

El Prácticum de Maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM

The teacher training Practicum in the voices of their mentors. Balance of the 2010 program in the UAM

Joaquín PAREDES-LABRA, Rosa M^a ESTEBAN-MORENO y
Manuel Santiago FERNÁNDEZ-PRIETO
Universidad Autónoma de Madrid

Recibido: Junio 2014

Evaluated: Noviembre 2014

Aceptado: Noviembre 2014

Resumen

Se aborda un análisis del desarrollo del Prácticum de Maestro derivado del plan 2010, particularmente dirigido a valorar los cambios acaecidos en relación con el plan 2000, desde el punto de vista de sus tutores profesionales. La metodología es de tipo cualitativo, con entrevistas a 6 tutores profesionales innovadores de la red de centros de una universidad pública y a los 3 responsables de la materia analizada en ambos planes. Entre los resultados se observa que la percepción sobre las transformaciones operadas en el desarrollo en los centros de esta materia son poco apreciables, así como que la tutela del Prácticum se construye mediante una fuerte relación interpersonal de tutelado y tutor y que está vinculada al tipo de enseñanza que practica. Ello tiene consecuencias en la redefinición futura del Prácticum.

Palabras clave: formación del profesorado, tutor de prácticas, Prácticum, grado de educación infantil, grado de educación primaria

Abstract

The paper focuses on an analysis of the development of the 2010 practicum program, particularly aimed to assessing the changes in relation to the 2000 plan from the point of view of its professional mentors. The methodology used was qualitative, with interviews to six innovative professional mentors belonging to the network of a public university, 3 of them responsible in the analyzed subject in both plans. Among the results it was showed that the perception of the transformations in the practicum were hardly noticeable, and the practicum mentoring activity was built through strong interpersonal relationship of mentor and student, and linked to the type of teaching practice. This has implications for future redefinition of the practicum.

Keywords: teacher training, mentor, practicum, early education graduate program, primary education graduate program

En 2014 se han graduado en muchas universidades españolas las primeras promociones que, de manera completa, han seguido los estudios de Grado de Maestro de 2010 (tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria). La puesta en marcha de estos planes ha sido un hito en la historia de la educación española. Por primera vez, un maestro ha tenido una formación de 4 años (un año más que desde la incorporación de estos estudios a la universidad en los años setenta). Otra característica de enorme importancia en estos estudios es la duplicación del tiempo de prácticas (de un semestre se pasó a casi dos, en créditos de 32 a 45). Se trata de una materia hasta hace bien poco organizada en un único período y tres momentos, de observación, práctica guiada y práctica autónoma. En 2014 puede estar organizada en dos, tres o hasta cuatro períodos, dependiendo de la universidad que la desarrolla.

A continuación se caracteriza el Prácticum, su finalidad, rasgos, actores y resultados.

El Prácticum y la tutela de futuros maestros en España

Entendemos el Prácticum como la materia que pone en contacto al estudiante de maestro con la realidad profesional de las escuelas.

Ahora bien, la teorización sobre la formación práctica de maestros que ilustra este trabajo es la de la práctica reflexiva (Schön, 1987; Liston y Zeichner, 1993; Lieberman y Miller, 1999; Gutiérrez Cuenca y otros, 2009; González Sanmamed y Fuentes, 2011; Bretones, 2013). Se trata de una teorización que no es ajena a una manera de concebir la enseñanza, más allá del aula, participativa, construida de manera compartida, donde el profesor tiene un papel innovador e investigador, el conocimiento un estatuto teórico-práctico y la formación inicial y la red de centros mantienen una estrecha colaboración.

Del Prácticum se han estudiado numerosos aspectos, tales como su finalidad, características, actores y resultados.

Con respecto a su finalidad hay que decir que se trata de un proceso importante para la madurez del futuro maestro, tal y como se declara en la literatura revisada en este estudio (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

Con respecto a las características del Prácticum, conviene enfatizar el hecho de que es una actividad supervisada. Un rasgo especial del Prácticum es que se desarrolla en periodos que alternan formación en la facultad y en los centros docentes a lo largo de la carrera de Maestro. Una de las principales modificaciones de los planes de estudio de Maestro en 2010 fue la prolongación de las prácticas docentes, como se ha dicho antes. Se trata de un plan orientado a la auto-percepción del dominio de las competencias de maestro, por lo que incluye escalas de autoobservación, en la forma de un paquete de acciones que conformarían el conjunto de competencias profesionales para adquirir durante 4 años, prevé más reuniones con supervisores (tutores académicos) y tutores profesionales para dialogar sobre las prácticas y se propone para su evaluación como un conjunto de evidencias, un portafolio.

En lo sucesivo nos referiremos a los planes de estudio de Maestro de 2010 para la UAM como “Plan 2010” (España, 2010a y 2010b), y a los planes de 2000 como “Plan 2000” (España, 2000a y 2000b).

El Prácticum cuenta con orientaciones para supervisores (expresión que se utilizará para referirse al tutor académico) y tutores (expresión que se reserva para el tutor profesional), centradas en la importancia de las visitas de los supervisores al centro, la elaboración de un diario, la organización de seminarios de análisis de la práctica, el conocimiento de las características generales del centro y su contexto, la progresividad de la implicación del estudiante en prácticas en el aula, la importancia de conocer todos los aspectos del trabajo en el aula y la vida en el centro, así como dialogar sobre ellos; la flexibilidad del tutor en el aula para que el estudiante tome alguna iniciativa... estrategias generales provenientes de decisiones prudentes y creativas, apoyadas en recursos diversos (Bretones, 2013). En otro extremo, hay propuestas de Prácticum competenciales muy detalladas, con resultados e interacciones prescritos (Rodríguez Marcos, 2002, 2005).

