está enfocado a uno de los actores clave de los CEFFA: el profesor. Primero definiremos cómo se entiende en los CEFFA el sistema Dual/Alternancia, así como el perfil multifuncional de sus profesores que, más allá de la docencia, tienen un rol de liderazgo territorial y de acompañamiento de familias y otros actores locales. Después, analizaremos las percepciones de los docentes sobre diversos aspectos clave de los CEFFA (el propio sistema pedagógico Dual/Alternancia, la asociación local, la formación integral de los estudiantes y el desarrollo territorial). Asimismo, daremos pistas para el diseño de una formación específica que responda a las expectativas personales y profesionales de los profesores y a las necesidades que el propio estudio ha revelado.

### Palabras clave

Sistema de Formación en Dual/Alternancia, Perfil del Docente, Formación de Formadores, EFA, Galicia

### Abstract

The Family Education Alternating Cycle Centers (CEFFA) are promoted by local associations in which families are the majority and the ones who implement educational and development actions under the Dual/Alternating Cycle System. In Galicia there are three rural schools of this type called *Escuelas Familiares Agrarias* (EFA). The perceptions of the different actors of the CEFFA are being analyzed in an

---

international investigation that involves schools in 15 countries, including the EFA of Galicia, and the authors of this article are participating in it.

Our study is focused on one of the key actors of the CEFFA: the teacher. First, we will define how the Dual/Alternating Cycle System is understood in the CEFFA, as well as the multifunctional profile of their teachers who, beyond teaching, have a territorial leadership role and accompaniment to families and other local actors. Afterwards, we will analyze the perceptions that teachers have on various key aspects of the CEFFA (Dual/Alternation Cycle System itself, the local association, the integral formation of students and the territorial development). Likewise, we will provide clues for the design of specific training that responds to the personal and professional expectations of teachers and the needs that the study itself has revealed.

### **Key Words**

Dual/Alternating Cycle System, Teacher Profile, Training of Teachers, EFA, Galicia

---

## **1. INTRODUCCIÓN**

Actualmente en España, la formación profesional se encuentra dentro de un proceso de adaptación por el cual, el gobierno, las empresas y los sindicatos desean crear políticas que faciliten la interacción entre el mundo empresarial y el mundo de la educación para mejorar la inserción laboral de los jóvenes (Crosas-Roura y Puig-Calvó, 2022). La apuesta de estos actores, se ha focalizado en promover una formación que se articula a través de la relación entre las prácticas de empresa y la formación en un centro educativo (Eichhorst et al., 2012).

Dentro de este contexto educativo, encontramos tres Escuelas Familiares Agrarias en Galicia que han apostado por este sistema de formación Dual/Alternancia desde hace 50 años. La EFA “A Cancela” en As Neves (provincia de Pontevedra), la EFA “Fonteboa” y la EFA “Piñeiral”, en los municipios de Coristanco y Arzúa, respectivamente (ambas en la provincia de A Coruña), promocionan acciones y actividades educativas para fomentar el desarrollo del medio rural. En este sentido, las escuelas ofrecen a los jóvenes una formación integral (humana y profesional) que les ha de ayudar a desarrollar un proyecto de vida enraizado en su comunidad y en su territorio. Esta formación en alternancia (continuidad de formación en una discontinuidad de relaciones, personas, espacios, y tiempos) busca una fuerte integración entre escuela y empresa.

La alternancia es característica de los CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia) vinculados a la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR). Las tres EFA de Galicia forman parte de la AIMFR a través de la Federación Regional a la que pertenecen. La alternancia contribuye a la construcción de capacidades polivalentes y a reforzar la promoción social de los jóvenes (González-García y Gagnon, 2019). Además, representa una de las respuestas posibles para preparar a los jóvenes adecuadamente para la vida laboral (Kools y Soll, 2016) y para crear vínculos estables y eficaces entre educación y el mundo del trabajo (Chaubet et al., 2018; De Ibarrola, 2016; Gagnon y Boudjaoui, 2014).

Esta investigación forma parte de otra más amplia integrada en un proyecto internacional liderado por la Universidad de Sherbrooke (Canadá) y el Instituto CRIIA (España), denominado: «Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): Percepciones de los actores en los diferentes países» (Gagnon et

al., 2023). Su objeto es describir, a través de sus diferentes dimensiones (alternancia, formación integral, asociación local y desarrollo local), los impactos de los CEFFA tal y como los perciben los actores de los diferentes países (se trata de 15 países de cuatro continentes y participan 6 universidades de América y Europa).

En el presente estudio se expondrán los resultados preliminares relacionados con uno de los aspectos analizados en ese proyecto internacional. En concreto, la figura del docente de las EFA de Galicia y lo que piensa sobre el sistema Dual/Alternancia. La diversidad de actores y elementos que interactúan en este sistema, requiere un perfil especial de los profesores de los CEFFA, que se denominan “monitores”. Precisamente, la palabra “monitor” (del latín *monitor*, *-oris*: persona que guía el aprendizaje), viene del original francés que se utilizó en las *Maisons Familiales Rurales*, MFR, que son los primeros CEFFA que aparecieron, allá por 1935. La persona que guía el aprendizaje no es solamente un profesor cuya dedicación principal es dar clase, sino que desempeña una función más amplia que la mera docencia. Con la palabra *monitor*, se quiere definir al animador del proceso formativo del alumno, de cada alumno –al que acompaña en su camino de aprendizaje hacia la inserción profesional– y de todo el territorio (García-Marirrodriaga y Gutiérrez-Sierra, 2019).

