



**VOL. 17, Nº 2 (mayo-agosto.2013)**

ISSN 1138-414X (edición papel)

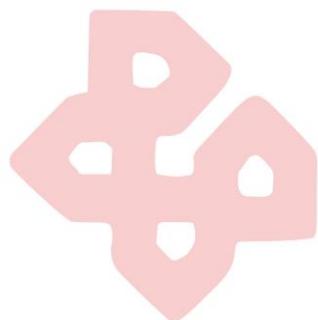
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 14/01/2013

Fecha de aceptación 09/05/2013

## REVISANDO LAS PRÁCTICAS ESCOLARES: VALORACIONES DE MAESTROS-TUTORES

*Reviewing School Practices: evaluations of tutors of schools*



*Mónica Porto Currás y M<sup>a</sup> José Bolarín Martínez*

*Universidad de Murcia*

*E-mail: [monicapc@um.es](mailto:monicapc@um.es), [mbolarin@um.es](mailto:mbolarin@um.es)*

### **Resumen:**

*Las Prácticas Escolares constituyen una de las asignaturas fundamentales en la formación de los futuros Maestros ya que ofrece al alumnado la oportunidad de un contacto con la realidad educativa a partir de la cual reflexionar, de cara a promover el aprendizaje de y por competencias y una enseñanza de calidad en los nuevos grados.*

*Este trabajo se encuentra enmarcado en una línea de investigación que tiene por finalidad analizar el diseño, implementación y valoración de la asignatura Prácticas Escolares en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Murcia; asignatura elaborada en colaboración con los maestros-tutores de los centros educativos, atendiendo a las exigencias del nuevo marco europeo.*

*El propósito de este artículo es proporcionar un análisis reflexivo sobre las valoraciones de maestros-tutores implicados en el proceso de implementación de esta asignatura. La herramienta utilizada para la recogida de datos fue un cuestionario, respondido por una muestra representativa de los maestros que han tutelado prácticas en esta Comunidad durante el curso 2011-2012. Optamos por una metodología de investigación cualitativa, que nos permitiera acercarnos a las vivencias y percepciones de los encuestados, para posteriormente analizarlas, extraer conclusiones y ofrecer propuestas de mejora en aras de una enseñanza de calidad.*

*Los resultados ponen de manifiesto que las Prácticas permiten al alumnado reflexionar y complementar los aprendizajes académicos mediante una planificación estructurada y supervisada por el tutor académico y el maestro-tutor, al mismo tiempo que es una fuente de satisfacción y enriquecimiento formativo para todos los implicados. Sin embargo, hay aspectos que seguir mejorando: fundamentalmente a nivel de coordinación entre escuela y Facultad, y una mayor claridad en relación al significado de cada una de las tareas que deben desarrollar los estudiantes y la forma en que se realiza el proceso de evaluación final.*

**Palabras clave:** *Prácticum; tutor; evaluación; tutoría; formación profesorado; coordinación*

**Abstract:**

*School Practices are one of the key subjects in the training of future teachers because it gives the students the opportunity for contacting with the educational reality from which to reflect, in order to promote learning and teaching skills and quality in the new degrees.*

*This study is framed in a line of research that aims to analyze the design, implementation and evaluation of the subject School Practices in Grades Teacher of Primary Education at the University of Murcia; course developed in collaboration with teachers-tutors of schools, according to the requirements of the new European framework.*

*The purpose of this paper is to provide a reflective analysis on evaluations of the teachers-tutors involved in the implementation process of this subject. The tool used for data collection was a questionnaire, answered by a representative sample of teachers who have mentored practice in this community during the course 2011-2012. We chose a qualitative research methodology, which allows us to get closer to the experiences and perceptions of respondents, and later analyze, draw conclusions and offer suggestions for improvement for the sake of quality education.*

*The results show that the practices allow students to reflect and complement the academic learning through structured and supervised planning by the academic tutor and the teacher-tutor, while it is a source of satisfaction and educational enrichment for all involved. However, there are ways to keep improving: primarily at coordination between school and college, and greater clarity about the meaning of each of the tasks that students should develop and how the final evaluation process is made.*

**Key words:** *Practicum; tutor; assessment; tutoring; teacher training; coordination*

## 1. Introducción

En la actualidad, la Universidad se encuentra en un proceso de cambio que responde, entre otras, a la lógica de la reforma planteada por el Espacio Europeo de Educación Superior, que afecta a la organización de las enseñanzas universitarias y a la formación que se ofrece en el marco de los nuevos grados. Este proceso de cambio ha favorecido la creación de espacios de reflexión acerca de los perfiles profesionales de los futuros maestros, en los que valorar y plantear interrogantes sobre la formación que vamos a ofrecer a nuestros estudiantes tanto dentro de las aulas universitarias como en centros escolares docentes, lo que constituye la asignatura de Prácticas Escolares Externas o Practicum. Es, en palabras de Falgars (2010), el espacio formativo en el cual la Universidad se acerca a la realidad profesional.

La actual reforma enfatiza la enseñanza y aprendizaje de unos nuevos “saberes” llamados competencias, desde la finalidad de formar profesionales capaces de saber hacer en la práctica de diferentes contextos y saber hacerlo atendiendo a conocimientos, normas y valores. En otras palabras y como señalan Palmer y cols. (2009), el aprendizaje por competencias no se orienta al mero desempeño inmediato de habilidades, si no que va más allá. Ese cambio implica la elaboración de un modelo de Prácticas Escolares coherente con en el nuevo Plan de Estudios.