Cuando todo queda a la discrecionalidad de los agentes implicados se está desatendiendo uno de los dos criterios fundamentales para el éxito de las prácticas que señalan Zabalza y Cid (en Martínez Figueira y Raposo, 2010): que el tutor profesional participe no solo en la elaboración del plan de prácticas sino también de las bases conceptuales que sustentan la formación del alumnado.

Todos los actores del Prácticum son importantes. Se quiere destacar aquí la figura del tutor profesional. Ha sido caracterizada con arreglo a un discreto abanico de funciones de acompañamiento y en diferentes modelos de tutoría (Martínez Figueira y Raposo, 2011): dejar hacer, académica, emulada, facilitadora y reflexiva.

Con respecto a los resultados del Prácticum, se observa que es una dimensión polémica. Se plantean dilemas de la teoría y la práctica, lo profesional y lo cultural, las reglas y la indagación, lo memorístico y lo investigador, ejes que Bretones (2013) caracteriza como parte de una formación deficiente, que retorna a un modelo culturalista y tecnológico de enseñanza que se creía ya superado, y que González Sanmamed y Fuentes (2011) ubican en la incapacidad, a pesar de 20 años de investigación intensiva, de terminar de caracterizar propuestas de Prácticum (y formación inicial) que tengan resultados exitosos para los aprendices dentro de modelos profesionalizantes. Se pone de manifiesto que las metodologías que desarrollan los estudiantes en prácticas en ese periodo son tradicionales, evidenciando una falta de colaboración entre supervisores, tutores profesionales y estudiantes de maestro, así como carencias en la selección de los centros de prácticas.

Algunas de esas problemáticas están relacionadas con las creencias sobre el propio prácticum de las que parten los estudiantes (Latorre, 2007).

Quizá fuera posible ir más allá, obtener otros resultados. En una revisión de Cid, Pérez y Sarmiento (2011), sobre 137 estudios cualitativos sobre el prácticum, se pone de manifiesto que la tutoría aporta como beneficios para quienes la ejercen los siguientes: desarrollo profesional y personal, aprendizaje (reflexión) y satisfacción en el trabajo; y para los tutorandos, estudiantes en prácticas: apoyo para su desarrollo

profesional, ayuda para la realización de aprendizajes (reflexión) y la socialización y algunas nuevas ideas sobre la enseñanza. Por otra parte, en esta revisión se indican las condiciones necesarias para que el desempeño de la tutoría sea “eficaz”, entre ellas, la delimitación de las funciones del tutor profesional, la selección de tutores y asignación de tutorandos, la formación del tutor y las estrategias para la tutoría.

Mucho menos habituales son los estudios centrados en la figura de los tutores profesionales, lo que realizan y lo que desearían hacer. Entre ellos, uno de Martínez Figueira y Raposo (2010), con una extensa revisión de estudios previos sobre funciones y tareas desempeñadas por los tutores, con entrevistas a 18 tutores y un cuestionario aplicado a una muestra de tutores de toda Galicia, y con resultados sobre actividades que desarrollan y perfiles de estos tutores.

En este estudio se quiere conocer qué resultados está ofreciendo el Prácticum 2010 desde la perspectiva de los tutores profesionales que lo acogen en sus centros, para tratar de saber entonces qué cambios han ocurrido en relación al Prácticum 2000.

A continuación se presenta el diseño metodológico definido para atender este interrogante.

Metodología

Siendo el Prácticum, además de una materia, un rasgo tan relevante de la formación de maestros, el estudio emprendido busca entender qué ha cambiado en la percepción de la formación procurada, cómo lo ven diversos agentes, con la puesta en marcha del plan 2010. Ha interesado el juicio de los maestros tutores, aprovechando su experiencia en el Prácticum previo del plan 2000. Se busca comprender lo ocurrido mediante un estudio de corte cualitativo, que describa estas prácticas de enseñanza. Al hablar de estas cuestiones han de surgir, lógicamente, otros temas, tales como su visión de la profesión o la vida en las aulas.

Se analiza para ello un caso (Yin, 2009), el Prácticum de Maestro de la UAM. En el caso importa la visión por parte de los tutores el desarrollo del Prácticum de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Educación Primaria, en la Universidad Autónoma de Madrid. Se desarrolla a partir de la entrevista a los 3 últimos responsables de la supervisión de prácticas profesionales, vicedecanos que han cubierto los últimos 18 años de gestión de las prácticas, y de 6 maestros tutores profesionales de centros educativos de la Comunidad de Madrid.

Esta selección parte de un diseño flexible, pues no había un número determinado inicial de entrevistas (Taylor y Bogdan, 2000), toda vez que la evolución de las entrevistas y la visita a los centros fue ofreciendo nuevas oportunidades al investigador.

Se pidió ayuda para identificar tutores profesionales innovadores en la red a los vicedecanos. Estos tutores parecen más acordes con el tipo de profesionales que se quieren formar, de naturaleza comprometida y participativa, como se indicó al principio al caracterizar el tipo de práctica procurado. Los vicedecanos (dos varones y

una mujer, todos ellos con experiencia profesional como maestros, vinculados a procesos innovadores en sus centros) remitieron a determinados centros y directivos. Los tutores seleccionados por los responsables de prácticas son docentes que reúnen, a juicio de compañeros, directivos, estudiantes y supervisores que han trabajado con ellos, algunas características de lo que en la literatura se ha llamado “tutores eficaces” (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011). Su docencia responde a algunas de las características de las prácticas reflexivas mencionadas al principio. Otro factor importante que caracteriza a estos tutores es su buena relación con el estudiante en prácticas tutelado.