La alternancia pretende ser una posible alternativa educativa para elevar el nivel profesional, cultural, humano y social de las personas de los territorios rurales. En Galicia, se crean las primeras EFA en 1973 gracias a un convenio entre el Centro de Iniciativas para la Formación Agraria (CIFASA) y la Diputación Provincial de A Coruña. Se trata de la EFA “Piñeirál”, en Arzúa, y la EFA “Fontambre”, en Vilasantar (ya extinta), ambas en A Coruña. En 1975, dicho convenio se amplió al municipio de Coristanco y se constituyó la EFA “Fonteboa” en la misma provincia. Por aquellos años, también nació la EFA “A Carballeira”, en el municipio coruñés de Oleiros, pero sólo funcionó unos años. En As Neves (Pontevedra), gracias a una familia noble que cedió un edificio singular que incluía una capilla de su propiedad al municipio, se constituyó un patronato del que formaban parte el alcalde y el obispo de la diócesis entre otras personas. Este patronato, posteriormente cedió el uso a la Asociación EFA “A Cancela” (1974), que es la titular del establecimiento educativo a efectos administrativos. Actualmente siguen funcionando las EFA ya mencionadas que son objeto de este estudio: “A Cancela”, “Piñeirál” y “Fonteboa”.

El estudio pretende destacar el perfil profesional del monitor de las EFA (es decir, el profesor de este tipo de escuelas), responsable de múltiples funciones. Asimismo, busca reflexionar sobre el conocimiento de los monitores de las EFA de Galicia sobre el sistema Dual/Alternancia y sobre su impacto en la práctica docente. También queremos aportar soluciones que creemos que han de venir de la mano de una formación específica que responda a las expectativas personales y profesionales de los monitores y a las necesidades que el propio estudio ha revelado.

## 2. EL SISTEMA DE FORMACIÓN DUAL/ALTERNANCIA

Las EFA de Galicia se fundamentan sobre los “cuatro pilares” de los CEFFA (García-Marirrodriaga y Puig-Calvo, 2014). De esos pilares, dos son medios: a) la asociación local, compuesta por los padres, las familias, los profesionales, los exalumnos, las instituciones...; b) la alternancia, que más allá de ser una metodología pedagógica

adecuada, constituye un auténtico sistema (Gimonet, 2008). Por otra parte, los otros dos pilares son finalidades: a) el desarrollo del territorio; b) la formación integral y personal de los jóvenes con su proyecto profesional y de vida. Se puede profundizar en este fundamento de los cuatro pilares, por ejemplo, en García-Marirrodriaga y Puig-Calvó (2022) y en González-García (2020).

En este sistema de formación, los estudiantes se sumergen en un proceso cíclico de acción-reflexión-acción que les enriquece en el ámbito profesional y también humano. La formación se inicia con la experiencia personal y profesional en el contexto propio de vida, donde cada joven accede para experimentar períodos sucesivos en el mundo de los adultos, del trabajo, y periodos en el centro educativo. La clave del funcionamiento adecuado de todo el dispositivo pedagógico es el compromiso de los actores que integran la comunidad con el sistema pedagógico, así como la interconexión de los diversos elementos que intervienen (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2022; Gimonet, 2008). En este sentido, la alternancia se singulariza por ser un sistema complejo con la complejidad de mantener un elevado grado de compromiso mutuo y responsabilidad por parte de todos los actores implicados (González-García, 2020).

Podemos señalar que la correcta aplicación de la alternancia es una de las claves que ha permitido el desarrollo de los territorios rurales donde hay CEFFA (Gagnon et al., 2023; García-Marirrodriaga y De los Ríos, 2005; García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2022). Y para esa correcta aplicación de la alternancia, se necesita, ante todo, el compromiso activo del monitor. Un compromiso que se concreta con el desarrollo de sus funciones en la escuela y que tiene un impacto sobre la sostenibilidad del sistema de formación (García-Marirrodriaga y Gutiérrez-Sierra, 2019).

La formación integral y personalizada (uno de los pilares), que pretende responder con equidad frente a las diferentes realidades de los jóvenes, precisa de un contexto preciso (flexibilidad de horarios, espacios educativos adecuados, participación de las familias y los profesionales), y unos profesores capaces de manejar esa estructura educativa. Enseñar a hacer, dejar hacer, acompañar, servir de guía... La formación del alumno pasa por sus propias vivencias, por sus experiencias, y la función del monitor hay que contemplarla en el contexto global del CEFFA, aunque su tarea se circunscriba al conjunto de acciones encaminadas a la formación de los jóvenes. El monitor es más que un profesor en el sentido tradicional del término. Es quien, a través de su trabajo específico de educador y formador, se asocia a la responsabilidad de quienes gobiernan y animan el proyecto global del CEFFA. Esta corresponsabilidad le plantea unas exigencias concretas y le reclama unas aptitudes precisas que convierten a esta profesión en una tarea comprometida y exigente, pero enormemente atractiva, enriquecedora y de indudable proyección social. Trabajar en y para un proyecto de esta naturaleza, exige una aceptación de los principios y fines que lo definen. Es decir, compromiso con la organización y coordinación de las actividades de formación, con la transmisión de ayudas para el descubrimiento de saberes teóricos, con la canalización de las relaciones en todos los ámbitos. Por eso, al tratar de definir la tarea de un monitor, parece más conveniente hablar de animación más que de mera docencia, puesto que estamos ante una nueva función educadora: animación de las familias en su tarea educativa, animación del proceso formativo de los jóvenes, animador de la participación en el seno de la asociación local.

### 3. PERFIL DEL MONITOR Y DESARROLLO DE SUS FUNCIONES

En sentido amplio, podemos hablar de “formadores” de los CEFFA y de “Equipos Educativos”. Dentro de éstos situaríamos al “Equipo de Animación”, compuesto, entre otros, por el “Equipo Pedagógico”. El sistema de alternancia tal y como se entiende en los CEFFA, implica un “Equipo Educativo” compuesto por la unión de tres “co-formadores” de la formación principales (aunque no son exclusivos): los padres y/o los responsables de Alternancia/Dual (es decir, los profesores-tutores de las empresas), los propios alumnos y el “Equipo de Animación”, donde los Monitores del “Equipo Pedagógico” serán los principales animadores (García-Marirrodrga y Puig-Calvó, 2014).