Algunos estudios muestran que, durante muchos años, los obstáculos para el aprendizaje de los estudiantes de Magisterio estuvieron asociados a la vaga planificación y seguimiento de las experiencias de prácticas (Zeichner, 1996). Todo ello supone un cambio que ha de centrarse en tres aspectos básicos: el rediseño de los currículos, una metodología centrada en el aprendizaje y el desarrollo de aprendizajes a partir del enfoque de las competencias (Rue, 2007: 32). Este rediseño, no sólo afecta al qué sino también al cómo: desde esta perspectiva la formación de estos docentes requiere un cambio sustancial en la metodología, y este cambio no será efectivo sino se consigue implicar en él a todos los responsables de su desarrollo (en la universidad y en los centros escolares).

Consecuentemente, lo que se propone no es un simple cambio de objetivos de aprendizaje, ni de seleccionar unos contenidos y no otros para el logro de tales objetivos, si no en una propuesta diferente de abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Martínez y Viader, 2008). Parece necesario que los futuros docentes vivan, trabajen, analicen y reflexionen a partir de su experiencia, en situaciones escolares reales, tutelados por maestros que orienten su formación práctica.

A partir de las aportaciones de Schön (1992); Zabalza (2006); Boud y otros (1985) se considera propósito del Practicum unir la teoría con la práctica, para que los alumnos reflexionen y complementen los aprendizajes académicos a partir de oportunidades estructuradas y supervisadas por tutores, así como apliquen las habilidades y actitudes desarrolladas durante sus cursos de estudio a un contexto educativo real.

Todo ello, queda integrado en una propuesta de asignatura de Prácticas Escolares que ofrece al alumnado la posibilidad de un primer contacto con tareas docentes, permitiéndole profundizar en las funciones, organización y funcionamiento de un centro educativo, así como en la comunidad educativa en la que se inserta. Pretende, asimismo, que el alumnado se enfrente a situaciones complejas que no sólo requieran poner en funcionamiento los conocimientos y habilidades adquiridas en otras asignaturas de la titulación, sino que deba poner en juego competencias que no se han adquirido (Navío, 2005) y que, por tanto, son objeto específico de esta asignatura. Desde esta perspectiva, se contempla la educación integral del estudiante, pues se aborda tanto los conocimientos teóricos como las habilidades o conocimientos prácticos, así como las actitudes o compromisos personales, que van del saber y saber hacer al saber ser o estar (Morin, 1999). Por su naturaleza, el Practicum impulsa la adquisición de las competencias personales y profesionales necesarias para el ejercicio de la docencia (Perrenoud, 2004).

Esta propuesta debe ser planificada y evaluada. Es bien sabido que la experiencia no genera por sí misma aprendizaje, la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes (Zabalza 2010), y es ahí donde juega un papel fundamental la figura del maestro-tutor que colabora en la formación inicial del alumnado en los centros docentes. Su función, entre otras, supone guiar el proceso de iniciación a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso académico y el profesional-laboral (o entre la teoría y la práctica) (Zabalza y Cid, 1998, p.21). Para ello, estos autores formulan dos condiciones necesarias para la realización de una buena tutoría: por un lado, que la figura del tutor participe no sólo de la elaboración del plan de prácticas, sino también de las bases conceptuales que sustenta la formación del alumnado de prácticas y, por otro lado, la necesidad de un cierto nivel de formalización en todo el proceso para que el programa de formación esté bien estructurado. Se parte, así de la premisa de que cuando profesores de diferentes niveles educativos investigan juntos sobre la forma de realizar su labor, se producirán importantes beneficios: a) porque se desarrolla un clima de indagación y mejora sistemática; b) porque se crea un clima de colaboración entre todos los participantes para la mejora educativa; c) porque ayuda a identificar problemas y buscar soluciones de manera sistemática; y, d) puede ser la base de programas de formación permanente que promuevan mejoras prácticas (Keeves, 1998); que repercutirán finalmente en la formación de los estudiantes de Magisterio. Generalmente el Practicum, y la tutoría como un elemento nuclear del mismo (Zabalza y Cid, 2005), es considerado como uno de los factores claves en la formación del profesorado (Clarke y Collins, 2007; Farrell, 2008), por ello se considera necesario una evaluación que vaya más allá

de la percepción del Tutor de Facultad ya que las valoraciones del Maestro-tutor pueden constituir un elemento de reflexión que posibilite la mejora de la calidad docente.

De acuerdo con Raposo y Zabalza (2011) este es un momento oportuno para repensar, reflexionar, considerar nueva o detenidamente las Prácticas Escolares, finalidad con que planteamos nuestra investigación en un momento de implantación de las nuevas titulaciones, en las que debíamos diseñar las Guías Docentes, y conscientes de que se podía aprovechar esta situación para articular una mayor coordinación entre tutores académicos y tutores profesionales en el diseño, implementación y evaluación de las mismas. La definición y selección de competencias, contenidos, tareas a realizar por el alumnado y la evaluación, esto es, el qué y cómo desarrollarlas ha sido el eje central de una serie de actividades que pretendían involucrar al mayor número posible de profesionales implicados en las Prácticas Escolares de los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria en la Universidad de Murcia. De acuerdo con Membiela (2002: 444): esta experiencia se sitúa en la denominada investigación-acción colaboradora, que en el ámbito educativo suele agrupar personas vinculadas al mundo de las escuelas y de la universidad (Oja y Smulyan, 1989; Veal y Tippins, 1996). Tal enfoque coincide con otros casos (Hodson, 1999) en que un grupo de profesores, conociendo bien a los estudiantes, la localidad y el ambiente de centro, han trabajado juntos en cuestiones teóricas y prácticas relacionadas con el diseño y la implementación de un nuevo currículo científico en un ambiente crítico y de apoyo, y con la guía de facilitadores.