Las personas entrevistadas han sido 6 maestras.

Los distritos representados, de los 5 en que se divide administrativamente la Comunidad de Madrid, son el noroeste (2 maestras), noreste (2) y sur (2). La experiencia, menos de 10 años (1), entre 10 y 19 años (2), entre 20 y 29 años (0), 30 o más años (2).

Años de experiencia	Zona noroeste	Zona noreste	Zona sur	Totales
menos de 10		Laura		1
entre 10 y 19 años	Cristina	Irene		2
entre 20 y 29 años			Yasvet	1
30 o más años	Asunta		Maribel	2
Totales	2	2	2	

Tabla 1. Entrevistas a los tutores profesionales. Participantes por zona de trabajo y años de experiencia (nombres ficticios).

Dos de las maestras trabajaron en Educación infantil, el resto en Primaria, si bien tienen experiencias en otras modalidades, como educación de adultos o escuela en casa, dos han sido directivos y la mayoría han impartido ponencias en cursos de formación permanente.

Se realizan entrevistas abiertas en profundidad sobre la experiencia del Prácticum y los estudiantes recibidos por los tutores profesionales en estos años. Las preguntas – eje han sido:

- Con qué formación venían en el plan 2000 y vienen ahora con el plan 2010 los estudiantes de maestro.
- Cómo se percibe por el tutor el modelo de prácticas propuesto por la universidad.
- Cómo se percibe por este tutor el contacto con la universidad.

Las preguntas a los vicedecanos fueron similares.

El análisis de los datos se realiza mediante un software específico, Atlas.ti.

Se transcribieron las entrevistas, se devolvieron a los entrevistados para revisarlas, se organizaron en tantos documentos como entrevistas realizadas, se leyeron y fueron codificando de forma libre. La comparación constante y la relectura permitieron la

redefinición de la lista de códigos, así como la emergencia de categorías. Asimismo, se aprovecharon las tablas de frecuencia y co-ocurrencia para comprender la emergencia de categorías en las evidencias recogidas.

A partir de las categorías se han hecho reconstrucciones densas de las temáticas, de manera artística.

Para la triangulación de la información se han realizado entrevistas a dos colectivos. No hay, por tanto, una triangulación multitécnica, aunque se consultó documentación del Prácticum y los entrevistadores cuentan con un background de estancia en el campo con estudiantes y sus vicisitudes, pero si la hay referida a la entrevista a diferentes colectivos de participantes, la derivada de la codificación por diferentes investigadores y la de la codificación compartida entre diferentes observadores. También se produjo la que se deriva de la devolución de informes a los entrevistados sobre los análisis de sus entrevistas.

En el trabajo se solicitó el consentimiento de los participantes para el uso de datos, se mantiene el anonimato de las maestras entrevistadas. Se compartieron con los participantes los informes finales y se han tenido en cuenta sus valoraciones al respecto de los mismos.

Lógicamente, un trabajo de estas características, que pretende comparar una serie histórica mediante la evocación del recuerdo de entrevistados y sin un trabajo longitudinal, tiene limitaciones para explicar el funcionamiento del Prácticum en 2010 y los cambios acaecidos en relación al plan 2000. Tampoco están los estudiantes de Maestro, ni sus memorias, ni los equipos directivos (responsables de la coordinación de las prácticas en los centros, aunque hay una maestra tutora que es directora y hay notas de campo de un director de otro centro), ni los tutores profesionales de los estudiantes de los Grados de Infantil y Primaria, salvo la condición de tutor profesional de los vicedecanos. Contamos con declaraciones sobre la propia percepción del devenir de las prácticas y de las relaciones con estudiantes y supervisores. Posiblemente están apareciendo reflexiones a partir de profesores muy motivados que suplen las carencias del sistema de tutoría del Prácticum con una visión muy elaborada de su profesión.

Nos pareció, sin embargo, muy importante contar con el punto de vista de los tutores profesionales. No suelen formar parte de la literatura de Prácticum. Reciben todos los años a los estudiantes en prácticas. Participan de un sistema de relaciones y actividades que da lugar a una experiencia profesional. El solo hecho de explorar esa experiencia, con los problemas que emergen, nos parecía un servicio útil, ofrecer la visión de los tutores para la posterior mejora de la propuesta de prácticas de la universidad.

A continuación se presentan los resultados recogidos mediante el estudio.

Discusión

Como se ha indicado, del vaciado de las transcripciones de las entrevistas a los tutores profesionales, sobre un total de más de diez mil palabras, emergen frecuencias y co-ocurrencias de interés para, tal y como ocurre al principio de un análisis cualitativo, una primera aproximación a los problemas que subyacen en las entrevistas realizadas.

Conviene destacar, además de que lo dicho se ha centrado en el Prácticum y que se ha hablado de la figura del tutor profesional, la importancia otorgada por los tutores al trabajo con los estudiantes de prácticas, los cometidos abordados por estos (manifestados por “hacer”), y la referencia al centro escolar y a la clase (tabla 2). En un segundo bloque aparecen el papel del tutor y, en menor medida (no consignados en la tabla 2), la formación que proporciona la universidad, las actividades (“cosas”) que se desarrollan en clase y la relación con el grupo de clase.

