

El carácter bipolar del Prácticum de Magisterio: un reto para la innovación

Juan Patricio Sánchez Claros

Universidad de Málaga, España
jpsc@uma.es

Resumen

La formación práctica es una actividad innovadora que se ha integrado en los currícula de las carreras universitarias, a causa de las exigencias del mundo contemporáneo y de la necesidad de impartir una enseñanza orientada al mercado de trabajo. El Prácticum de Magisterio se mueve entre las exigencias de la sociedad, el discurso sobre su utilidad y necesidad, y las críticas sobre el incumplimiento de los objetivos que se propone. En este trabajo se revisan los componentes de esta situación, así como el papel concreto de la figura del tutor académico.

Palabras clave: Formación práctica, Prácticum, tutoría académica, Universidad.

The Bipolar Nature of Teaching Practicum: a Challenge for Innovation

Abstract

Practical training is an innovative activity that has been integrated into the curricula of university courses, because of the demands of the contemporary world and the need to provide a market-oriented teaching work. The Teaching Practicum moves between the demands of society, the discourse on their usefulness and necessity, and criticism on the fail-

ure of the objectives proposed. In this paper the components of this situation and the specific role of the figure of academic tutor are reviewed.

Keywords: Academic tutoring, practical training, Practicum, University.

1. LAS PRÁCTICAS EN LA UNIVERSIDAD: RESPUESTA A UN MUNDO EN CAMBIO

Presentadas como una necesidad de adecuación de los sistemas de enseñanza superior a las exigencias de una sociedad preocupada por los problemas de inserción laboral, las prácticas se han incorporado al quehacer universitario más allá de su primigenio empleo como ejemplificación de modelos o repaso de actividades. El nuevo papel que les es atribuido permite hablar de su incorporación como de la puesta en funcionamiento de un modelo innovador, en tanto que se pretende su imbricación con un curriculum total que establezca un tránsito continuo desde los principios teóricos hasta la incorporación laboral de los estudiantes.

Sin embargo, su reciente incorporación no es debida a la voluntad de ofrecer una oferta de estudios comprehensiva y global, sino que es el fruto de la deriva que los sistemas universitarios han experimentado hacia el terreno de la capacitación profesional y las exigencias derivadas de la empleabilidad; demandas que ponen sobre la mesa tanto la cuestión de la reforma en profundidad de la universidad como institución generadora de conocimiento, como el estatuto de utilidad que tal conocimiento pueda reportar en unos sistemas económicos instrumentalmente organizados. Durante siglos, la universidad atendió a un tipo de formación que tenía como cénit el modelo de conocimiento abstracto y teórico procedente de las disciplinas filosóficas. Esta formación dialéctica de cuño medieval permaneció incluso con las modificaciones de la universidad napoleónica y la universidad humboldtiana. En efecto, el énfasis puesto por la primera en la formación para las instituciones del Estado, o la emergencia de las innovaciones industriales que acompañó a la segunda, no ha evitado que las distintas configuraciones y hábitos históricos de la universidad hayan tendido a su permanencia, de modo que aún hoy en día es posible rastrear símbolos, comportamientos y hábitos culturales correspondientes a los distintos modelos históricos de universidad.

El fuerte énfasis en la investigación y en la idea de “creación de conocimiento” ha mantenido tradicionalmente alejadas a las universidades

de las prácticas y los contextos laborales en los que habrían de insertarse las sucesivas generaciones de egresados. Sin embargo, los últimos decenios del siglo pasado han traído una transformación cultural que ha afectado igualmente a la universidad. El conjunto de actividades prácticas como preparación para la vida laboral se han incorporado así como una manifestación más de este conjunto de transformaciones. Hablamos por tanto de las prácticas como “prácticas innovadoras” en tanto son consecuencia de esta reconversión que ha tenido lugar en el paisaje universitario, y que ha venido acompañada de una serie de cambios fundamentales.

- Las reformas que ha supuesto el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Los procesos de acreditación, verificación, seguimiento, y la introducción de los distintos sistemas de garantía de la calidad.
- Una formación basada en competencias. Y, cabe decir, de competencias orientadas a la futura ejecución profesional.
- La idea de pensar la formación de profesionales desde el comienzo de la formación, de tal forma que las carreras tengan una orientación finalista a todo lo largo de su trayectoria y en las decisiones de diseño del currículum.

El énfasis en el “enfoque de competencias” lleva aneja una idea que no resulta tan evidente, y que sin embargo constituye un importante germen de innovación, consistente en la idea de que cualquier profesor en el trayecto de formación de un profesional, está comprometido con la formación de ese profesional, con su formación completa, no con la formación de una parte de ese profesional. Se tiende a considerar las disciplinas como un conjunto integrado e interconectado, en superación de la visión tradicional que mantenía estrictas fronteras epistemológicas y metodológicas entre ellas.