La elaboración de la asignatura de Prácticas Escolares desde el prisma de los nuevos Títulos de Grado constituyó el objetivo de los trabajos realizados durante los cursos 2008-2012. Como puede apreciarse en la tabla 1, el proceso de elaboración comenzó con una Adaptación del Practicum de las Titulaciones de Magisterio al EEES. Tal y como narramos en trabajos anteriores (Ayala et al, 2009; Bolarín, Porto y Ayala, 2010), la adaptación comenzó con la participación en un Proyecto de Innovación para el desarrollo de experiencias en el contexto de la convergencia europea para el curso 2008-2009, subvencionado por la Universidad de Murcia y la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En este Proyecto, profesores de la Facultad de Educación, adscritos a diferentes áreas de conocimiento, realizamos una revisión bibliográfica de las adaptaciones realizadas en otros países en las asignaturas de Prácticas de Magisterio, así como de las distintas modalidades prácticas en las diferentes Comunidades Autónomas españolas, con la finalidad de optar por un modelo que se adaptara a las características de los estudiantes de nuestros Grados de Maestro. Ésta fue la primera de una serie de actividades formativas que pretendían buscar un espacio de reflexión, debate y colaboración entre distintos profesionales implicados en el diseño e implementación de estas nuevas prácticas.

En este artículo, nos centraremos únicamente en las actividades realizadas para el Diseño de las Prácticas Escolares I de los Grados citados, por ser en las que hemos participado activamente las autoras<sup>1</sup>. Estamos de acuerdo con De la Calle (2004: 257), que en tiempos de cambio necesitamos contar con la voluntad y el convencimiento del profesorado, ya que los profesores son los que tienen la última palabra a través de su implicación y compromiso con la práctica diaria. Por ello, se realizaron seminarios temáticos, en colaboración con el Centro de Profesores y Recursos Mar Menor, para repensar los objetivos, competencias y contenidos establecidos y, sobre todo, diseñar las actividades a realizar por los estudiantes en cada una

---

<sup>1</sup> Junto con los profesores de la Facultad de Educación: Amalia Ayala de la Peña, Dolores Calderón Méndez, Concepción Martín Pérez, Jesús Molina Saorín y Mercedes Yagüe Sánchez y maestros coordinadores de Prácticas de diferentes centros de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia.

de las asignaturas, las orientaciones específicas para la realización de esas actividades y los procedimientos de tutoría y evaluación.

**Tabla 1.** *Actividades realizadas durante el proceso de diseño e implementación de la asignatura Prácticas Escolares.* Fuente: elaboración propia

FECHA	ACTIVIDAD	FINALIDAD
Curso 2008-2009	Proyecto de Innovación para el desarrollo de experiencias en el contexto de la convergencia europea para el curso 2008-2009: Adaptación del Practicum de las Titulaciones de Magisterio al EEES	Elaboración de una propuesta de Guía Docente de la asignatura de Prácticas Escolares.
Octubre 2009	Jornadas: Las Prácticas de Enseñanza en los Nuevos Grados de Magisterio de Educación Infantil y Primaria	Presentación de la propuesta de guía Docente a los coordinadores de los centros escolares.
Curso 2009-2010	Diseño y desarrollo de experiencias de innovación apoyadas en TIC: La tutoría adaptada al EEES en las Prácticas Escolares de los Títulos de Maestro. Seminario temático en colaboración por el CPR Mar Menor: El centro y su contexto (Prácticas Escolares I de Primaria y I y II de Infantil)	Elaboración, junto con los coordinadores de los centros, de la Guía de la asignatura.
Octubre 2010	Jornadas: Las Prácticas Escolares en los Grados de Educación Infantil y Primaria II	Revisión de la implementación del Plan de Prácticas e intercambio de experiencias y valoraciones con maestros-tutores y coordinadores.
Curso 2010-2011	Seminario Temático en colaboración por el CPR Mar Menor: El Proceso de Evaluación de las Prácticas Escolares I de los Grados de Educación Primaria y I y II de Educación Infantil. PROGRAMA P III financiado por el Centro de Formación Docente y Profesional de la Universidad de Murcia: Influencia de los centros de educación infantil y primaria en la formación inicial de los futuros maestros: elaboración de propuestas y materiales para la tutoría y la evaluación.	Elaboración de materiales de seguimiento y evaluación de los aprendizajes.
Curso 2011-2012	Curso de formación para tutores “Tutoría de las prácticas escolares en el Grado de Educación Infantil y Primaria	Difusión del Plan de Prácticas

Recogiendo las aportaciones de Zabalza y Cid (1998), se pretendía que los tutores de estas prácticas participaran activamente en todo el proceso de elaboración de las mismas, rompiendo la diferencia entre los que diseñan y los que implementan, permitiendo que todos los implicando asuman un rol reflexivo e investigador, donde cada docente:

(...) se interroga sobre sus funciones y su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados (Latorre, 2003, p.12).

Se iniciaba un proceso de reflexión, en el que a partir de proyectos de autoformación e innovación contextualizados (Imbernon, 2000) sobre la docencia, se buscaban alternativas para no caer en prácticas reproductoras, a partir del trabajo colegiado entre profesores de diferentes niveles educativos.

Sin duda, el clima de colaboración, diálogo e intercambio, así como de apertura entre los profesionales de ambos niveles educativos (Infantil-Primaria y Universidad), permitiendo realizar una revisión completa de los materiales existentes al efecto, en un proceso de

discusión que se concretó en una nueva propuesta de tareas a realizar por los estudiantes y documentos de seguimiento y tutoría más concretos que en los Planes anteriores. Igualmente se abordaron cuestiones relativas a los instrumentos y criterios de evaluación que mejor pudieran ajustarse al trabajo realizado, pretendiendo evitar la posibilidad de una evaluación laxa y poco discriminativa que a veces se emite desde los centros:

Nuestros estudiantes desarrollan sus prácticas bajo la responsabilidad de instituciones y tutores que no son académicos y a los que les cuesta aceptar, sin más, los criterios de evaluación establecidos por las universidades. (Zabalza, 2010, p.32).