	Nº de veces
Alumnos/estudiantes/infantil/niños	91
Prácticas	90
Centro/colegio/escuela	54
Hacer	47
Clase	38
Tutora/tutores	26

Tabla 2. Entrevistas a los tutores. Palabras más repetidas

	Nº de veces
Prácticas/Práctica/experiencia	100
Maestro/profesores/tutores	48
Estudiantes	46
Centros	31
Formación	23
Modelo	22
Trabajo	17

Tabla 3. Entrevistas a los vicedecanos. Palabras más repetidas

En la codificación de las entrevistas a los vicedecanos los temas que se recogen han sido, por este orden (tabla 3): plan 2010, dificultades, concepto de tutoría, actividades de tutoría y estudiantes en prácticas.

En relación con las categorías que emergen en el análisis conjunto de las entrevistas (tabla 4), se observa que los elementos más repetidos a los que hacen alusión los entrevistados son el concepto y finalidad de la tutoría, las actividades de tutoría, el papel de los estudiantes en prácticas, las dificultades encontradas para desarrollarla y el papel de la universidad. A los vicedecanos les preocupan aspectos organizativos que no

están en la agenda de los tutores profesionales, como el estatuto del supervisor (tutor académico), la organización de las prácticas o el papel del tutor. Con los tutores aparece en sus declaraciones su concepto de enseñanza y las relaciones con los estudiantes de sus grupos como aspectos que también destacan, aunque son temáticas que no aparecen en las entrevistas a los vicedecanos.

Concepto	Tutores profesionales	Vicedecanos	Total
Tutoría_actividades	21	10	31
Finalidad	14	4	18
Enseñanza_concepto	13	0	13
Dificultades	12	12	24
Relación universidad-centros de prácticas	10	5	15
Formación del maestro	10	3	13
Relación tutor-estudiante	10	0	10
Estudiantes en prácticas	9	8	17
Cambio en el practicum	9	2	11
Tutoría_concepto	8	12	20
Plan 2010	6	18	24
Plan 2000	6	3	9
Relación teoría-práctica	6	2	8
Supervisor	1	12	13
Beneficios	0	6	6
Resultados	0	6	6
Tutor	0	5	5

Tabla 4. Categorías que emergen en el análisis de las entrevistas. Sombreado, las categorías más repetidas en las entrevistas para cada colectivo, tutores y vicedecanos, y total

Con el propósito de ordenar el discurso, se presentarán los temas recuperados en las entrevistas desde una caracterización de la finalidad y resultados del Prácticum (que ha sido un tema menor en comparación con otros que se dirán continuación), cómo es percibida la tutoría por sus actores, su concepto de enseñanza asociado (estos dos últimos temas más importantes, uno explícito y otro subyacente), las actividades de tutoría (el tema central en sus declaraciones), las dificultades para desarrollarla en el marco de una organización de prácticas y el papel de los supervisores en todo ello. Se intercalarán las opiniones de los académicos, con la idea de reconstruir la visión de las prácticas de los tutores con otros referentes. Los seis tutores y tres vicedecanos aparecerán con nombre ficticio y unas siglas que permiten identificar el centro donde trabajan (PPF, MB, PPP, VD).

Finalidad y resultados del Prácticum

Aparecen varios tipos de finalidades entre los tutores. Tienen que ver con las necesidades o valores añadidos al acoger estudiantes en prácticas, y otras propiamente con la finalidad del Prácticum, la formación del profesional o maestro que sale.

Los valores añadidos a la propia actividad de tutela por los tutores provienen de fuentes variadas. Tienen que ver con un espíritu altruista, mejorar sus condiciones de trabajo facilitar la individualización en la clase y aprovechar una vía para la reflexión sobre su práctica y la formación continua, resultados coherentes con los que ha recogido previamente la literatura. Estos valores añadidos son corroborados como percibidos por los académicos.

Sobre las finalidades del Prácticum para sus estudiantes, los tutores manifiestan la importancia de la continuidad de la formación, que sea una experiencia que se disfrute para que pueda ser puesto en práctica lo que se aprenda y que se adquiera una visión de conjunto de la profesión:

- *¿Que qué esperas de los estudiantes en prácticas? Que sean felices (sonríe) (...). y que aprendan (...) que les guste el trabajo, que estén motivados por aprender ellos y que, por supuesto, que aprendan los niños, que estén contentos, que sean felices con lo que hacen, tanto los niños como los estudiantes de prácticas (Laura, PPF).*

Piensen en un estudiante en prácticas que necesita abrirse a la realidad de cada centro y aula, que está modelado por la observación de lo que allí ocurre:

- *Nuestros estudiantes se implican fuertemente en la realidad de los centros, con los niños, los vínculos que se establecen, y esto va conformando un modelo de futuro profesional modelado por las observaciones que tienen en el aula, por las interacciones (Santiago, VD).*

Los estudiantes se situarán en las prácticas desde alguna de estas formas de entenderlas, una que pide pararse a escuchar, que en los modelos se ha llamado “emulada”, y otra que no se explicita en las finalidades, que se dirá más adelante en la forma de entender y desarrollarse la tutela, que tiene que ver con una espiral de planear, actuar, analizar y volverá a actuar, lo que supone una perspectiva más profesional, entre “facilitadora” y “crítica”.