Con esta visión finalista, es lógico pensar que una formación práctica debe permear el proceso total de la carrera e integrar las distintas asignaturas como la piedra de toque donde los conocimientos adquiridos en éstas tengan oportunidad de confrontarse con escenarios reales de ejecución.

Este carácter práctico al que tiene la nueva consideración de los estudios superiores choca con una aproximación metodológica que, en términos generales, se encuentra asimismo en proceso de reforma y adecuación a los nuevos tiempos. Como señala Cantos (2013) la justifica-

ción racional de prácticas obsoletas por parte de los profesores constituye una de las principales dificultades de adaptación. La actitud docente frente al cambio es determinante en el desempeño. Las resistencias didácticas, la persistencia en las rutinas establecidas, la fidelidad a la continuidad de una socialización académica, un estilo comunicativo alejado de la sensibilidad de las nuevas generaciones afectan a la práctica docente. A estos caracteres negativos, Álvarez y González (2005) suman la fijación en las actividades de evaluación, la consideración de la acción tutorial como una opción voluntaria para la que es preciso crear ninguna necesidad de acudir y la consecuente falta de objetivos y contenidos en el ejercicio de la tutoría. Y si un formato metodológico poco dinámico perjudica los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del aula, esta falta de sensibilidad hacia la innovación se hace sentir especialmente al enfrentarse con contenidos prácticos en contextos reales. El modelo del *Prácticum*, en consecuencia, no apela únicamente a estructuras de innovación metodológicas y organizativas, sino además a una imagen renovada de la docencia.

2. LA PUESTA EN FUNCIONAMIENTO DEL PRACTICUM

El *Prácticum*, por tanto, es esa materia o fase del currículum universitario durante el cual los estudiantes continúan y completan su formación, integrándose temporalmente en contextos profesionales reales, con el objetivo de conocer un escenario profesional concreto y poner en práctica lo aprendido académicamente hasta el momento (Rial y Barreira, 2012). Según Tejada (2006), se constituye como “un espacio de intersección, integración y encuentro de la teoría y la práctica”.

En España, son las reformas universitarias de los años ochenta las que comienzan a incluir esta materia en los planes de estudio de diversas titulaciones superiores, comprendiéndose al fin la necesidad de que los estudiantes entrasen en contacto con la realidad profesional de su formación académica, después de que la universidad pasase por una larga etapa en la que la memorización y el conocimiento abstracto y alejado de la práctica fueron la norma. Un norma que ha hecho que la implantación de los distintos escenarios de prácticas, aunque se sintiese su necesidad, no hayan contado con todas las adhesiones y la comprensión que necesitasen. Zabalza (2011) habla de una escasa “cultura del *Prácticum*” en los estudios univer-

sitarios españoles, insistiendo en que la mayor parte de textos científicos al respecto pertenecen a carreras vinculadas a la Educación.

El Real Decreto 1393/2007, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, señala en su Preámbulo que la posibilidad de introducir prácticas externas viene a reforzar el compromiso con la empleabilidad de los futuros graduados y graduadas, enriqueciendo la formación de los estudiantes de las enseñanzas de grado en un entorno que les proporcionará, tanto a ellos como a los responsables de la formación, un conocimiento más profundo acerca de las competencias que necesitarán en el futuro.

Por su parte, el art. 12.6 del mismo Decreto establece que si se programan prácticas externas, éstas tendrán una extensión máxima de 60 créditos y deberán ofrecerse preferentemente en la segunda mitad del plan de estudios.

De esta normativa, es interesante señalar la explicitación de la idea de eventualidad a la hora de implantar prácticas en los estudios universitarios. En efecto, el Preámbulo habla de “la posibilidad” de introducir prácticas, mientras que el artículo citado se refiere a que “si se programan” prácticas. La normativa general, por tanto, no establece una obligatoriedad en el establecimiento de prácticas, ni siquiera respecto de un catálogo determinado de estudios. Las prácticas, en una cierta consonancia con la herencia académica anterior, parecen dejarse a la voluntad o a la arbitrariedad de cada institución universitaria respectiva, lo que contrasta sin duda con el discurso generalizado acerca de la bondad y la necesidad de un período de formación práctica demandado, según se dice, por sociedad y empresas. Este discurso se ve avalado y reforzado por la opinión de la investigación, que apuesta con fuerza por la elevación de las prácticas a un papel en el período formativo con un peso no inferior a las asignaturas teóricas (Gimeno, 2010), tratando de evitar así el carácter subsidiario, complementario o subalterno que tales enseñanzas pudieran tener.