Para que un docente se pueda desenvolver adecuadamente en el papel de monitor se le va a valorar mucho más la disposición que presente y el estado de ánimo que muestre frente sus tareas, que los conocimientos generales y técnicos, la competencia académica que haya logrado (aunque lógicamente esto sea también importante). Sin embargo, el monitor impartirá una docencia a veces relacionada con el aprendizaje de un oficio y el hecho que tenga un perfil técnico le va ayudar en su tarea. Pero lo que al final tendrá sentido, será la capacidad de proporcionar una formación global (académica, técnico-profesional, humana, social, moral...) que ayude al alumno a desarrollar su proyecto personal de manera integral (García-Marirrodrga y Gutiérrez-Sierra, 2019). Gimonet (2008) define al monitor como un profesor no disciplinario, un animador de la formación que guía, que aconseja, ayuda, enseña cuando hace falta, acompaña en el camino de los aprendizajes y suscita el interés por emprender.

Además, como integrante activo del grupo de personas que conforman la escuela, tiene que preocuparse por promover el desarrollo del territorio. En este sentido, tiene que ser una persona dispuesta a colaborar para lograr el objetivo de la mejora y promoción de todas aquellas personas que componen la comunidad. Por lo tanto, ha de ser capaz de recoger y analizar información que le ayude para la identificación de problemas y la aportación de soluciones concretas y eficaces para lograr la sostenibilidad del territorio.

Su posición central en el CEFFA le exige tener una relación activa con todos los actores de la asociación local. El monitor tiene que organizar y vincular actividades en el marco de la alternancia, en el centro educativo, en el grupo, y con todos los actores del sistema. Durante las reuniones con las personas que integran la comunidad, tiene la responsabilidad de promover la participación y el diálogo entre los participantes. Tiene que saber escuchar y recoger las opiniones, así como facilitar procesos de cambio y de motivación a los actores de la asociación local para que participen en la solución de sus problemas. En este sentido, es muy importante su habilidad para aprovechar y aprender las habilidades, conocimientos y competencias de toda la comunidad que conforma la escuela, en el proceso de trabajo para poder lograr los objetivos comunes (Soler y Domingo, 2021). Todo ello estará directamente relacionado con los diversos roles que tendrá que desarrollar en la escuela.

De este modo, al monitor también se le pide aptitud para la reflexión. Una reflexión sobre sus experiencias, para que sea capaz de valorarlas, aprender de ellas y adaptarlas para su utilización en la tarea docente (Gutiérrez-Sierra y González-García, 2022). Por ejemplo, podría suceder que el monitor desconozca el contexto socio-profesional de los alumnos, una situación que no debería ser una condición para el desarrollo de sus

funciones en la escuela, ya que podrá adquirirlos con un proceso de auto aprendizaje a partir de las vivencias que provienen de sus alumnos en su contexto socio-profesional.

La pedagogía de la alternancia se basa en un diálogo entre iguales y para fomentarlo dispone de unos instrumentos pedagógicos que facilitan la retroalimentación y promueven el debate. En estos momentos es cuando el monitor dinamizará la actividad para que todos los alumnos participen y compartan sus experiencias para lograr el objetivo educativo. Y no solo con los alumnos, sino en cuanto a la dinamización de los encuentros con los integrantes de la asociación local y del equipo de formadores, porque el monitor trabaja en equipo. El extenso rango de intersecciones donde el monitor debe actuar, le exige tener conocimientos actualizados del contexto territorial y socio-profesional del CEFFA que le servirán para su función de socializar con los actores.

No podemos olvidar que el monitor desarrolla su labor en un sistema pedagógico complejo que sale de los patrones tradicionales de la formación. Por eso hay que tener en cuenta que hay que ofrecerle una formación que sea coherente con el sistema de alternancia. Es decir, una formación que contemple la singularidad del sistema de Alternancia/Dual y contextualizada en la comunidad y el territorio de la escuela donde trabaja. Por ejemplo, el monitor tendrá que adaptar al sistema de alternancia los programas y contenidos oficiales. Eso requiere mucho trabajo en común con el resto del equipo pedagógico para construir un plan de formación pertinente. En otras palabras, articular las vivencias de sus alumnos en el medio donde viven para desarrollar actividades y acciones pedagógicas. En relación a los alumnos, es el que acompaña, guía, orienta en dirección a las fuentes del conocimiento, ayuda a construirlo, facilita los aprendizajes y, finalmente, enseña sólo cuando es necesario.

#### **4. METODOLOGÍA**

Este estudio está inscrito en el paradigma inductivo, interpretativo y crítico, porque pretende comprender el estado de los conocimientos de los monitores sobre la alternancia a partir de la experiencia, con la perspectiva de comprender para cambiar o mejorar. El enfoque cuantitativo posibilita recoger de manera sistemática y ordenada, información sobre variables que intervienen en la investigación, y esto sobre una población o muestra determinada para determinar resultados estadísticos, a partir de unas preguntas objetivas.

Como ya hemos avanzado, este estudio forma parte del proyecto de investigación de Gagnon et al. (2023) y los resultados analizados se han obtenido de los cuestionarios elaborados para este proyecto. La elaboración y validación de los cuestionarios estuvo a cargo del Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre Alternancia (GIIRA) coordinado por la Universidad de Sherbrooke (Canadá). Este grupo está formado por 17 investigadores de 9 países donde se aplica el sistema pedagógico de la alternancia de la AIMFR e involucra a 6 universidades de América y Europa. Asimismo, previamente a la aplicación de los cuestionarios, el Comité de Ética de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad de Sherbrooke, elaboró su dictamen positivo sobre los mismos y dictó normas sobre el protocolo de seguimiento, voluntariedad, confidencialidad en el tratamiento de los datos, almacenamiento de datos en dispositivo digital, acceso a los datos de instituciones y personas relacionadas con la formación en alternancia y destrucción de los datos en un máximo de 7 años después de publicados los resultados.