Concepto de la tutoría para los tutores

Unos tutores esperan que la tutoría sea introducir poco a poco en la profesión al estudiante, otros esperan valentía, interés y actitud del estudiante en prácticas, algunos insisten en la importancia del acompañamiento, con idea de sumergirse lo más rápidamente posible en una situación profesional que es analizada por ambos:

- *(Lo que) Procuero hacer con los chavales de prácticas es que se metan en la vida del centro y escuchen y vean, aparte de que estén en la clase conmigo y se pongan a la tarea (chasquea varias veces los dedos), pero que estén y que*

escuchen. Se hacen algunas reflexiones muy buenas después de las reuniones de ciclo. Porque se escucha de todo. Y es una forma de que perciban que la propia escuela está en contra de la atención a la diversidad (Cristina, MB).

Los vicedecanos reflejan en sus entrevistas sobre el concepto de tutoría esta variedad de posibles tuteladas (en lo que esperan de los supervisores, en lo que piensan de las prácticas), bien de acompañamiento (debate, proceso reflexivo), bien de profesional.

- *Más que estudiantes en prácticas yo diría que son maestros en prácticas, trabajando, comprando materiales (para sus propias sesiones) y colaborando con ilusión (Santiago, VD).*

A los perfiles indicados se añade que los tutores y académicos necesitan que los estudiantes en prácticas tengan un punto de madurez para dejarles franca la práctica profesional en la que les introducen.

El concepto de tutoría ligado al propio concepto de enseñanza del tutor

Los estudiantes llegan a realidades muy diversas unas de otras. Los entrevistados trabajan en centros públicos. Son aulas con 25 estudiantes de diversas culturas. Cada maestra tiene su propio mapa de concepciones sobre su enseñanza fruto de su reflexión y bagaje profesional, junto a una vinculación con la cultura de su centro. Algunos tutores abren las puertas de diversos espacios y reconocen que en otros no pueden. Comparten dudas y proyecto con un grupo de profesores del centro, incluso trabajan en equipo. Otros tutores están en conflicto con sus directivos, o con parte de sus claustros.

Los tutores entrevistados tienen una idea de enseñanza alejada de lo rutinario:

- *Pedí Primaria porque me sentía más a gusto ahí. Yo percibía que en el patio había una cantidad de conflictos que venían sin resolver del aula. Mucho conflicto que tiene que ver con no hacer grupo entre los chavales. Yo paraba la clase (de educación física), hacía intervenciones, pero no dejaba de (ser que iba a) ver a los chavales 2 o 3 sesiones a la semana (...) me siento una persona entusiasta de la educación. Creo en el poder que tiene. Y creo en el que poder que tenemos los maestros. Tenemos un poder que la mitad de la gente no se entera que tiene (...). En la medida que voy estando consciente de lo que a mí me pasa y veo la vida de una manera, lo puedo transmitir. Aparte que la educación emocional es fundamental (Cristina, MB).*

Estas maestras asignan objetivos amplios a la educación y a su papel en las instituciones de enseñanza. No ven las clases de forma estereotipada, están abiertas a lo que puede pasar cada año. Viven contradicciones, tienen dudas (trabajar en grupo, salirse de la programación). Desconfían de los modelos estandarizados de evaluación. Son maestras en transición, reflexivas.

Las actividades de tutoría y el papel de los estudiantes en prácticas

Las actividades que hacen los tutores parece que se improvisan por la falta de un plan o directriz. Algunas de las actividades que se han identificado en el relato de las maestras hablan a su vez del tipo de tutoría que querrían hacer:

- *Hay años que ha habido reunión y años que no hemos visto al tutor (supervisor) de prácticas (de la universidad) (...) Yo no tengo una sensación de que haya un contacto ni un interés por conectar, por revisar, por orientarnos a nosotros o por recordarnos qué aspectos tenemos que estar (trabajando)... como que llegan los de prácticas (los estudiantes) y cada uno decide cómo le enseña... (Asunta, PPF).*

Hay actividades que tutores y supervisores no comparten, de las que no son conscientes unos de otros:

- *(Los tutores de los centros) no lo ven, lo ves tú (el supervisor de la universidad) cuando estás aquí, y te viene a las tutorías, y te va contando que lleva un diario, y tú le vas contando cómo se vacía (Santiago, VD).*

Las actividades están basadas en la emotividad y en las relaciones que se pueden establecer entre tutor y tutelado. Hacer equipo y generar una buena relación es una forma de encarar las prácticas:

- *Hablo de mi experiencia personal, de mi formación académica. Evidentemente, sí me ha dado una base mi formación académica, es fundamental, fundamental. Pero he aprendido más de mis compañeros y de la experiencia (Cristina, MB).*

Como se ha señalado, el plan de actividades del plan 2000 aún está en la mente de los tutores, con observación, trabajo acompañado y trabajo autónomo como secuencia posible. Con todo, el modelo del plan 2010 va calando en los centros que acogen prácticas, con su propuesta de evidencias y portafolios.

- *La idea del portafolio tiene más valor. La gente en muchísimos sitios se lo está planteando (...). No es solamente cuestión de que tengas materiales (o escalas), es la filosofía que lleva consigo, el profesional reflexivo que quieres construir. Cuando tú llevas (al estudiante en prácticas) con las escalas le fuerzas a que haga cosas que no se ha planteado hacer (Rosa, VD).*

Los tutores quieren ver a los estudiantes en prácticas en diferentes actividades. Les colocan en situaciones de control del aula o, más bien, en una manera de estar en el aula, hablar con el grupo con el que trabajan, ajustarse a la realidad del grupo, desarrollar pequeñas actividades básicas en el aula, analizar clases, organizar actividades complementarias del centro y organizar actividades con TIC. Algunos ejemplos de estas propuestas en las voces de los tutores hablan de la capacidad de improvisación:

- *He pasado muchos años en primer ciclo y tenía clases preparadas. Servían para un grupo muy bien, pero para otro grupo la misma planificación de clase no daba resultado, pero como tienes una experiencia sabías reconducir la clase en ese*

momento. Eso es lo que veo yo que les cuesta a los jóvenes, a los que acaban de llegar, como es normal (Maribel, PPP).