Y es que las funciones atribuidas al Prácticum pasan por acercar a los profesionales a las claves que rigen los aspectos formales e informales de la profesión (Zabalza, 2011). Las prácticas profesionales acercan a los futuros egresados las características de una “comunidad de práctica”, que en términos de Lave y Wenger (1994) representa “un grupo de individuos que comparten un repertorio común de conocimientos y propósitos comunes, así como de formas compartidas de enfrentarse a los pro-

blemas”. Esto es, las funciones de las prácticas no son únicamente el ejercicio de un dominio en las técnicas del oficio, sino una auténtica inmersión en la cultura profesional de que se trate.

Se presentan como un escenario en el que confluyen teoría y práctica, pudiendo entenderla en torno a unos ejes esenciales (Lamo, 1996):

- Como aprendizaje en el contexto.
- Como aplicación y redefinición de la teoría.
- Como elaboración/reelaboración del currículum.
- Como análisis de necesidades.
- Como formación de profesionales.

Funciones éstas que podrían verse completadas con la ya mencionada correspondiente a la introducción en una determinada cultura profesional.

Hay que añadir por último que respecto al alumnado de Educación, éste sostiene una clara preferencia en su aprendizaje por las dimensiones prácticas (Bretones, 2003; Bullough, 2000) y menos por lo teórico. Las prácticas, en consecuencia, se configuran no sólo como una actividad de innovación, sino como una perspectiva de futuro y como un ejercicio de construcción de la identidad profesional y personal.

3. EL PRACTICUM SOMETIDO A DOBLES TENSIONES

Con carácter previo, habría que mencionar que la simple denominación “prácticum” conlleva la idea de que la asistencia de los estudiantes a un centro de prácticas externo a la universidad, tienen como objetivo fundamental la aplicación de los conocimientos adquiridos durante el tiempo previo de la carrera, y la *contemplación* del modo en que esos conocimientos toman cuerpo -o no- por parte de los profesionales en ejercicio, quienes desde esta perspectiva son tomados como modelos de referencia para los comportamientos profesionales, en una suerte de tutoría artesanal que acerca a los estudiantes a un entorno cuasi gremial. La aceptación tan extendida de esta creencia, que entiende al Prácticum como un mero artilugio técnico de aplicación de saberes, supone negar a las prácticas como asignatura una identidad en sí misma, y considerarlas solo una mera oportunidad de ensayos en entornos reales, en ocasión de confrontar con la experiencia de un profesional en ejercicio aquellos co-

nocimientos o técnicas aprendidos en las diferentes materias del título; las que de este modo aguardan en el mundo real la confirmación de su bondad educativa.

Sin embargo, el Prácticum presenta unos rasgos específicos relacionados con el tipo de aprendizaje y con el conocimiento que se propicia. Se trata de un *conocimiento situado* que presenta tres dimensiones (Méndez, 2012):

- Es el resultado de procesos complejos de interacción social, constituido por un conjunto interrelacionado de ideas y creencias que se van modificando y transformando sobre la práctica a través de un sistema dinámico que es construido participativamente.
- Es el resultado de activar estrategias de resolución de problemas en actividades que se materializan en el contexto donde son practicadas. Este contexto es móvil, contingente y en constante cambio, con sujetos que intervienen sin un plan previo de actuación, sino mediante conductas responsivas al entorno y al sistema de relaciones: un entorno que dificulta la aplicación mecánica de recetas, y donde la acción de los criterios de decisión se torna el centro de la actuación docente.
- Propicia la aparición de comunidades de aprendizaje, ideales para generar un conocimiento compartido y una identidad entre los participantes, donde el papel de simple observador supondría un añadido extraño a la dinámica interna de una formación cultural dinámica y participativa.

Entendido este carácter de *realidad situada* que impregna al Prácticum, es preciso atender al modo en que los discursos que lo construyen no siempre atienden a su naturaleza, circunstancia que es fruto de graves distorsiones en su consideración social. Según se viene mencionando, el Prácticum presenta un carácter paradójico, un carácter *bipolar* que se encuentra en el centro de su aparente inadecuación a sus finalidades y en el eje de las críticas que recibe desde distintos sectores de opinión.

Se mueve por una parte entre las expectativas que la sociedad tiene depositadas en las prácticas, expectativas que en ocasiones pueden considerarse desmesuradas o irreales; se mueve entre las exigencias de la normativa sobre la capacitación profesional que pide a los futuros profesionales el dominio práctico de las competencias en juego; se mueve entre las quejas de que esas expectativas no se cumplen y el reproche a la

universidad por no formar como es debido y a los jóvenes egresados por no disponer de las competencias prácticas que los empresarios demandan; y se mueve, por último, a través de su carácter marginal en el currículum de las carreras, de su consideración como asignatura *maría* o de poco valor, de que no es más que un período de salida de clase, que no se la toma en serio. Se convierte casi en una profecía autocumplida de inutilidad. Todo ello, y fundamentalmente las dos primeras características, generan una gran tensión hacia la Universidad acerca del Prácticum.