## 4.1 Participantes

Para este estudio, que se enmarca en el contexto de los monitores de las EFA de Galicia (España), se ha realizado un filtrado previo y exhaustivo de los cuestionarios para aislar los resultados que conciernen al contexto de esta investigación. El grupo objetivo está representado por 43 monitores. Se obtuvieron 33 cuestionarios válidos (77% de tasa de respuesta; se realizó una depuración de los resultados obtenidos para poder trabajar solamente con respuestas válidas).

En la distribución por sexos de la muestra tenemos que un 69,7% son mujeres y un 30,3% hombres. En cuanto a la distribución por escuelas, la EFA “A Cancela” representa a un 18,2% de la muestra, la EFA “Fonteboia” un 55,5% y la EFA “Piñeiral” un 30,3%.

La distribución por edades es la siguiente:

Rango	Porcentajes
26 a 30 años	18,2
31 a 40 años	9,1
41 a 50 años	24,2
51 a 60 años	36,4
≥ 61 años	12,1

**Tabla 1.** Edades de los monitores

En cuanto a la formación académica destacamos que un 9,1% de la muestra disponen de una formación terciaria (Diplomado/Ingeniería técnica), un 54,5% de los monitores disponen de formación universitaria (Grado/Licenciatura/Ingeniería Superior) y finalmente un 36,4% de la muestra tienen un nivel superior (máster/doctorado).

## 4.2 Instrumentos de análisis

El instrumento utilizado para este estudio es el cuestionario que permite la recogida de información a través de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual, la persona a la que se pregunta, proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno (Bisquerra, 2012). Es un cuestionario que valora la escala de opinión de los monitores de las EFA respecto a las siguientes cuatro dimensiones: aspectos generales del sistema de alternancia, formación integral, asociación local y desarrollo del territorio. Está compuesto de 25 ítems que se valoran en una escala de respuesta tipo Likert con 5 niveles, donde los participantes muestran su grado de conformidad o disconformidad: 0) “No sé o no aplica”, 1) “Totalmente en desacuerdo”, 2) “Ligeramente en desacuerdo”, 3) “Ligeramente de acuerdo” y 4) “Totalmente de acuerdo”

Para analizar los resultados de los cuestionarios se ha utilizado el programa *IBM SPSS Statistics*. Se ha utilizado el coeficiente Alfa de Cronbach, que nos proporciona una medida de la consistencia interna que tienen los ítems que forman una escala. Si esta medida es alta, suponemos tener evidencia de la homogeneidad de dicha escala. Es decir, que los ítems están “apuntando” en la misma dirección. El Alfa de Cronbach se obtiene a partir de la covarianza (intercorrelaciones) entre ítems de una escala, la varianza total de la escala, y el número de reactivos que conforman la escala. George y Mallery (2003) apuntan que un coeficiente por encima de 0,7 sería aceptable y por encima de 0,8 se puede considerar bueno. Sin embargo, Huh et al. (2006) determinaron que en un estudio

exploratorio el coeficiente sería aceptable a partir de 0,6 y tendría que estar por encima de 0,7 en estudios confirmatorios.

Una vez aplicado el parámetro Alpha de Cronbach en el programa SPSS se obtuvo un valor de 0,611. Aunque es una muestra pequeña (Bonett, 2003; Charter, 2003), partiendo de las aportaciones hechas por los autores se puede determinar que el coeficiente de Alfa de Cronbach obtenido es admisible para este caso.

## 5. RESULTADOS

Con la identificación de unas temáticas específicas relacionadas con el objetivo del estudio, hemos podido establecer unas conclusiones lógicas. Para ello, precisamos de procedimientos sistemáticos y estrategias que, a partir de la lectura e interpretación de las respuestas, nos permitan hacer emerger categorías (Blais y Martineau, 2006). Las temáticas específicas, como ya hemos avanzado responden a unas dimensiones que siguen la lógica de los cuatro pilares de la alternancia: los dispositivos pedagógicos del sistema de alternancia, la formación integral, la asociación local, el desarrollo del territorio.

Dimensiones	Ítems	Máx.	Mín.	Media	Mediana	Desviación
Aspectos generales del sistema Dual/Alternancia	Q1	4	0	3,12	3	0,893
	Q2	4	0	3,48	4	0,906
	Q3	4	3	3,82	4	0,392
	Q4	4	2	3,58	4	0,561
	Q5	4	0	3,21	4	1,341
	Q6	4	0	2,67	3	1,164
	Q7	4	0	2,12	2	1,269
	Q8	4	0	1,73	2	0,944
	Q9	4	0	3,36	4	0,895
	Q10	4	0	2,45	3	1,697
	Q11	4	4	3,45	4	0,833
Formación integral	Q12	4	3	3,88	4	0,331
	Q13	4	2	3,79	4	0,485
	Q14	4	3	3,88	4	0,331
	Q15	4	3	3,85	4	0,364
	Q16	4	3	3,85	4	0,364
	Q17	4	3	3,88	4	0,331
Asociación local	Q18	4	0	3,58	4	1,032
	Q19	4	0	2,30	3	1,686
	Q20	4	0	3,09	4	1,487
	Q21	4	0	3,48	4	0,906
Desarrollo del Territorio	Q22	4	3	3,76	4	0,435
	Q23	4	3	3,82	4	0,392
	Q24	4	3	3,73	4	0,452
	Q25	4	3	3,79	4	0,415

**Tabla 2.** Dimensiones y estadísticos descriptivos

Se han extraído para cada uno de los ítems que conforman el instrumento de detección de conocimientos, medidas descriptivas de tendencia central y de dispersión o variabilidad (Tabla 2).

En la Tabla 2, por un lado, teniendo en cuenta las frecuencias de respuesta de los valores de la escala, podemos apreciar que en los ítems evaluados casi el 100% de las respuestas se acumula en las categorías de “Totalmente de acuerdo” y “Ligeramente de acuerdo”. Y, por otro lado, se observa que las respuestas no son muy homogéneas ya que la desviación típica que presentan los ítems del cuestionario, es superior a 1 en siete de los ítems.

A partir de estos resultados detectamos que la muestra encuestada considera tener conocimientos sobre la mayoría de las dimensiones propuestas, excepto en la dimensión asociación local y en los ítems relacionados con los conocimientos sobre el ritmo de la alternancia.