A modo de síntesis, podemos señalar que este proceso de trabajo y reflexión conjunta se concretó en una estructura de la asignatura que contempla:

- seminarios obligatorios que permiten, por un lado, el seguimiento del alumno en Prácticas por parte del Tutor de la Facultad y, por otro, orientar al alumnado sobre los trabajos a realizar;
- una serie de tareas específicas que los estudiantes deben realizar durante su período de prácticas inicial en los centros educativos, organizadas en ámbitos de trabajo: el centro escolar y su contexto, aspectos profesionales, organización y gestión del aula y proceso de enseñanza-aprendizaje;
- un trabajo de síntesis final donde el alumno debe ser capaz de integrar toda la información recogida en su período de prácticas, su aprendizaje y conectarlo con los conocimientos adquiridos a lo largo de su trayectoria académica<sup>2</sup>.

Con el diseño de materiales y estructura de estas prácticas finalizado (aunque siempre abierto a posibles modificaciones), durante el curso 2011-2012 se han realizado seminarios y/o cursos de formación para tutores académicos (de Facultad) y maestros-tutores, con el fin de dar a conocer todo el proceso de elaboración seguido a profesionales que no habían participado en él, pero sí serían responsables de la docencia de esta asignatura durante el presente curso. Como Bullough (2005) sugiere (citado por Cid, Pérez y Sarmiento, 2011) el tutor necesita una formación que debe trascender de la mera preparación y se puede conseguir por medio de seminarios sobre la práctica de la tutoría, en los que participen tutores de la universidad y de los centros de prácticas.

En estos seminarios ya se avanzó que pediríamos a los implicados en esta asignatura que la valoraran tras haber desarrollado la experiencia en la práctica. En palabras de Zabalza (2004), es preciso que esa experiencia sea revisada (valorada) y sometida a los procesos de reajuste que los resultados de la evaluación aconsejen, para no tener la impresión de que se ha ido hacia atrás.

Con este objetivo, en mayo de 2012, se enviaron las encuestas de valoración en las que basamos este artículo, y que nos permiten conocer la opinión de tutores profesionales de Prácticas Escolares en relación a la estructura final de esta asignatura y la labor de autorización desarrollada, desde el planteamiento de las ventajas y dificultades surgidas en su implementación.

## 2. Método

---

<sup>2</sup>Para más información consultar Plan de Prácticas Escolares de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, disponible en su página web.

## 2.1 Propósito y diseño de la investigación:

El propósito central de este estudio es conocer las valoraciones y percepciones de los maestros-tutores acerca del diseño e implementación de la asignatura Prácticas Escolares I para los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, se trata pues de comprender e interpretar el objeto de estudio desde la perspectiva de sus participantes en el contexto de un momento y lugar concretos. De acuerdo con este objetivo se ha optado por una vía de aproximación a la realidad cualitativa, ya que consideramos la forma más adecuada de tratar los datos en investigación en Ciencias Sociales. El tipo de diseño de este estudio es eminentemente descriptivo y exploratorio, cuyo principal objeto es describir sistemáticamente características y percepciones de una muestra, que nos permitan analizar sus valoraciones para adaptar y mejorar el diseño y la implementación de esta asignatura a la realidad en la que debe desarrollarse.

## 2.2 Muestra

La unidad de muestreo utilizada en esta investigación fueron los maestros-tutores en las Prácticas I. De este modo, la población viene constituida por todos los maestros-tutores que han participado en esta asignatura durante el curso 2011/12, a partir de los datos proporcionados por el Decanato de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

La muestra productora de datos quedó constituida por 80 maestros tutores, distribuidos aleatoriamente en diferentes centros escolares de Educación Infantil y Educación Primaria de la Región de Murcia, lo cual supone aproximadamente una representatividad del 30% de la totalidad de centros escolares implicados en estas Prácticas.

## 2.3 Instrumento

Los datos se han obtenido a través de la aplicación de un cuestionario estructurado atendiendo a dos ejes fundamentales: la estructura de la asignatura y la labor de tutorización.

A partir de estos ejes categorizamos la información en tres bloques: un primer bloque donde se recogen los datos identificativos de los encuestados: edad, sexo, situación laboral, años de experiencia en docencia y como tutor de Prácticas, número de alumnos que ha tutelado el 2011-2012 y formación sobre los nuevos Planes de Prácticas.

Un segundo bloque de preguntas, basadas en una escala Likert, donde podían valorar aspectos relacionados con la organización y estructura de las Prácticas, documentos facilitados a estudiantes y tutores para el seguimiento de las mismas, coordinación entre Facultad y centros educativos de educación infantil o primaria y el trabajo que el alumno entrega al finalizar este período de formación.

El tercer bloque está conformado por una serie de preguntas abiertas en torno a las ventajas y dificultades de las Prácticas para el alumnado, para el maestro-tutor, para el centro de prácticas y, para el tutor de Facultad; así como posibles sugerencias de mejora.

### 3. Resultados

Han respondido a la encuesta 80 maestros, de los cuáles es significativo resaltar los siguientes datos identificativos:

Tabla 2: Datos identificativos muestra. Fuente: elaboración propia

Sexo		Situación laboral		Experiencia docente (años)			Experiencia como tutor (años)			Etapa	
Mujeres	Hombres	Interinidad	Fijos	+25	10-25	-10	+10	-5	1era vez	Primaria	Infantil
76	4	5	75	15	43	22	17	36	13	43	38

Con estos datos, podemos decir que el perfil de maestros que ha contestado la encuesta se caracterizaría, en términos generales, por ser docentes, en una situación de estabilidad laboral, en su mayoría mujeres con amplia experiencia docente, aunque no tanto como tutores de alumnos universitarios en prácticas, y que no han asistido a ninguna de las actividades formativas que se realizaron para elaborar y dar a conocer los nuevos planes de Prácticas Escolares (excepto en dos casos).