Y, por otro lado, el discurso oficialista sobre el que se construye el concepto de las prácticas no hace sino enfatizar su bondad útil, su necesidad y su urgencia. Este discurso tiene como contenido fundamental su utilidad, los beneficios profesionales, la mejora del alumnado y la tendencia general de la sociedad, en un contexto de globalización y economía de mercado, que lo consituye en imprescindible de cara a la mejora de la competitividad personal y de la consideración de lo que es el conocimiento, que ya no puede entenderse sin su dimensión empírica.

Así pues, el Prácticum se ve sometido a presiones entre el discurso oficial que crea una serie de expectativas, y la opinión pública que critica la falta de realización satisfactoria de las mismas.

¿Sobre quiénes recaen esas presiones? Recaen sobre los alumnos, sobre los tutores académicos, sobre los tutores profesionales, y sobre la Universidad como institución. En definitiva, sobre todos los elementos de formación. Pero este conjunto de exigencias no cuestiona sin embargo el estatuto profesional de los centros de prácticas, ni su cultura interna, o los hábitos en ejecución o el currículum oculto. Es decir, las presiones tienden a formular un modelo de formación reproductivo, en el cual el papel de la innovación, del progreso, del cambio docente como parte del cambio social no es tenido en cuenta. Y no es tenido en cuenta precisamente por parte de los sectores sociales que ejercen presión sobre las prácticas. El efecto sería semejante al de las quejas sobre la falta de capacitación profesional de los jóvenes en una situación de empleo escaso, pero donde no se cuestionan si los modelos empresariales al uso favorecen esa inserción laboral. No se cuestiona la renovación de la cultura empresarial, los hábitos de mercado, los modelos de organización, etc.

4. EL PRÁCTICUM EN LA PRÁCTICA

Por parte de la organización y organización del Prácticum, esto es, desde el lado de la Universidad, encontramos una serie de dificultades.

- Imposibilidad de seleccionar centros con prácticas innovadoras. El tipo de oferta efectuado por las autoridades educativas y la adscripción de los centros no permite sintonizar los intereses de una formación innovadora con lugares de prácticas en los que tal formación pueda llevarse a efecto. Si los alumnos acuden a centros en donde impere una enseñanza de corte tradicional puede fomentarse la impresión de que las pedagogías innovadoras no tienen funcionalidad en contextos reales.
- Tendencia a la reproducción, por el propio hecho de que en los centros de prácticas, el profesorado y los tutores académicos tengan asentadas rutinas de trabajo repetitivas o poco motivadoras.
- Supervisores sin formación específica. Tener a un alumno en prácticas supone ampliar el ejercicio de la docencia desde el grupo-clase hacia este alumno que está para aprender, no para convertirse en un ayudante a tiempo parcial. La falta de conocimiento por parte de los tutores profesionales del contenido del Prácticum y de los propios contenidos de la carrera, y la falta de coordinación con el tutor académico y la institución universitaria son inconvenientes que pueden producir malas experiencias en los alumnos.
- Escasa vinculación y diálogo con la formación y formadores en la Universidad. Este aspecto fundamental alude a uno de los graves problemas del Prácticum: las carencias en coordinación.

Evaluación *light* de los practicantes. Hay una tendencia generalizada a evaluar positivamente y con buenas calificaciones el período de prácticas. La introducción de un sistema de rúbricas podría mejorar este aspecto, pero para su efectividad se precisaría una mejor coordinación y un sentido más adecuado de la finalidad de la evaluación.

Énfasis en los aspectos emocionales o afectivos, más que en lo que han aprendido. El trato con los alumnos del centro de prácticas suele tener este aspecto inmediato, especialmente en los casos de Educación Infantil y Primaria.

Estas dificultades son difícilmente superables por las universidades por sí solas, y hace que el período de prácticas apenas sea un período

de aprendizaje orientado, y en muchas ocasiones se convierte en un proceso lleno de improvisación y muy dependiente lugar donde se realicen. El ya mencionado carácter *situado* de las prácticas, el contexto asimismo *situado* del centro de prácticas y su cultura propia determina en gran medida la experiencia de prácticas, y éste es un aspecto poco tratado en el currículum general de la carrera, donde se estudian las culturas profesionales pero hay un énfasis menor en la realización efectiva de esas diferencias, y en cómo pueden determinar distintos desempeños docentes. Por no mencionar los caracteres diferenciadores personales, que pueden cambiar mucho de un tutor profesional a otro: metodologías, sistema de relaciones, enfoques didácticos, gestión de la autoridad, etc.