En cuanto a los estadísticos descriptivos referentes al nivel de acuerdo de los ítems planteados, más del 80% de las puntuaciones medias de los ítems comprenden valoraciones entre 3,09 y 3,88, muy próximas al nivel de acuerdo total. Por lo que deducimos que la muestra encuestada está bastante de acuerdo con los ítems planteados.

## 5.1. Aspectos generales del sistema Dual/Alternancia

### 5.1.1. La formación por alternancia parte de la experiencia en el medio socio-profesional

Cuestiones	No sé o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Q1	3,0%	3,0%	6,2%	54,5%	33,3%
Q2	3,0%	3,0%	0,0%	30,4%	63,3%
Q3	0,0%	0,0%	0,0%	18,2%	81,8%
Q4	0,0%	0,0%	3,0%	36,4%	60,6%

Q1: La formación en la EFA se apoya en la experiencia de vida de los estudiantes.

Q2: Los monitores toman en cuenta lo que han hecho los estudiantes durante la práctica en el espacio socio-profesional para impartir las materias.

Q3: Como el trabajo está relacionado con los estudios, se promueve el éxito de la formación de los estudiantes.

Q4: La práctica en el espacio socio-profesional permite a los estudiantes practicar lo que el personal docente enseñó las semanas anteriores.

**Tabla 3.** Aspectos generales de la alternancia: la experiencia de los estudiantes en el medio socio-profesional en la formación. Elaboración propia

En la Tabla 3 se observa que la mayoría de los monitores dicen estar de acuerdo en que las experiencias reales de los alumnos en el medio socio-profesional se utilizan para elaborar y adaptar los contenidos teóricos de las clases. También observamos que los monitores están de acuerdo en que el alumno ha de practicar en el medio socio-profesional lo que el monitor ha enseñado en la escuela.

### 5.1.2. Los ritmos de alternancia (empresa-escuela)

Cuestiones	No sé o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Q5	12,1%	0,0%	6,1%	18,2%	63,6%
Q6	3,0%	12,0%	33,3%	18,2%	33,3%
Q7	15,2%	12,1%	33,3%	24,2%	15,2%
Q8	9,1%	30,3%	42,4%	15,2%	3,0%

**Q5:** Creo que la división del tiempo de formación igual a 50% en la escuela y 50% en el espacio socio-profesional favorece el éxito de la formación de los estudiantes.

**Q6:** Creo que una división del tiempo de formación con más tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (por ejemplo 70% en la escuela y 30% en el espacio socio-profesional) favorece el éxito de la formación de los estudiantes.

**Q7:** Creo que una división del tiempo de formación con menos tiempo en la escuela que en el espacio socio-profesional (por ejemplo 30% en la escuela y 70% en el espacio socio-profesional) favorece el éxito de la formación de los estudiantes.

**Q8:** Como la mitad del tiempo los estudiantes lo pasan en el espacio socio-profesional, el personal docente no tiene tiempo suficiente para enseñar todo el programa oficial.

**Tabla 4.** Aspectos generales de la alternancia: el ritmo espacio temporal. Elaboración propia

En la Tabla 4, los resultados indican que la mayoría de los docentes de la EFA están de acuerdo que el tiempo de formación en el medio socio-profesional ha de ser el mismo que en el medio escolar. Si lo contrastamos con los ítems Q6 y Q7, donde se proponen ritmos desequilibrados, vemos que las respuestas ya no son tan unánimes.

También se observa que el tiempo de dedicación de formación en la empresa de los alumnos no es una situación que entorpezca el desarrollo de los contenidos en clase.

### 5.1.3. Instrumentos pedagógicos

Cuestiones	No sé o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Q9	3,0%	0,0%	9,1%	33,3%	54,4%
Q10	30,0%	0,0%	0,0%	33,3%	36,4%
Q11	0,0%	6,1%	3,0%	30,3%	60,6%

**Q9:** Durante la Puesta en común o en los días siguientes, se construye la teoría a partir de un problema vivido por el estudiante durante su estancia en la empresa.

**Q10:** Como las materias troncales de base (lengua, matemáticas, etc.) se enseñan en vínculo con la práctica profesional, se facilita la docencia.

**Q11:** La visita del personal docente al espacio socio-profesional (visita del tutor de la escuela al alumno y al tutor de prácticas), le permite aprovechar la realidad del lugar de trabajo para llamar la atención de los estudiantes sobre las peculiaridades del espacio socio-profesional en términos de instalaciones o formas de trabajo.

**Tabla 5.** Aspectos generales de la alternancia: los instrumentos pedagógicos. Elaboración propia

Las cuestiones propuestas hacen referencia a diferentes espacios y momentos de la formación. Observamos que en todos los casos los monitores están de acuerdo en que los instrumentos pedagógicos propios de la alternancia permiten enlazar ambos espacios formativos. Es relevante destacar que casi un tercio de ellos, en referencia a la articulación de las vivencias en el medio socio-profesional con las materias troncales de base, ha respondido: “No sé o no aplica”.

### 5.1.4. El perfil multifuncional del monitor

En el siguiente apartado vamos a mostrar los resultados que hacen referencia a los rasgos que definen el perfil del monitor de las EFA, empezando por la denominación que ellos mismos se dan y el uso que hacen de dicha denominación. Después se mostrarán los resultados sobre la cantidad y el tipo de funciones que desempeñan en el CEFFA. Para ello se ha preguntado a los monitores: “¿Cuál es su(s) título(s) dentro del CEFFA?” y “¿Cuál es su(s) función(es) dentro del CEFFA?” En ambos casos las respuestas son abiertas y ha sido necesario realizar un cribado de todas las respuestas para unificar los resultados y facilitar el análisis.