Entrando en la exposición de resultados, a nivel general, podemos señalar que los tutores de centros valoran de manera muy positiva la estructura de las prácticas y, sobre todo, la realización de seminarios en la Facultad. En esa misma línea, consideran muy positivo el grado de adecuación del trabajo solicitado con las competencias que pretende desarrollar la asignatura.

En el polo opuesto nos encontramos que, a pesar de todos los esfuerzos que se han realizado estos años para mejorar la coordinación entre Facultad y centros escolares centros de Educación Primaria o Infantil, todavía queda mucho por hacer.

A continuación presentamos un análisis pormenorizado de los datos obtenidos utilizando como ejes los aspectos valorados en las distintas categorías del cuestionario.

#### Estructura de la asignatura Prácticas Escolares I:

Les pedimos a los maestros tutores que valoraran el funcionamiento en la práctica del diseño y estructura de esta asignatura en relación a las siguientes dimensiones: tareas que deben desarrollar los estudiantes, seminarios que realizan en la facultad e informe final que deben entregar.

##### Tareas

Para iniciar, podemos indicar que 64 de los 80 maestros que respondieron la encuesta consideran que las tareas que desempeñan los estudiantes durante las Prácticas tienen importantes ventajas, que podrían resumirse en dos ideas principales:

- Contacto con la realidad educativa: permitiéndoles un primer contacto con los aspectos que implica el funcionamiento de un colegio, una clase y, con la docencia a niños de estas etapas educativas.

- Utilidad para su futuro profesional: refiriéndose a las experiencias profesionales que les proporciona esta formación, como complemento a la teoría que ven en la Facultad, y a su utilidad futura.

De esta forma, para la mayoría de nuestros encuestados estas tareas sirven como primer acercamiento al ámbito donde mayoritariamente desempeñarán su profesión, desde un aprendizaje experiencial, como muestran sus declaraciones: Para los alumnos/as supone aterrizar y dar vida a toda la teoría que se trabaja desde la Facultad. Además es tener la oportunidad de tener cara a cara la profesión que van a desarrollar algún día (C7); La principal ventaja desde mi punto de vista es la posibilidad de enfrentarse a la realidad educativa de un aula y conocer el verdadero funcionamiento de los centros (C11); Acercarse a la realidad del centro escolar. Conocer la documentación necesaria y el trabajo que lleva. (C28)

En general, la mayoría de los tutores que respondieron la encuesta consideran que estas tareas no generan ninguna dificultad para los estudiantes; no obstante, algunos sí expresaron algunas cuestiones que deben tenerse en cuenta para su realización:

- Inexperiencia de los alumnos o falta de conocimientos (aspecto que indican 9 de los 80 encuestados)
- Miedo y problemas para mantener “el control” de los alumnos (9 maestros)
- Poco tiempo (6 respuestas)
- Demasiadas actividades y excesiva rigidez (5 declaraciones)

### Seminarios

En este punto encontramos mayor división de opiniones en relación a la realización de estos seminarios, antes y durante el transcurso de las prácticas. Así, mientras que 42 tutores reconocen la importancia de estos seminarios por su función de orientación y guía, como muestran estos ejemplos:

- Son necesarios, le indican el plan de trabajo a realizar, coordinan y analizan el desarrollo del trabajo con propuestas de mejora (C4)
- Los seminarios son necesarios para potenciar su capacidad reflexiva. Yo los valoro positivamente porque les sirve de guía y de autoevaluación. (C7)
- Es la manera de que los alumnos de prácticas puedan unir teoría y práctica.(C20)
- Facilitan su desarrollo en el período de prácticas (C23)
- Formación, puesta en común, resolución de dudas, intercambio de experiencias... (C71)
- 6 maestros consideran que no pueden opinar por desconocimiento de lo que realmente se trabaja en estos seminarios, y otros 17 son críticos con la utilidad de los mismos o con la información que se les ofrece a los alumnos, aludiendo a descoordinación entre escuelas y Facultad:
- A veces vienen peor después de los seminarios porque lo que han planificado con los tutores de los centros se les tacha de no válido (C1)

- Este año no tuvieron ninguna información que les sirviera para la realización de las actividades en el centro. Nos preguntaban a nosotras las dudas que se planteaban en el seminario (C6)
- No les aporta nada positivo sobre la labor que han de desarrollar en el centro (C22)

### Trabajo a presentar

La mayoría de los tutores (53) lo valoran como una buena guía, completa y adecuada que les permite reflexionar, con declaraciones como las siguientes:

- Reflejan la experiencia vivida en el aula y los aprendizajes realizados en el periodo que han durado las prácticas. (C10)
- Al mismo tiempo que escriben sus tareas, reflexionan sobre las experiencias vividas y las actividades realizadas (C20)

Sin embargo, 12 maestros consideran que es demasiado extenso, rígido y poco útil para reflejar adecuadamente lo que los estudiantes han podido aprender de su observación de las clases. Y otros 15 hacen referencia a la desorientación de los estudiantes sobre su realización y la poca claridad de algunas de las instrucciones:

- Muchas veces comentaban la dificultad para comprender lo que se les pedía, otras veces repetían las cuestiones varias veces, etc. (C72)

### Labor de tutela:

Los maestros reconocen que las principales ventajas que les aportan participar como tutores en estas Prácticas girarían en torno a las siguientes ideas:

- la ayuda que estos estudiantes prestan para el buen funcionamiento de las clases de Educación Infantil o Primaria (aspecto en el que inciden 30 maestros)
- la satisfacción por poder colaborar en la formación de futuros docentes (18 respuestas)
- las posibilidades de aprendizaje (13 tutores)

Asimismo, coinciden mayoritariamente en afirmar que la tutela no conlleva dificultades importantes; aunque algunos indican cuestiones que condicionan estas tutorías:

- necesidad de atención y tiempo que implican (8 declaraciones)
- trabajo que deben presentar los estudiantes (7 respuestas)
- falta de información por parte de la Universidad (5)
- actitud de los alumnos (5)
- brevedad del período de prácticas (4)
- poca consideración de las valoraciones que realizan como tutores (2)

Las ventajas que reconocen para los centros de prácticas irían en la misma línea que las planteadas para los maestros que las tutelan, aunque en este caso son mayoritarias las declaraciones relacionadas con la ayuda que los estudiantes en prácticas realizan en los centros educativos, con declaraciones como las siguientes: La ayuda suplementaria que reciben los alumnos beneficia en la mejora de los apoyos y por ende en la calidad educativa (C10, C14); Colaboran activamente en todas las actividades del centro, sobre todo extraescolares (C38); Una ayuda positiva en el refuerzo y ampliación de actividades (C39).

Al igual que en el apartado anterior, consideran que los centros también realizan aprendizajes con la entrada de alumnos en prácticas: El centro también sale reforzado pues siempre nos renovamos con las propuestas de los alumnos/as (C7); Intercambio de ideas y experiencias que nos enriquecen a todos (C61).

Y, en tercer lugar, proclaman la satisfacción de los centros por poder colaborar en la formación de futuros docentes: Es un privilegio que aceptéis nuestra petición de ayudar en su formación a los futuros maestros/as (C3, C9, C13 y C21).

De la misma forma, estos tutores declaran que no existen dificultades importantes para los centros de prácticas en el desarrollo de esta asignatura; si bien reconocen la necesidad de tiempo y esfuerzo de organización que supone; así como la necesidad de mayor coordinación universidad y escuelas. Además, advierten de las diferencias que pueden surgir de evaluaciones de diferentes tutores: A nivel de centro se podrían concretar unas pautas de referencia para conseguir una evaluación lo más justa posible. La evaluación en cierta manera es subjetiva y puede haber tutores de prácticas más exigentes que otros (C7).

Como es comprensible, los maestros tutores son mucho más cautos al valorar lo que significa esta tutorización para los docentes universitarios. Aún así, los maestros que aportan alguna reflexión sobre este aspecto, consideran que las principales ventajas irían en torno al aprendizaje que les puede proporcionar el contacto con la práctica educativa en estos niveles.

Y en relación a las dificultades que creen que esta tutela puede suponer, los catorce maestros que han respondido aluden a las complicaciones que puede tener el tutor de facultad para organizar y evaluar los aprendizajes realizados en estas prácticas, al no tener un contacto directo con las actividades que realizan en los colegios, y las dificultades para coordinarse conjuntamente.

#### **De forma global:**

Cuando los tutores de centro valoran de forma global el desarrollo de esta asignatura, el acuerdo es mayoritario en considerar que este período de formación es altamente enriquecedor para todos sus implicados; remarcando, de nuevo, el contacto con la realidad que proporcionan a los futuros maestros:

- La ventaja principal de las prácticas es la vivencia de lo que en un futuro va a ser su labor profesional (C10)
- El alumno entra en contacto con la realidad escolar y pone en relación los conocimientos teóricos con la práctica (C17,47)

- No se entiende este Grado sin un fuerte anclaje en la realidad que se van a encontrar o que tienen que transformar (C26)

No obstante, también se alzan algunas voces críticas denunciando una falta de conocimiento de los centros escolares por parte de los tutores de la facultad, que dificulta el valor formativo de esta asignatura:

- Deben dedicar tiempo a aspectos que no aportan nada. Aún están muy alejados los tutores de la facultad de la realidad de las aulas de primaria (C1)
- Considero que las practicas de los alumnos/as están mal diseñadas, porque a excepción de las jornadas escolares que viven junto a nosotros, el resto de la asignatura (parte teórica/escritura), es inútil, complicada y no permite la reflexión de la experiencia vivida.(C22)

O insisten en el tiempo y esfuerzo que supone para los alumnos poder comprender lo que se le exige en esta asignatura:

- Este curso han estado sólo tres semanas. Me parece muy poco tiempo para comprender todo lo que conlleva un aula (C6)

### Sugerencias de mejora

Finalmente, la encuesta daba la oportunidad a los tutores de plantear sugerencias de mejora de acuerdo con los aspectos valorados. Sintetizamos estas sugerencias a continuación:

En relación a las tareas:

- Aumentar el tiempo de duración de las prácticas para darles la oportunidad de conocer más cuestiones
- Aumentar su actuación en el mayor número de tareas posible
- Conocer el centro antes de iniciar el período de prácticas:
- Aprovechar para realizar una unidad didáctica
- Mayor libertad para realizar diferentes funciones

Por lo que respecta al trabajo que deben entregar los alumnos, recordemos que los tutores habían mostrado diversidad de opiniones, las cuales siguen apareciendo reflejadas en sus sugerencias de mejora. Así, sobre el informe reflexivo que deben entregar los estudiantes, algunos tutores reafirman que les ha parecido muy adecuado, mientras que otros insisten en que deben modificarse los aspectos que han remarcado entre sus dificultades, sugiriendo que debería ser menos extenso y presentar sus exigencias con mayor claridad.

En relación a las fichas de recogida de información, se plantea la conveniencia de:

- Orientar mejor a los estudiantes sobre la información que deben sistematizar, ya que en ocasiones tienen dificultades para entenderlas o son demasiado complicadas.
- Revisarlas anualmente.
- Flexibilidad para posibilitar recoger otras informaciones.