Si atendemos, por otra parte, a la asignatura Prácticum en sí, y no necesariamente al estadio de permanencia en los centros escolares, encontramos que la asignatura ha tendido a ser considerada como una asignatura *maría*, no en el sentido de que no se le otorgue la importancia a que antes se ha aludido, sino por sus características de falta de exigencia académica y rigor evaluativo que tienen otras asignaturas consideradas más duras:

- Es un período fuera de las actividades de clase y el rigor de la asistencia a la universidad.
- No tiene una formación específica: no se imparte un corpus teórico, no hay un manual, no hay consejos detallados. En definitiva, se corre el riesgo de ser considerada como una asignatura sin contenidos concretos a desarrollar.
- No hay exámenes.
- Su evaluación se realiza mediante un “trabajo” que no requiere documentación teórica o técnica. Se entiende que suele bastar con un “relato” de las experiencias. El rigor del informe de prácticas depende de la exigencia que establezca el tutor académico, pero la figura del diario y el portafolios, aun con todos sus caracteres positivos, puede revestir formatos y contenidos muy diferentes en cuanto a precisión, extensión y rigor. Esta situación, más usual en Primaria e Infantil, contrasta con el trabajo a presentar en el Prácticum del Máster de Secundaria, donde la estructura del informe a presentar es mucho más organizada y rígida.

- Aunque figure entre los requisitos de ese trabajo, no suele atenderse al aspecto valorativo y crítico, excepto en el caso de que se haya producido alguna mala experiencia.
- La no inmediatez de la evaluación permite disponer de tiempo libre entre la finalización de las prácticas y la entrega del trabajo.
- Las calificaciones de los tutores académicos suelen ser muy generosas.
- Hay pocos Seminarios para reunirse con el alumnado en prácticas.
- Además, en estos escasos seminarios suele emplearse mucho tiempo en concretar y explicar la elaboración de la Memoria de prácticas; incluso más que a analizar las experiencias educativas concretas.

Bretones (2013) señala otra serie de características del Prácticum real: la escasa participación del alumnado en la actividad administrativa y de gestión del centro (reuniones, etc.); escasa coordinación entre los agentes implicados, no sólo entre ambos tutores, sino entre el propio alumno en prácticas y sus tutores. En este aspecto, resalta la mención a la poca coordinación entre el tutor académico y el alumno, que evita que las ideas y las prácticas innovadoras fluyan entre ellos. Un exceso de metodologías tradicionales en la práctica real, que contrasta con la orientación innovadora que se imparte en la carrera. Exceso de atención a las múltiples actividades complementarias y extraescolares, que restan tiempo, atención y dedicación a la innovación didáctica. Falta de coordinación entre las instituciones implicadas -centro universitario y centro educativo-. Escasa reflexión crítica e interdependencia con la teoría aprendida por parte de los alumnos. Pocas o ningunas visitas del tutor académico al centro educativo.

Subyace en definitiva un marcado carácter gremial de las prácticas. La noción del maestro artesano que señala el camino de los secretos del oficio. Pero esta idea de tutorización artesanal choca con una realidad educativa en la que:

- Hoy en día esos secretos se han vuelto públicos.
- Esos caminos a señalar se han diversificado.
- El maestro artesano ya no es el depositario de los conocimientos a transmitir.
- Las herramientas del oficio son múltiples y flexibles.

5. LA RESPONSABILIDAD DE LA TUTORÍA ACADÉMICA

La tutoría debe ser entendida como una parte de la responsabilidad docente en la que se establece una interacción personalizada entre el profesor y el estudiante con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible (García Nieto, 2008).

A pesar de este protagonismo que las definiciones parecen atribuir al profesor en el ejercicio de la acción tutorial, presentándolo como el sujeto activo en su desempeño, la tutoría es, de hecho, un derecho del estudiante universitario (art. 45 de la LOU). En el caso del Prácticum, las funciones de tutoría forman parte del modelo docente según el cual se ordena la asignatura; es, por lo tanto, un requerimiento esencial para los profesores que la ejercen, lo que la aleja de la consideración tradicional que produce ciertas reticencias en algunos sectores del profesorado que la considera como una función no retribuida adecuadamente (Domínguez Fernández, 2012).

Domínguez, López y Cobos (2012) recogen varios tipos de tutoría: tutoría académica, tutoría online, tutoría entre iguales, tutoría integral y tutoría profesional.

Rodríguez Espinar (2004), Rodríguez Moreno (2002), Lázaro (2002) hablan de tutoría de docencia o de asignatura, tutoría académica-profesional, tutoría de asesoramiento personal, tutoría de prácticum, tutoría individual, grupal y de pares, tutoría virtual y presencial, etc.

García Nieto (2008) relaciona dentro de la tutoría universitaria a la tutoría académica, tutoría profesional, tutoría personal, tutoría social y tutoría administrativa, concluyendo que deben contribuir al logro de los grandes fines de la Orientación Educativa, dentro de la cual se inscribe, y que son, sintéticamente enunciados: informar, formar, prevenir y ayudar a tomar decisiones.

La tutoría académica es definida por Arbizu (2005) como una “intervención formativa destinada al seguimiento y desarrollo académico de los estudiantes y desarrollada en el contexto de la docencia”.