En los resultados de la primera pregunta referente al “título” que tienen en la EFA, han surgido los siguientes conceptos: profesor, docente, director, licenciado, formador, orientador, jefe de estudios. A continuación, hemos agrupado los conceptos en dos categorías. Una categoría de resultados que dicen ser “Monitores”, que representan un 18,2% de la muestra, y otra categoría (“Otros”) que agrupa el resto de denominaciones, con una representación del 81,8%.

Los resultados de la segunda pregunta, que hace referencia a las funciones que desempeña el monitor en la escuela, revelan los siguientes conceptos: tutor de clase, dar clases, cargos directivos, cargos administrativos, responsable de proyectos de promoción, orientador laboral, acompañamiento del alumnado, animador de la asociación local, responsable de las actividades después de clase, cuidador nocturno. En este caso hemos organizado los resultados por el número de funciones que cada uno de los participantes dice que desempeña en la EFA. De esta forma, tenemos que un 51,1% de la muestra dice realizar una sola función, un 33,3% dice ser responsable de dos funciones y un 15,2% dice tener 3 funciones. También se observa, y de forma unánime, que la función que predomina es la de dar clase.

## 5.2. Formación integral: formación personal y formación profesional

Cuestiones	No sé o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Q12	0,0%	0,0%	0,0%	12,1%	87,9%
Q13	0,0%	0,0%	3,0%	15,2%	81,8%
Q14	0,0%	0,0%	0,0%	12,1%	87,9%
Q15	0,0%	0,0%	0,0%	15,2%	84,4%

**Q12:** Los monitores vinculan en sus clases la formación general, profesional y actitudinal.

**Q13:** La formación en la EFA contribuye al proyecto de vida del estudiante.

**Q14:** La convivencia en la EFA contribuye al crecimiento personal de los estudiantes.

**Q15:** La visita del docente a los estudiantes en el espacio socio-profesional (el tutor personal de la escuela visita al tutor de prácticas) permite apoyarle emocionalmente y empatizar.

**Tabla 6.** Aspectos generales de la alternancia: la formación integral. Elaboración propia

Los resultados de la Tabla 6 indican que los monitores de las EFA de Galicia están mayoritariamente de acuerdo en que la formación humana de los estudiantes está articulada con la formación profesional.

Cuestiones	No sé o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Q16	0,0%	0,0%	0,0%	15,2%	84,8%
Q17	0,0%	0,0%	0,0%	12,1%	87,9%

Q16: La tutoría que hace el personal docente impacta positivamente en la enseñanza.  
Q17: La atención personalizada en la EFA fomenta el desarrollo personal de los estudiantes.

**Tabla 7.** La formación integral: acompañamiento personal. Elaboración propia

En relación a la acción de acompañamiento (tutoría y atención personalizada), la lectura de los resultados de la Tabla 7 indican que de forma unánime tiene un impacto positivo para la formación de los alumnos.

### 5.3. Asociación local

En la Tabla 8, observamos que los monitores dicen estar de acuerdo que el impacto de la asociación en la escuela es positivo. Dicen estar de acuerdo en que existe una implicación activa de la asociación en la vida de la EFA y su presencia tiene un impacto positivo en el desarrollo de sus funciones. Sin embargo, es relevante señalar que, en la pregunta Q19, un tercio responde: “No sé o no aplica”.

Cuestiones	No sé o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Q18	6,1%	0,0%	3,0%	12,1%	78,8%
Q19	30,3%	3,0%	6,1%	27,3%	33,3%
Q20	15,2%	3,0%	3,0%	15,2%	63,6%
Q21	3,0%	3,0%	0,0%	30,3%	63,6%

Q18: La asociación local es un buen medio para desarrollar la EFA.  
Q19: La asociación local facilita la realización de mi trabajo.  
Q20: La asociación local permite una gestión participativa de la EFA.  
Q21: La asociación local favorece la promoción de la EFA.

**Tabla 8.** Aspectos generales de la alternancia: la asociación. Elaboración propia

Otra de las cuestiones que se plantea a los monitores relacionada con la asociación local y sus integrantes es la siguiente: “¿Qué personas o entidades constituyen la asociación local del CEFFA?”. Se ofrece una lista cerrada de actores del territorio con posibilidad de elección múltiple: 1) Padres, 2) Madres, 3) Estudiantes, 4) Exalumnos, 5) Representantes de empresas, 6) Representantes de autoridades locales y 7) Representantes de asociaciones culturales. Los resultados obtenidos son los siguientes: un 6,1% ha respondido a todas opciones de la lista, un 75,8% ha respondido una o más de una pero no a todas, y un 18,2% ha respondido: “No sé”. Como ya hemos avanzado, todos los actores de una comunidad pueden ser integrantes de la asociación local de una EFA (excepto los monitores, que no son jurídicamente miembros, aunque entre sus funciones está la de animar la vida asociativa y participar en sus proyectos; tampoco pueden los alumnos, excepto cuando terminan sus estudios y se convierten en exalumnos).

Hay otra cuestión sobre la asociación local que hace referencia a su presencia en la EFA: “¿Existe una asociación local, legalizada o no, en el CEFFA?”. Los resultados

señalan que un 87,9% de los docentes dicen: “Sí”. Solamente un 3% dice: “No”; y un 9,1% responde: “No sé”.

### 5.4. Desarrollo del territorio

Los resultados (Tabla 9) indican que están de acuerdo en que la escuela es motor de desarrollo para el territorio y que fomenta la creación de emprendimientos. Además, los monitores señalan que la EFA favorece el arraigo local de los alumnos. En este sentido, se afirma que los alumnos tienen posibilidades de construir su proyecto de vida en el territorio gracias, en parte, a la formación recibida. Finalmente, los datos de Q25 indican que la escuela favorece el compromiso social, resultado que tiene sentido si lo contrastamos con los resultados de las tres anteriores preguntas Q22, Q23 y Q24.

Cuestiones	No sé o no aplica	Totalmente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Q22	0,0%	0,0%	0,0%	24,2%	75,8%
Q23	0,0%	0,0%	0,0%	18,2%	81,8%
Q24	0,0%	0,0%	0,0%	27,3%	72,7%
Q25	0,0%	0,0%	0,0%	21,2%	78,8%

Q22: La EFA contribuye al arraigo local.