- Y, sigue apareciendo la división de opiniones entre quien considera que son adecuadas y quien opina que no son la estructura correcta para conocer los aprendizajes de los estudiantes, ya que son demasiado ambiguas y repetitivas.

Por último, sintetizamos las sugerencias propuestas por los tutores en torno a cuatro categorías:

- **Tiempo:** mayoritariamente, consideran que aumentar el tiempo de las prácticas, o realizarlas en diferentes períodos, podría permitir que los estudiantes vieran otras cuestiones en los centros que podrían aumentar sus aprendizajes.
- **Coordinación y orientación:** mayor coordinación entre facultad y colegios; así como permitir a los estudiantes un conocimiento previo de los colegios donde van a realizar sus prácticas y una mayor orientación sobre la responsabilidad que implica enseñar.
- **Evaluación:** algunos maestros muestran su descontento por cómo se ha desarrollado la evaluación de alumnos, priorizando dimensiones no consideran relevantes o reclamando tener más peso en la decisión final de la calificación.
- **Satisfacción:** numerosos maestros aprovechan este apartado para ratificar su satisfacción por haber participado en estas prácticas.

#### 4. Discusión

De las valoraciones de los tutores de centro implicados en nuestra investigación, podemos afirmar que las labores de tutela del alumnado universitario en su formación como futuro docente son altamente satisfactorias y suponen un reconocimiento a su valía profesional. En esta línea, y corroborando nuestros datos de la revisión de la literatura (Hardy, 1999; Hagger y McIntyre, 2006; Holmes, 1991; Moor et al., 2005; Martínez, 2006; Hobson et al., 2007), se desprende que la tutoría de la formación del profesorado puede ser positiva desde dos perspectivas: a nivel de desarrollo profesional y a nivel personal. A nivel personal los datos nos ponen de manifiesto que los maestros se sienten como tutores “satisfechos” y “orgullosos”, hasta el punto de que algunos hacen referencia a la revitalización de su “entusiasmo” por la enseñanza, a aumentar el “entusiasmo” o “reencontrarse” con la profesión, así como comprometerse más con la profesión (Bodoczky y Malderez, 1997, citado por Cid, Pérez y Sarmiento, 2011).

Por otro lado, a nivel de desarrollo profesional, los maestros hacen referencia como una de las principales ventajas el aprendizaje bidireccional. Como Mertz (2004) señala el tutor usa su conocimiento para ayudar a otros estudiantes, futuros profesores, etc. a aprender lo que necesitan saber, mejorar su actuación y desarrollarse intelectual y profesionalmente, pero a su vez valoran la tutorización como una posibilidad de adquisición de nuevos aprendizajes, de actualización sobre nuevas tendencias educativas y nuevas tecnologías, diferentes formas de ver la práctica docente, de mejorar y actualizar estilos y estrategias de enseñanza (resultados que corroboran los estudios de Brady, 1993; Lopez-Real y Kwan, 2005). En resumen, la tutoría ofrece la oportunidad de conocer “nuevas ideas” y “nuevas perspectivas” (Abell et al., 1995; Simpson, Hastings y Hill, 2007).

Pero también encontramos que algunos trabajos ponen de manifiesto la satisfacción que supone para los tutores de los centros de prácticas el que sus puntos de vista sean “refrendados” reconocidos, por los tutores de la universidad (Lopez-Real y Kwan, 2005; Simpson, Hastings y Hill, 2007), sintiéndose menos aislados como docentes y disfrutando de la colaboración en la función tutorial (Hagger y McIntyre, 2006; Simpson, Hastings y Hill, 2007). A este respecto, entre las principales quejas de nuestros encuestados se encuentra la falta de coordinación que se mantuvo en algunos casos, donde los tutores de facultad no comunicaron el sentido del plan de prácticas a los maestros, o no respetaron sus opiniones sobre la valoración del trabajo realizado por los alumnos en prácticas, lo cual hizo que algunos maestros vieran menospreciada su profesionalidad.

Respecto de la planificación de las prácticas, la gran mayoría de los tutores considera que la estructura del Prácticum ha mejorado con respecto a la de la Diplomatura, valorando especialmente el enriquecimiento que supone para todos los implicados en su desarrollo, corroborando que la estructura de esta asignatura permite unir la teoría con la práctica a través de una formación estructurada y supervisada, lo cual posibilita al alumnado refrendar si realmente es la profesión a la que quieren dedicarse y, en caso de ser así, reflexionar sobre qué aspectos de la práctica deben mantener y cuáles transformarse de forma acorde con lo que están estudiando. En este sentido se ofrece al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia y examinarla a partir de los conocimientos que cada uno posea en cada momento y circunstancia, lo que convierte esa experiencia en aprendizaje y permite a los aprendices obtener beneficio de las situaciones en las que se encuentran (Boud y otros, 1985). En esa línea, y de acuerdo con Zabalza (2006), se ofrece al alumnado la oportunidad de enriquecer su formación básica, complementando los aprendizajes académicos con la experiencia para conseguir el perfil profesional del maestro.

Pero no todos son voces positivas, nuestra muestra sigue reclamando una mayor coordinación con las escuelas para poder mejorar la forma en que se le presenta la documentación a tutores y alumnos (para que sean comprendidas las exigencias de esta asignatura), así como seguir repensando la forma en que se realiza la evaluación, ya que sigue siendo el aspecto más controvertido; pero eso no les impide reconocer la importancia de esta asignatura y su satisfacción por poder participar en ella.