- Los alumnos de prácticas se adaptan mejor, aunque les imponen, a los alumnos de 5º y 6º porque es un lenguaje más cercano, son unos conocimientos y unos contenidos que los puedes dar casi como un adulto. Sin embargo, bájate a un nivel de primero de primaria que tienes que transmitir esos conocimientos con un vocabulario adecuado, con unos tiempos (Maribel, PPP).

Dificultades encontradas

Tradicionalmente las prácticas que involucran tantas singularidades y peculiaridades de centros y tutores han tenido dificultades de todo orden. Se han señalado algunas, como que los estudiantes no tienen habilidades instrumentales, sobre las que las tutoras han hablado al explicar el tipo de tutela que practican; o que los centros a los que llegan esos estudiantes no tienen plan de tutela, ni equipos docentes en los que integrarlos.

Sobre estos temas no hablan los vicedecanos. Supondría una selección de tutores, con formación, y centros que quizá sea imposible. Y hay carencias formativas instrumentales, que también preocupan, que no se acaban de resolver entre los estudiantes en prácticas.

Luego están los problemas que trae el nuevo plan, sobre los que se centra el grueso del análisis de las diferencias con el plan 2000. El plan 2010 va más allá del relato más o menos trabado que es la memoria de prácticas, aunque no renuncia a ella. Su puesta en marcha ha supuesto adoptar una nueva dinámica. Esto ha generado cierta tensión en los centros. En la fase de acceso a los centros y la búsqueda de tutores para entrevistar, un director nos dijo: “Cuando recibí el plan (de 2010) me quedé un poco perplejo, no sabía cómo abordarlo”.

La estructura temporal del nuevo plan no gusta:

- Aprenden más cuando están más tiempo a cuando están un mes. Esa chica (...). hace 3 años, esa chica estuvo un mes, yo creo que le sirve de poco, fue una toma de contacto, un mes, observando, pero luego ella no vio la evolución en los niños, ni de dónde partió a dónde llegaron los niños, yo creo que eso ya no lo vivió, no lo experimentó. Tampoco vino al año siguiente ella conmigo. No creo que tuvo un contacto... (...). Ven distintas experiencias, distintas formas de enseñar, yo creo que también eso es positivo, pero sí que es verdad que en cuanto ella (necesita) comprender cómo evoluciona un niño, en un mes, no lo comprende... (Laura, PPF).

Los propios académicos son críticos con estas temporalizaciones.

Para completar las dificultades del nuevo plan, la facultad no tiene recursos humanos suficientes para atender este Prácticum. Y hay un problema con los supervisores de prácticas, que no asumen su trabajo.

Un problema específico evidenciado es la relación entre universidad y tutores, que apoyan los supervisores, que se presenta a continuación.

La relación entre universidad y tutores

Como se ha indicado, no están contentos los tutores con sus relaciones con las universidades. Ya había aparecido esta percepción al referirse a las actividades de tutela. Parece que nadie sabe qué hacer con esas relaciones.

Algunos profesores piden una explicitación de la función de tutores que se espera:

- *No estaría mal el sugerir, en la información que enviáis (como universidad) no solamente presentar y la evaluación sino también sugerir qué aspectos sería bueno implicar al alumno para su interés, o en qué situaciones... hacernos más conscientes a nosotros (de) que tú no eres simplemente uno que tiene uno de prácticas al lado para que vea lo que haces, sino que tienes un alumno al que tienes que estimular, dar oportunidades de conocer el contexto de esto, con actividades diferentes... estaría bien un pequeño guioncito recordando que somos profesores de alguien de prácticas, que hay una responsabilidad respecto a eso (Asunta, PPF).*

A otros les gustaría poder opinar y que se tuviera en cuenta sus ideas en la organización.

La percepción de los académicos es diferente, ven una relación muy armónica, es verdad que referida a la gestión y a los centros, pues son conscientes de que algunos supervisores no cumplen con su trabajo.

Unos tutores quieren más concreción en lo que se les pide que hagan, otros están contentos con lo que está ocurriendo y no quieren precisar más.

Con este apartado de la relación entre universidad y tutores se cierra la discusión de resultados del estudio. A continuación se presentan conclusiones sobre el cambio que ha supuesto el plan 2010 según los tutores entrevistados, si bien han aparecido otros elementos que caracterizan ese cambio y lo que podría ser el Prácticum, como el desarrollo de la tutoría y las relaciones entre tutores y universidad.

Conclusiones

El desarrollo de la tutoría

Los tutores han hablado mucho y bien sobre cómo desarrollan la tutoría, de tal manera que hemos encontrado innovadores, con vocación de dialogar con sus estudiantes en prácticas sobre sus propias prácticas de enseñanza. El Prácticum se convierte en una herramienta de desarrollo profesional.