Álvarez y González (2005) la entienden como una tutoría con funciones dirigidas hacia el “desarrollo académico del alumnado, concretamente de sus procesos de aprendizaje”.

Cano González (2008) considera la tutoría profesional como una tutoría que debe expandirse hacia “escenarios como institutos y colegios de enseñanzas secundarias e institutos de formación profesional, mundo empresarial y del trabajo.

La tutoría del Prácticum, por tanto, participa de los caracteres de la tutoría académica y de la tutoría profesional, constituyendo un *modelo híbrido* con perfiles propios. El hecho de la participación de dos tutores en distintos escenarios y con diferentes funciones ya apunta a la necesidad de considerar la tutoría del Prácticum como un caso particular de acción tutorial mixta con especiales necesidades de coordinación.

De la revisión de la literatura realizada por Cid, Pérez y Sarmiento (2011) se desprenden dos tipos de beneficios: para los tutores y para los tutorandos. Para los primeros se menciona el desarrollo profesional y personal, la reflexión y el aprendizaje sobre la propia práctica, el conocimiento de nuevas ideas y nuevas perspectivas, la mejora de las capacidades de comunicación o la satisfacción con su desempeño; para los segundos, se citan el apoyo para el desarrollo profesional, la ayuda para la realización de aprendizajes por medio de la reflexión, y la socialización.

¿Cómo se puede contribuir desde la tutoría académica a que cada estudiante construya los saberes y competencias profesionales requeridas? Entre las múltiples estrategias posibles, pueden destacarse las siguientes (Pérez Gómez *et al.* 2011):

- Cooperando en sus debates y seminarios, reflexionando sobre sus prácticas cotidianas, así como haciéndoles cuestionar sus planteamientos acerca de la calidad de la enseñanza, su responsabilidad como profesionales de la educación, qué aprenden los estudiantes, cómo lo aprenden, cómo se fomenta la autonomía del alumnado, etc.
- Partiendo de la práctica, analizando junto al alumnado todos sus componentes y cuestionando cada uno de estos elementos.
- Sometiendo al análisis el conocimiento y la actuación en función de distintos principios con la finalidad de despertar la reflexión.

- Avivando la curiosidad e inquietud en el alumnado, profundizando en el conocimiento de las situaciones que vive y ayudándose en la búsqueda de alternativas para su propio perfeccionamiento.
- Iniciando a los estudiantes en el proceso de investigación sobre sus propias prácticas educativas, resaltando la importancia del contexto y de la reflexión sobre la práctica (Schön, 1992)
- Iniciándoles en la autorreflexión, para ello profundizarán junto con el estudiante en el pensamiento que le haya inducido a trabajar de un modo determinado. Esta valoración va a posibilitar que los estudiantes mejoren su intervención, planteando nuevas propuestas y apoyándose en nuevos esquemas de pensamiento y actuación, que a medida que vaya progresando en sus prácticas irá desarrollando y construyendo de modo más consistente y flexible.

6. CONCLUSIONES: ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN

El Prácticum se construye con una fuerte finalidad propedéutica, de cara a pertrechar a los futuros profesionales de la educación de una determinada actitud mental frente a la actividad docente, debiéndose tender a adquirir conciencia de la efectividad personal y su alcance. Supone asumir el carácter cambiante y poco previsible de la realidad profesional, comprendiendo la realidad educativa tal como es, con contextos diferenciados, con aulas singulares, con relaciones humanas diferentes, con compañeros con variados puntos de vista, con distintas perspectivas para cada situación. Este período debe servir para desprenderse del pensamiento rígido sobre la educación y los contextos en que se produce, así como de las soluciones únicas y de los modos de pensamiento lineal, proveyendo a los estudiantes de las competencias necesarias para contemplar la realidad profesional a la que aspiran a través de una activa mirada crítica -un cierto “tacto pedagógico” práctico (Van Manen, 1998), o su versión más racionalizada, el “ojo pedagógico” (Andreucci, 2012)- que les permita situarse más allá de ser unos meros técnicos que administren recursos didácticos a sus alumnos.

Desde una aproximación instrumental al Prácticum como etapa de aproximación a una determinada cultura profesional a la que se pretende acceder, Méndez (2012) señala algunos rasgos como la necesidad de acercarse a las normas legislativas y reglas que regulan las actividades y rela-

ciones sociales de dicha cultura; conocer qué papel desempeña cada uno de los miembros de la comunidad profesional; manejar los modelos y teorías que sustentan las prácticas que se llevan a cabo; tomar conciencia de los objetivos y metas que guían la actuación del profesional; y aproximarse a los instrumentos, artefactos y procedimientos de tal comunidad.