Q23: La EFA promueve el desarrollo local y territorial.

Q24: La EFA contribuye a la creación o mejoramiento de emprendimientos o empresas locales.

Q25: La EFA favorece el compromiso social.

**Tabla 9.** Aspectos generales de la alternancia: el desarrollo territorial. Elaboración propia

También, y relacionado en esta misma temática, se ha realizado a los monitores la siguiente pregunta: “¿Qué acciones del CEFFA han contribuido a mejorar el medio socio-profesional?” La pregunta propone diversas acciones como posibles respuestas: 1) La creación de autoempleo a través de un emprendimiento propio (proyecto profesional); 2) El empleo por cuenta ajena; 3) La introducción en el espacio laboral y empresarial; 4) La generación de capacidades y competencias técnicas reales. Consideramos que todas las propuestas son válidas dado que encajan con los objetivos de desarrollo del territorio. Los resultados obtenidos son los siguientes: el 42,4% de los monitores ha seleccionado cuatro opciones, el 30,3% ha escogido tres opciones, un 18,2% ha escogido dos de las opciones y un 9,1% ha escogido a una sola opción. Para esta pregunta, con diversas respuestas cerradas, tomamos como la respuesta más adecuada la selección de todos los ítems propuestos (García-Marirrodriaga y De los Ríos, 2005; García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2014). Aunque se presentan unos resultados diversos, observamos que la mayoría de la muestra ha escogido entre 3 y 4 opciones.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los monitores de las EFA conocen las generalidades del sistema Dual/Alternancia. Esto es así por la existencia (en el pasado y en el presente) de una formación específica en la que se ofrecen contenidos sobre este sistema de formación. De todas formas, se

observan contradicciones en algunas de sus respuestas que indican desconocimientos significativos sobre algunos aspectos fundamentales.

Podemos apreciar que en la dimensión “Aspectos generales del sistema Dual/Alternancia” utilizan las experiencias de los alumnos en el medio socio-profesional para elaborar y adaptar los contenidos teóricos de las clases. Aunque es preciso aclarar que estos resultados tendrían más sentido, siempre y cuando las enseñanzas proviniesen de un proceso de reflexión que permitiese incluir las vivencias de los alumnos en los contenidos de las materias. Es decir, una concepción errónea de la alternancia es, precisamente, considerar que en los períodos en el medio socio-profesional, en la empresa, hay que practicar lo aprendido (García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2022; Gimonet, 2008).

En esta misma dimensión, los monitores consideran que un ritmo de formación en alternancia equilibrado entre ambos espacios formativos (empresa-escuela) es óptimo para la formación de los alumnos y que, con el uso de los instrumentos pedagógicos propios del sistema, se pueden articular los conocimientos que surgen de ambos espacios formativos.

En cambio, en la comprensión de su función y el sentido de pertenencia hacia la profesión de monitor, los resultados muestran que no tienen conciencia de ser responsables de un amplio número de funciones y se identifican como un perfil de profesor cuya ocupación mayoritaria es la docencia (dar clase). Es una situación anómala que puede responder a las siguientes razones: su uso crea confusión con los monitores del tiempo libre, que no tienen nada que ver con el monitor de CEFFA; hay una dificultad para explicar adecuadamente las particularidades complejas del perfil multifuncional de los monitores de los CEFFA; hay una falta de conocimiento adecuado sobre el rol del monitor.

Asimismo, se espera que los monitores de las EFA de Galicia sean conocedores de todas sus responsabilidades formativas que pueden ir más allá de 6 a 7 funciones. En este caso, los resultados muestran que los monitores no expresan esta condición. Estos resultados serían más propios de docentes pertenecientes a centros educativos donde se imparte una formación tradicional. Se observa, por tanto, una crisis en la propia identidad del monitor (se concede demasiado peso a la tarea meramente docente en un alto porcentaje de respuestas y en un gran porcentaje también el monitor no se auto percibe como tal).

En relación a la dimensión de la “Formación integral en la EFA”, podemos afirmar que se practica de acuerdo con la articulación de la formación humana y profesional de los estudiantes y que se formaliza a través de la atención personalizada de los alumnos. Se puede decir que hay bastante convicción entre los monitores sobre el papel de la EFA en el desarrollo del territorio y en las acciones que promueve para lograrlo.

Sobre la dimensión de la “Asociación local de la EFA”, los resultados presentan contradicciones entre las respuestas y aparece un grado de confusión en algunos aspectos sobre esta temática. Por un lado, se constata que los monitores saben cuáles son los objetivos y las responsabilidades de la asociación local; por otro, se ha detectado un desconocimiento sobre sus integrantes y sobre si es una entidad que les facilita su trabajo. Precisamente, una característica que distingue a la Asociación local de las EFA, es que está integrada por las familias, exalumnos, representantes de empresas, representantes de autoridades locales, representantes de asociaciones culturales... Y las respuestas

recogidas de los monitores en este aspecto no fueron más allá de padres y madres. De todas formas, es necesario matizar que, como las escuelas en España están obligadas a tener un órgano de gobierno con participación de la comunidad (el “Consejo Escolar”, con representación de la titularidad del centro, los profesores, padres, alumnos, personal no docente, y hasta un representante del Ayuntamiento en los centros de Formación Profesional), es posible que a la hora de responder esta cuestión, se diera esta confusión. En este sentido, podemos concluir que los monitores tienen unos conocimientos vagos sobre quiénes son los integrantes de la asociación y sobre las responsabilidades que tienen.

En relación a la última dimensión, “Desarrollo del territorio”, queremos destacar que la alternancia nace de la necesidad de mejorar la vida de las personas de una comunidad. Y se supone que eso se logrará a través de las acciones que los jóvenes desarrollarán en el futuro en el territorio. En este sentido, podemos afirmar que esta situación es posible que se dé ya que los monitores señalan que la EFA favorece el arraigo local de los alumnos. Afirman también que los alumnos tienen posibilidades de construir su proyecto de vida en el territorio gracias, en parte, a la formación recibida.