Estos tutores desarrollan un marco de tutoría propio donde deciden un modelo de inmersión. En esa inmersión tiene importancia el diálogo (Correa, Martínez Arbeláiz y Gutiérrez, 2013), de la mano de maestras con una capacidad muy grande para la comunicación. La tutoría se convierte en una relación personal, enormemente emotiva.

Las tutoras tienen y transmiten un compromiso con la enseñanza. Es llamativo que no haya salido el tema del reconocimiento a su labor por parte de la administración o la universidad. Sólo en el análisis del borrador del informe final, una tutora comenta,

medio en broma, que sí que necesita reconocimiento, para a continuación señalar que posiblemente habría más bien que “profesionalizar la tutela con personal especialmente formado (ya veríais vosotros cómo) y remunerado (o reconocido de alguna forma; el certificado actual no nos sirve para nada)” (Cristina, MB).

Los tutores, ajenos a la discusión de los planes de prácticas (2000 o 2010), tienen su propio kit de analizadores y actividades donde gradúan su plan de intervención.

Cid, Pérez y Sarmiento (2011) han señalado como funciones de los tutores las siguientes: acoger, orientar, facilitar el desarrollo personal y profesional del estudiante, reunirse, facilitar materiales, facilitar situaciones para conocer la clase, alentar la reflexión, evaluar situaciones y mantener la relación entre centro y universidad. Sin embargo, estas funciones quizá responden más a un modelo de “dejar hacer” de Prácticum que al de las maestras que, siendo muy respetuosas con las creencias pedagógicas de cada cual, quieren que sus estudiantes lleguen a algunas conclusiones por ellos mismos. Son las innovadoras, comprometidas y luchadoras que se han encontrado en las entrevistas y que se acaba de describir a través de sus creencias declaradas.

Unos tutores lo hacen como acompañantes, otros como profesionales y colegas. Algunos tutores tienen una conexión explícita con la realidad de los centros, mediante el compromiso para abrir todos los espacios de trabajo y la integración en su equipo o grupo de trabajo.

La universidad tiene un papel muy pequeño en todo este desarrollo de la tutoría. Podría ser quizá mayor con una relación de confianza con los supervisores, mucho diálogo y una reflexión conjunta.

El cambio que ha supuesto el Prácticum 2010

En relación con el cambio ocurrido entre planes de prácticas, conviene darse cuenta de que el Prácticum no ha respondido históricamente a lo que se esperaba de él, como nos recuerdan las tutoras.

El pequeño rango de estudiantes recibidos por las tutoras no les permite valorar si a mayor formación hay mejor disposición para las prácticas.

El Prácticum parece una estructura desligada de la formación inicial. Mientras los tutores están muy atentos a la naturaleza de su interacción con los estudiantes y el tipo de trabajo que desarrollan en el centro y el aula, la percepción de los responsables universitarios es, quizá, más global, sobre los actores implicados y la continuidad de la formación inicial en el Prácticum. Llama la atención el carácter secundario de lo que hace la universidad y la interacción con la misma, para los tutores. Falta diálogo y coordinación.

Por otra parte, la penetración de las ideas del plan 2010 parece muy modesta, se percibe por la mayoría como algo burocrático, no se advierte todavía el potencial de las propuestas de análisis e intervención. Pocos intuyen su potencial actual, aquellos

estudiantes y tutores que, al verse obligados a compartir el análisis de las escalas de autoobservación, van interpretando el nuevo sentido del Prácticum.

La estructura organizativa del plan 2010 ha generado cierto debate. Es muy gravosa para las facultades y genera mucho ruido en los centros, al haber tantos cambios. Son, en algunos casos, estancias fugaces, un nuevo centro cada año y poco tiempo para pensar qué ha ocurrido en las prácticas. Se valora positivamente, en cualquier caso, que haya más presencia de los estudiantes en los centros con este plan.

Al no responder todos los supervisores a las tareas encomendadas por la universidad, particularmente el contacto con los centros, el Prácticum queda desdibujado.

Las relaciones entre tutores y universidad

Hay extrañeza por la falta de contacto con los supervisores, si bien quienes ocupan puestos directivos en los centros escolares manifiestan eficacia de la institución universitaria en la gestión del Prácticum.

Haría falta cierta definición sobre el tipo de acompañamiento o tutela. Esta indefinición genera desencuentros. Los tutores no saben qué se espera de ellos por parte de las universidades.

Sin embargo, es una dimensión difícil de cerrar, debido a diferentes situaciones profesionales de los tutores, cultura de gestión del centro, diversidad de estudiantes en prácticas y de madurez profesional. Un factor explicativo de la forma de ser tutor es su propio concepto de enseñanza y de ser innovador. Cada relación ha sido un proceso construido sobre bases de confianza mutua, sin reglas de aproximación, hecha a la medida.

Los vicedecanos de Prácticum son conscientes de las valoraciones de los tutores. Saben de la variedad de motivaciones que les mueven, de las realidades distintas que enfrentan, y de que el Prácticum debe ser moldeable.

También hay un problema de lenguaje: se pone de manifiesto la existencia de lenguajes diversos para referirse a lo que allí ocurre, así como de prácticas separadas entre tutores y supervisores que no se han resuelto en ningún protocolo de actuación. En ese sentido, las prácticas que dan sentido al Prácticum son una realidad que responde más a coyunturas que a planificaciones.

Con tanta variedad de situaciones y sin posibilidad de articular lenguajes, el futuro más inmediato para la relación entre centros y universidad parece que va a seguir siendo el “dejar hacer”. Si a ello se añaden tutores y supervisores desatentos, las experiencias de prácticas se pueden convertir en espacios donde el sentido formativo se pierde. No es extraño que se plantee que lo que vale es la práctica, porque la reflexión vinculada a la formación recibida tiene muy difícil el abrirse camino.