Establecidas estas recomendaciones, los autores son concordes a la hora de señalar las líneas de futuro por las que haya de transitar el nuevo Prácticum, y la preocupación general apunta hacia la idea de intensificar, promover y mejorar los canales de coordinación entre los diferentes agentes que interactúan en el proceso de las prácticas. Algunos de los puntos principales en los que el prácticum debería centrarse en su apuesta por la excelencia serían los siguientes (Blanco y Latorre, 2008; Liesa y Vived, 2010; Bretones, 2013; González *et al.*, 2010):

- La formación del futuro docente es conseguir educadores y no meros instructores.
- La implicación de los estudiantes en la vida del centro escolar, no sólo en la del aula.
- Acompañar la reflexión teórica de prácticas, pero también a la inversa.
- La estrecha colaboración entre supervisores de la universidad y tutores de la escuela, compartiendo a veces algunas clases teóricas en aquélla y prácticas en ésta.
- El grupo de Centros de prácticas deben estar estrechamente coordinado formando una unidad intermedia o escuela de desarrollo profesional, en la que haya una estrecha colaboración de investigación reflexiva y perfeccionamiento continuo entre supervisores, tutores y estudiantes en prácticas.
- La ampliación del tiempo de duración de las titulaciones, de modo que en su mayor parte se encuentre dedicado a prácticas de enseñanza.
- La libertad de los estudiantes o futuros docentes para proponer durante el Prácticum temas de actuación y de investigación-acción.
- El establecimiento de un sistema de evaluación del aprovechamiento del alumnado de prácticas negociado y compartido.

- Mantenimiento de la observación de la actuación del estudiante por el supervisor en el aula, conjuntamente con el tutor.
- Los programas innovadores deben ser sometidos a estudios para comprobar el grado de éxito o fracaso en sus logros y tomar las medidas necesarias para su perfeccionamiento paulatino.
- Clarificación de las tareas a realizar por los estudiantes durante este período formativo.
- Identificación de las capacidades profesionales a aprender y/o potenciar en el transcurso de esta etapa.
- Establecimiento de un modelo de colaboración estable entre los tutores de los colegios y los supervisores de la facultad.
- Cuidadosa selección de los tutores de los centros de prácticum y de los profesores de la facultad que se comprometan a supervisar a estudiantes en prácticas.
- Conexión entre el programa de prácticum y el programa de las distintas asignaturas que cursen los futuros maestros en la Universidad.

Por último, incluimos unas sugerencias (Bretones, 2013) a modo de recomendaciones. Tener criterios de selección del profesorado más idóneo para la supervisión y la tutoría de los futuros profesores en prácticas. Dar prioridad a la continuidad del supervisor para favorecer el conocimiento del mismo y prever la colaboración complementaria. Realizar reuniones de los supervisores con el coordinador del área o especialidad (Infantil, Primaria...) en la Facultad y a su vez de aquéllos a los que se le ha asignado un mismo centro escolar, independientemente de que pertenezcan o no al mismo departamento y área o especialidad.

La idea final, expresada por Zabalza (2011) sería la de integración. Pasar de un modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias formativas a otro en el que se busquen mayores niveles de integración de esas unidades parceladas. Y todo ello en beneficio no sólo de los objetivos de comprensión de los procesos laborales que destaca la ley, sino también como medio para que la función tutorial sea un elemento inserto en el proceso educativo que promueva, a través del fomento de la motivación del alumno, su mejora personal como individuo libre y autónomo, y el paralelo progreso de la cultura en la cual va a insertarse como un profesional (Polaino-Lorente, 2011).

Referencias Bibliográficas

- ÁLVAREZ PÉREZ, Pedro y GONZÁLEZ AFONSO, Miriam. 2005. "La tutoría académica en la enseñanza superior: una estrategia docente ante el nuevo reto de la Convergencia Europea". **REIFOP**. Vol. 8. Nº 4: 1-4. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (España).
- ANDREUCCI ANNUNZIATA, Paola. 2012. "El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del "ojo pedagógico" como destreza compleja". **Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado**. Vol. 16. Nº 1: 257-275. Universidad de Granada. Granada (España).
- ARBIZU, Feli; LOBATO, Clemente y CASTILLO, Laura. 2005. "Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria". **Revista de Psicodidáctica**. Vol. 10. Nº 1: 7-22. Universidad del País Vasco. Bilbao (España).
- BLANCO ENCOMIENDA, Francisco Javier y LATORRE MEDINA, María José. 2008. "La apuesta por la excelencia en la formación práctica universitaria de futuros profesores". **Estudios sobre Educación**. Vol. 15: 7-29. Universidad de Navarra. Pamplona (España).
- BRETONES ROMÁN, Antonio. 2003. "Las preconcepciones del estudiante de profesorado: de la construcción y transmisión del conocimiento a la participación en el aula". **Educación**, Vol. 32: 25-34. Universitat Autònoma de Barcelona. Cerdanyola del Vallès, Barcelona (España).
- BRETONES ROMÁN, Antonio. 2013. "El Prácticum de Magisterio en Educación Primaria: una mirada retrospectiva". **Revista Complutense de Educación**. Vol. 24. Nº 2: 443-471. Universidad Complutense de Madrid. Madrid (España).
- BULLOUGH, Robert. 2000. "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado" en GOOD, T. L. y GOODSON, I. F. Goodson. **La enseñanza y los profesores. I, La profesión de enseñar**, pp. 99-165. Paidós. Barcelona (España).
- CANO GONZÁLEZ, Rufino. 2008. "La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior". **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 22. Nº 1: 21-48. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (España).
- CANTOS CEBALLOS, Antonio. 2013. "El uso de la comunicación persuasivo-seductora en el proceso de adaptación al plan Bolonia: fundamentos metodológico-emocionales para la asignatura Historia de los medios audiovisuales". **Historia y Comunicación Social**. Vol. 18. Nº Esp.: 857-837. Universidad Complutense de Madrid. Madrid (España).