Al principio de este estudio, apuntábamos que una formación para monitores era una posible forma de poder corregir las deficiencias que se mostraran en este estudio. Es importante destacar que actualmente los monitores de las EFA de Galicia reciben una formación estructurada y estable en el tiempo, pero que no se desarrolla en Dual/Alternancia, lo cual explica que hay algunos aspectos básicos que no parecen estar bien consolidados por parte de los monitores de las EFA. Por eso, como señalan García-Marirrodiga y Gutiérrez-Sierra (2019), la formación específica de los monitores debería ser *en, por y para* la alternancia. Habría que explorar la nueva Ley de Formación Profesional española y los reglamentos que la desarrollen en la Xunta de Galicia para aprovechar todas las potencialidades del sistema Dual que propugnan, y que es tan próximo a la alternancia.

Creemos que la formación específica en alternancia, debe responder además a las expectativas personales y profesionales de los monitores. Por eso, en el diseño de un plan de formación inicial y continua de los monitores de las EFA de Galicia, se debe incidir en la identidad del monitor y en la definición de su perfil multifuncional. Asimismo, recomendamos un trabajo político paralelo por parte de la Federación de las EFA de Galicia para el reconocimiento legal de un estatuto diferente para el monitor que lleve aparejada, si es posible, una nueva definición de sus derechos laborales (hay precedentes de esto en Francia, Brasil y Argentina).

## BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra, R. (Coord.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blais, M. y Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale. *Recherches Qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bonett, D.G. (2003). Sample size requirements for comparing two alpha coefficients. *Applied Psychological Measurement*, 27, 72-74.
- Charter, R.A. (2003). Study samples are too small to produce sufficiently precise reliability coefficients. *The Journal of General Psychology*, 130(2), 117-129.

- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. y Malo, A. (Dir.). (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance: vers la définition d'un noyau conceptuel*. PUQ.
- Crosas-Roura, A. y Puig-Calvo, P. (2022). Recherche comparative de l'application des systèmes pédagogiques de l'alternance et dual en Espagne. *Phronesis*, 11(1-2), 162-180. <https://doi.org/10.7202/1087564ar>
- De Ibarrola, M. (2016). Claroscuros en las relaciones entre la escolaridad y el trabajo. Configuraciones y límites. *Revista Páginas de Educación*, 9(2), 14-48. <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1293>
- Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R. y Zimmermann, K.F. (2012). *A roadmap to vocational education and training systems around the world*. IZA.
- Gagnon, C. y Boudjaoui, M. (2014). Numéro thématique, L'alternance en formation: nouveaux enjeux, autres regards? *Éducation et Francophonie*, 42(1). <https://doi.org/10.7202/1024561ar>
- Gagnon, C., González-García, J., Correa-Molina, E., Puig-Calvo, P., Coiduras-Rodríguez, J., García-Marirrodriaga, R., Gerke, J., Ibarrola-Nicolin, M., Franco Morales, F., Zapata-Esteves, M., Cortez, E., López, O-H., Desbiens, J-F., Gutiérrez-Sierra, A., Crosas-Roura, A. e Ixén-Sipac, R. (2023). *Impactos de los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA): Percepciones de los actores en los diferentes países. Proyecto de investigación en 15 países*. Estudio en redacción. AIMFR, Fundación Ondjyla, Grupo Internacional de Investigación y Reflexión sobre la Alternancia (GIIRA).
- García-Marirrodriaga, R. y De los Ríos, I. (2005). La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia. *Estudios Geográficos*, Vol. 66(258), 129-160. <https://doi.org/10.3989/egeogr.2005.i258.158>
- García-Marirrodriaga, R. y Gutiérrez-Sierra, A. (2019). El perfil multifuncional de los profesores de escuelas rurales de alternancia. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e7254. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7254>
- García-Marirrodriaga, R. y Puig-Calvo, P. (2014). *Promoting Rural Development through Education*. Furtwangen.
- García-Marirrodriaga, R. y Puig-Calvo, P. (2022). L'alternance dans l'Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (AIMFR): les quatre piliers des CEFFA. *Revue Phronesis*, 11(1-2), 181-201. <https://doi.org/10.7202/1087565ar>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 11.0 update*. Allyn & Bacon.
- Gimonet, J.C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales Rurales*. L'Harmattan.
- González-García, J. (2020). *La tutoría personal en el sistema de formación por alternancia. Estudio internacional de impactos en los Centros Educativos Familiares de formación por Alternancia*. [Tesis Doctoral. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya]. [https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/670057/tesdoc\\_a2020\\_gonzalez\\_jordi\\_tutoria\\_personal.pdf?sequence=1](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/670057/tesdoc_a2020_gonzalez_jordi_tutoria_personal.pdf?sequence=1)
- González-García, J. y Gagnon, C. (2019). La tutoría en el contexto de los CEFFA: el punto de vista de los expertos. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 4, e7369. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7369>
- Gutiérrez-Sierra, A. y González-García, J. (2022). La problématique de la formation des formateurs dans le Système Pédagogique de l'Alternance AIMFR. *Phronesis*, 11(1-2), 75-90. <https://doi.org/10.7202/1087559ar>
- Huh, J., Delore, D.E. y Reid, L. (2006). Perceived Third-Person Effects and Consumer Attitudes on Prevetting and Banning DTC Advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40, 90-116.

- Kools, M. y Soll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Papers, 137*. OECD.
- Perochena González, P., Coria, G.M. y Calderero Hernández, J.F. (2017). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación 26(50)*, 162-181. <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.009>
- Soler, J. y Domingo, L. (2021). Escola, comunitat i xarxa en el medi rural. *Fòrum. Revista d'organització i gestió educativa, 55*, 16-22.
- Tejada, J. (2012). La alternancia de contextos para la adquisición de competencias profesionales en escenarios complementarios de educación superior: marco y estrategia. *Educación XXI, 15(2)*, 19-40. <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.125>