No podemos obviar la sorpresa que supuso el hecho de que, a pesar de los esfuerzos realizados desde la Facultad de Educación por acercar el proceso de diseño de las prácticas a los maestros, nuestra muestra constata como la gran mayoría de los tutores no habían participado en ninguna de las actividades diseñadas para su coordinación, lo cual puede ser una de las causas del desconocimiento o falta de comprensión de alguna de sus partes. Sin duda, es necesario seguir buscando la forma de poder trabajar conjuntamente para subsanar la falta de entendimiento que en ocasiones se produce.

Asimismo consideramos necesario la triangulación de los datos de todos los agentes implicados para contrastar las valoraciones, a este respecto estamos inmersos en conocer las opiniones del alumnado y tutores de Facultad, como continuación de esta línea de investigación que estamos desarrollando.

### Referencias bibliográficas

Abell, S., Dillon, D., Hopkins, C., Mcinerney, W. y O'brien, D. (1995). Somebody to count on»: mentor/intern relationships in a beginning teacher internship program. *Teaching and Teacher*

- Education*, 11(2), 173-188.
- Ayala De la Peña, y otros. (2009). El conocimiento del centro y su contexto: competencias y tareas en las Prácticas de Enseñanza de Magisterio. Comunicación presentada a las *IV Jornadas Nacionales sobre el EEES*. Murcia, 12 Julio.
- Bolarín, M.J., Porto, M. y Ayala, A. (2010). Las Prácticas Escolares en la formación de maestros: buscando una mayor coherencia entre tutores académicos y profesionales. Comunicación presentada en el *I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente*. Málaga, 8-10 Noviembre.
- Boud, D., Keogh, R. y Walker, D. (eds.) (1985). *Reflection: turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brady, L. (1993). Peer assistance in the professional development of principals. *Curriculum and Teaching*, 8, 91-98
- Bullough, R., Jr. (2005). Being and becoming a mentor: school-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and Teacher Education*, 21, 143-155.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J.A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Clark, A. y Collins, S. (2007). Complexity science and student teacher supervision. *Teaching and Teacher Education*, 23, 160-172.
- De la Calle, M.J. (2004). El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad. *Revista Interuniversitaria de Profesorado*, 18 (3), 251-258.
- Falgars, M. (2010). *Espais de col·laboració entre els agents implicats en el Practicum: tutoria de centre i facultat i estudiants*. Comunicació presentada al II Congrés Internacional de Didàctiques. Girona, 3-6 Febrero.
- Farrell, T. (2008). «Here is the book, go and teach»: ELT Practicum support. *RELCJ*. 39, 226-241.
- Hagger, H. y McIntyre, D. (2006). *Learning teaching from teachers: Realising the potential of school-based teacher education*. Maidenhead: Open University Press.
- Hardy, C. A. (1999). Preservice teachers' perceptions of learning to teach in a predominantly school-based teacher education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 175-198.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216,
- Holmes, E. W. (1991). *Journaling: A lens for looking at a mentor and a beginning teacher working together*. Paper presented at the annual conference of the Eastern Educational Research Association. Boston, 13 - 16 February.
- Imbernon, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva Universidad. ¿Conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Keeves, J.P. (1998). Methods and processes in research in science education. En B.J. Fraser y K.G. Tobin, (eds.) *International handbook of science education* (pp. 1127- 1155). Dordrecht: Kluwer.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López-Real, F. y Kwan, T. (2005). Mentors' perceptions of their own professional development during mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 31(1), 15-24.

- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, número extraordinario, 213-234.
- Martínez, M<sup>a</sup>. C. (2006). Funciones y disfunciones del papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza. *Campo Abierto*, 25 (2), 193-210.
- Membiela, P. (2002). Investigación-Acción en el Desarrollo de Proyectos Curriculares Innovadores de Ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (3), 443-450.
- Mertz, N. T. (2004). What's a Mentor, Anyway? *Educational Administration Quarterly*, 40(4), 541-560.
- Molina, R. (2004). La mejora del Practicum, esfuerzo de colaboración. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8 (2) 1-31
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., et al. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. París: Editions du Seuil.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Oja, S. N., y Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research: A developmental approach*. Lewes: Falmer Press.
- Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17, 75-88.
- Palmer, A., Montaña, J.J. y Palou, M. (2009). Las competencias genéricas en la educación superior. Estudio comparativo entre la opinión de empleadores y académicos. *Psicothema*, 21 (3), 433-438.
- Pañellas, M. y Palau, R. (2012). El Practicum en los grados en Educación Infantil y Primaria: una aproximación progresiva a la realidad profesional. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 369-388.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Raposo, M. y Zabalza, M.A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios. Repensando el Practicum. *Revista de Educación*, 354, 17-20.
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós
- Simpson, T., Hastings, W. y Hill, B. (2007). I knew that she was watching me: the professional benefits of mentoring. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 481-498.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Veal, W. R., y Tippins, D. J. (1996). Action research: Creating a context for science teaching and learning. En J. Rhoton y P. Bowers (Eds.) *Issues in Science Education* (pp. 81-87). Arlington: NSELA/NSTA.
- Zabalza, M. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. Zabalza (Ed.) *Los*

*tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Exma. Diputación de Pontevedra.

Zabalza, M. y Cid, A. (2005). Elementos nucleares del Practicum. En M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed et al. (coord.) *El Practicum en el nuevo contexto del espacio europeo de educación superior. Adenda* (pp. 5-22). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

Zabalza, M.A. (2004). Condiciones para el desarrollo del prácticum. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8, (2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf>

Zabalza, M.A. (2010). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Zabalza, M.A. (2006). El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En J. M. Escudero y A. Luis Gómez (Eds.) *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 311-334). Barcelona: Octaedro.

Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gomez (Eds.) *Currents of reform in pre-service teacher education* (pp. 215-234). New York: Teachers College Press.