- CID SABUCEDO, Alfonso; PÉREZ ABELLÁS, Adolfo y SARMIENTO CAMPOS, José A. 2011. "La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura". **Revista de Educación**. Vol. 354: 127-154. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid (España).
- DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, Guillermo; LÓPEZ MEDIALDEA, Ana María y COBOS SANCHIZ, David. 2012. "La tutoría como valor añadido de la práctica docente. Una experiencia de Innovación Universitaria en el marco burocrático de Bolonia". **@tic Revista d'Innovació Educativa**. Vol. 9: 61-71. Universitat de València. Valencia (España).
- GARCÍA NIETO, Narciso. 2008. "La función tutorial en la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior". **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Vol. 22. Nº 1: 21-48. Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (España).
- GIMENO SACRISTÁN, José. 2010. "Lo que se ha hecho en nombre de Bolonia en la formación del profesorado". **Cuadernos de Pedagogía**. Vol. 398: 82-86. Wolters Kluwer (España).
- GONZÁLEZ BALLESTEROS, Mairena; PESQUERO FRANCO, Encarnación; SÁNCHEZ MARTÍN, María; FERNÁNDEZ LOZANO, Pilar; JUANAS OLIVA, Ángel y MARTÍN DEL POZO, Rosa. 2010. "Las competencias de los maestros de primaria: percepción de los estudiantes en prácticas". **Investigación en la Escuela**. Vol. 72: 71-83. Diada Editora, S.L. Sevilla (España).
- LAMO GARCÍA, Pedro. 1996. "Una reflexión en torno a las prácticas" en LOBATO, C. (ed.). **Desarrollo profesional y prácticas/prácticum en la Universidad**. pp. 15-27. Universidad del País Vasco. Bilbao (España).
- LAVE, Jean and WENGER, Étienne. 1994. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. University Press. Cambridge.
- LÁZARO, Ángel. 2002. "La acción tutorial de la función docente universitaria" en Álvarez, V. y Lázaro, A. (coords.), **Calidad de las universidades y orientación universitaria**, pp. 249-282. Aljibe. Málaga (España).
- LIESA ORÚS, Marta y VIVED CONTE, Elías. 2010. "El nuevo prácticum del grado de magisterio. Aportaciones de alumnos y profesores". **Estudios sobre Educación**. Vol. 18: 201-228. Universidad de Navarra. Pamplona (España).
- MÉNDEZ ZABALLOS, Laura. 2012. "El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum". **Revista de Educación**, Vol. 359: 629-642. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid (España).

- PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio *et al.* 2013. El Prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: modelo marco. Spicum. Málaga (España).
- POLAINO-LORENTE, Aquilino. 2011. “La motivación del alumno: factor clave en la tutoría personal”. **Escuela Abierta**. Vol. 14: 9-32. Fundación Universitaria San Pablo CEU. Bormujos, Sevilla (España).
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- RIAL SÁNCHEZ, Antonio y BARREIRA CERQUEIRAS, Eva María. 2012. “El Prácticum de la titulación de Pedagogía desde el punto de vista profesional”. **Enseñanza & Teaching**. Vol. 30: 153-174. Universidad de Salamanca. Salamanca (España).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, Sebastián. 2004. **Manual de tutoría universitaria**. Octaedro. Barcelona (España).
- RODRÍGUEZ MORENO, María Luisa. 2002. **Hacia una nueva orientación universitaria: modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional**. Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona (España).
- SCHÖN, Donald Alan. 1992. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Paidós. Madrid (España).
- TEJADA FERNÁNDEZ, José. 2006. “El prácticum por competencias: implicaciones metodológico-organizativas y evaluativas”. **Bordón**. Vol. 58. Nº 3: 403-421. Sociedad Española de Pedagogía (España).
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. 2011. “El Prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión”. **Revista de Educación**. Vol. 354: 21-43. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid (España).