Hacia otro modelo de Prácticum

Estando de acuerdo todos los agentes sobre un horizonte del Prácticum, el contacto con la práctica profesional, hay discrepancias sobre las finalidades y los resultados.

Muchos estudiantes manifiestan durante el Prácticum lagunas sobre su trabajo en el terreno. Es una realidad que es objeto de viejos debates. El nuevo plan no resuelve problemas tradicionales, como los de las dificultades instrumentales de los estudiantes en prácticas. Convendría atajar la demanda instrumental para poder avanzar hacia lo reflexivo.

La figura del tutor e innovador entrevistado le revela como un docente comprometido, con un sentido de colegialidad que lleva a la relación con el estudiante en prácticas. Esta articulación personal nos hace preguntarnos por la continuidad en las prácticas, su carácter ejemplar, innovador, crítico, reflexivo en los centros, cómo llegar a mantener procesos tan ricos con nuevos estudiantes en prácticas y cómo constituir una red sostenida de centros.

El Prácticum está impregnado por su perspectiva, hasta el punto de que se sienten parte principal de los logros de los estudiantes en prácticas, con independencia del plan, y plantean que no todos los estudiantes pueden trabajar igual durante las prácticas. Las funciones de tutor de la literatura revisada son un corsé muy estrecho para este tipo de tutores.

Deberían ser los supervisores quienes pudieran acercar y contextualizar el Prácticum que se propone para completar la formación de maestro. Y los tutores quienes debatieran con ellos cómo concretarlo.

Convendría intentar aclarar el tipo de profesional que se persigue. El rango de competencias profesionales que exhiben los tutores quizá no sea el que preparan las facultades que forman maestros.

Convendría entonces propiciar encuentros sobre el sentido de las actividades de los estudiantes en prácticas. El formato, duración y desarrollo temporal de estos encuentros es un nuevo desafío para el Prácticum. Hay buena disposición entre los tutores innovadores a participar en procesos conjuntos de reflexión, un ofrecimiento que podría ser importante articular.

Referencias bibliográficas

- BRETONES, A (2013). El Prácticum de magisterio en educación primaria: una mirada retrospectiva. *Revista Complutense de Educación*, 24 (2), 443-471. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42088
- CID, A.; PEREZ, A.; SARMIENTO, J.A (2011). La tutoría en el Prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154
- CORREA, J.M.; MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A.; GUTIERREZ, L.P (2013). Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. *Educational Review* 12 (1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.800956>

- ESPAÑA (2000a). Resolución de 6 de junio de 2000, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se acuerda la publicación de la adaptación del plan de estudios de Maestro, Especialidad de Educación Infantil, homologado por la Comisión Académica del Consejo de Universidades de fecha 21 de julio de 1992. BOE núm. 152, de 26 de junio de 2000, páginas 22533-22545
- ESPAÑA (2000b). Resolución de 6 de junio de 2000, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se acuerda la publicación de la adaptación del plan de estudios de Maestro, Especialidad de Educación Primaria, homologado por la Comisión Académica del Consejo de Universidades de fecha 21 de julio de 1992. BOE núm. 152, de 26 de junio de 2000, 22586-22598.
- ESPAÑA (2010a). Resolución de 3 de marzo de 2010, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Infantil. BOE núm. 67, de 18 de marzo de 2010 y BOCM núm. 76 de 30 de marzo de 2010, 27014-27019.
- ESPAÑA (2010b). Resolución de 3 de marzo de 2010, de la Universidad Autónoma de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Magisterio en Educación Primaria. BOE núm. 67, de 18 de marzo de 2010, 27020-27023.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. Y FUENTES, E (2011). El Prácticum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- GUTIÉRREZ CUENCA, L.P.; CORREA, J.M.; JIMÉNEZ DE ABERASTURI, E.; IBÁÑEZ, A (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Prácticum de Maestro. *Revista de educación*, 350, 493-505.
- LATORRE, M.J (2007). El potencial formativo del Prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273
- LIEBERMAN, A. Y MILLER, L (1999). *Teachers transforming their world and their work*. New York: Teachers College Press.
- LISTON, D. Y ZEICHNER, K (1993). *Formación de profesores y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- MARTÍNEZ FIGUEIRA, M. E. Y RAPOSO, M (2010). Funciones generales de la tutoría en el Prácticum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- MARTÍNEZ FIGUEIRA, M. E. Y RAPOSO, M (2011). Modelo tutorial implícito en el practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 97-118
- RODRÍGUEZ MARCOS, A (2005). *La colaboración de la Universidad y los Centros de Prácticas*. Oviedo: Septem.
- RODRÍGUEZ MARCOS, A (Dir.). (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de magisterio. Aplicación del portafolio a la enseñanza universitaria*. Oviedo: Septem.

SCHÖN, D (1987). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R (2000). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación* (3ª ed.). Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.

YIN, R (2009). *Case study research. Design and methods*. 4ª ed. Thousand Oaks (CA): Sage.

Correspondencia con los autores

Joaquín PAREDES-LABRA

Rosa Mª ESTEBAN-MORENO

Manuel Santiago FERNÁNDEZ-PRIETO

Facultad de Formación de profesorado y Educación

c/ Francisco Tomás y Valiente, 3

28049 Madrid

e-mail: joaquin.paredes@uam.es