



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa Oficial de Doctorado en Ciencias de la Educación

Tesis doctoral:

FORMACIÓN DE FORMADORES PARA LA PREPARACIÓN DE PROFESIONALES EN CONTEXTOS LABORALES

Noelia Agudo Navío

Directora: Enriqueta Molina Ruiz

Granada, 2017

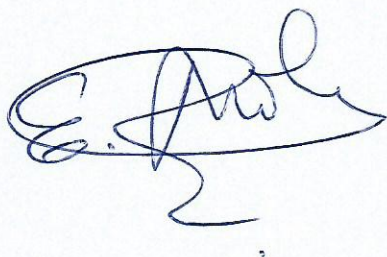
Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Noelia Agudo Navío
ISBN: 978-84-9163-470-6
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48228>

La doctoranda Noelia Agudo Navío y la directora de tesis Enriqueta Molina Ruiz

Garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de la directora de tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

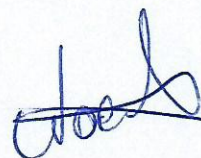
En Granada a 19 de Junio de 2017

Directora de tesis

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'E. Molina Ruiz', written in a cursive style.

Firma

Doctoranda

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Noelia Agudo Navío', written in a cursive style.

Firma

AGRADECIMIENTOS

Cuando comencé este proyecto, veía muy lejano culminarlo. Ese momento ha llegado, y no hubiera sido posible sin la ayuda de muchas personas a las que me gustaría mostrar mi gratitud.

En primer lugar, a mi directora de tesis, Enriqueta Molina, por acogerme, y preocuparse por mi futuro profesional. Sin su asesoramiento, ánimo y apoyo este trabajo no habría salido adelante.

Igual de importante ha sido, y será Antonio Martínez, persona admirable y de buen corazón, que siempre ha buscado mi bien y mi felicidad. Sus consejos y palabras en esta recta final han sido determinantes. Nunca podré corresponder a tanto buen gesto y preocupación.

Por otra parte, me gustaría agradecer a mis abuelos Emilia y José, su gran cariño. Siempre habéis estado en los momentos más difíciles, y sin esperar nada a cambio.

A mis compañeros y compañeras de la Universidad de Almería, por contribuir en la elaboración de esta investigación, tanto a nivel profesional como a nivel personal.

A mis compañeras de doctorado, Ana y Lina, con las que he compartido momentos de incertidumbre, desesperación y alegría, a lo largo de este proceso de aprendizaje.

Y por supuesto, a todos los informantes que se han prestado desinteresadamente, y que ya forman parte de mi vida. He aprendido mucho, mucho de vosotros y vosotras; la profesionalidad y el compromiso son los rasgos que os definen.

ÍNDICE

	Pág.
RESUMEN.....	9

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1 Contexto y Problema de Investigación

1. Problema de Investigación.....	12
2. Antecedentes.....	13
3. Supuestos, finalidad y objetivos de la investigación.....	16
4. Justificación.....	17
5. Diseño de la Investigación.....	18

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2. *Las Prácticas Externas en las titulaciones universitarias*.....

1. Tipologías de Prácticas.....	22
2. Recorrido normativo.....	23
3. Qué son las Prácticas Externas.....	25
4. Limitaciones en el desarrollo de Prácticas Externas.....	33
5. Descripción del Sistema de Prácticas Externas.....	37
6. Modelos de Formación Práctica.....	46

CAPÍTULO 3. *Tipos de formadores: funciones y competencias*.....

1. La figura del formador.....	63
2. Funciones y competencias de los formadores.....	64
3. ¿Contribuyen las Prácticas Externas al desarrollo de las competencias de los formadores?.....	77

CAPÍTULO 4. *La figura del Tutor en Prácticas Externas*.....

.....	85
-------	----

1. El tutor de prácticas externas: conceptualización y perfiles.....	85
2. Funciones asignadas a tutores de prácticas.....	89
3. ¿Contribuyen las Prácticas Externas al desarrollo de las competencias de los formadores?.....	97

CAPÍTULO 5. <i>¿Es necesaria formación específica para desempeñar tareas de supervisión de prácticas externas?</i>	108
1. La necesidad de tutores bien formados.....	108
2. Capacitación de tutores de prácticas externas.....	112
3. ¿Cuáles son las exigencias para ejercer como tutor Prácticas Externas?.....	117
4. Propuestas formativas destinadas a los tutores de prácticas externas.....	133

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 6. <i>Metodología de la Investigación</i>	145
1. Paradigma de Investigación.....	145
2. Metodología de la Investigación Funciones.....	146
3. Validación del guión de entrevista.....	156
4. Descripción y selección de los informantes.....	160
5. Análisis de datos.....	163
6. Calidad de Investigación.....	167
7. Proceso de Investigación.....	176

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

CAPÍTULO 7. <i>Problemática y vivencia de los tutores académicos y profesionales en relación a la formación recibida</i>	181
1. Introducción.....	181

2. Análisis y discusión de los datos.....	183
CAPÍTULO 8. Competencias deseables de los agentes formadores de prácticas externas.....	215
1. Introducción.....	215
2. Análisis y discusión de los datos.....	216
CAPÍTULO 9. Formación para la intervención como tutor de prácticas externas.....	231
1. Introducción.....	231
2. Formación específica para desempeñar con eficacia las funciones de tutor de prácticas externas.....	231
3. Componentes deseables de una formación de tutores de prácticas externas.....	238
CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	252
1. Introducción.....	252
2. Conclusiones.....	252
3. Líneas de investigación futuras.....	256
4. Limitaciones halladas en la investigación.....	256
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	257
ANEXOS.....	286

RESUMEN

La supervisión de Prácticas Externas es un tema que presenta aún limitaciones; entre ellas, la tutorización que realizan sus agentes formadores, debido a la escasa preparación recibida (González y Fuentes, 2010; Molina, 2004; Raposo y Martínez, 2011; Rodríguez, 2005; Zabalza, 2004, 2007, 2010, 2013). Esta situación constituye el problema de investigación de esta tesis doctoral, y para estudiarla, nos marcamos como finalidad analizar la problemática y situación vivida por los tutores académicos y profesionales, intentando averiguar las competencias requeridas para su ejercicio, y la formación que poseen para abordar su labor de supervisión. En caso de precisar una especialización, indagaremos en los elementos deseables de una propuesta de formación de tutores de prácticas externas.

La investigación se aborda a través de una metodología cualitativa de corte fenomenológico, con objeto de que nos permita conocer la interpretación y experimentación de los fenómenos desde la perspectiva de los implicados. (McMillan y Schumacher, 2015; Sandín, 2003). El instrumento empleado es la entrevista en profundidad (Kvale, 2011), validada por juicio de expertos y por la aplicación de una prueba piloto.

Los informantes de nuestra investigación son tutores académicos (15) y profesionales (10), elegidos en base a una serie de criterios, atendiendo a cuestiones como los años que ha ejercido como tutor/a de prácticas externas, motivaciones para dicho desempeño, o la diversidad de titulaciones en las que ha actuado como agente formador. A continuación, fueron clasificados de acuerdo a grados de experiencia: novel, media y larga experiencia.

La interpretación y discusión de los datos se han obtenido a partir del “análisis de contenido” ayudado del Programa de Análisis Cualitativo de datos NVIVO. Los resultados muestran una visión comparada entre agentes y niveles de experiencia sobre las dificultades halladas en la supervisión de prácticas, las competencias necesarias para actuar como tutor/a de prácticas externas, y los elementos y componentes de una posible formación destinada a estos profesionales.

Entre los principales hallazgos se ha confirmado que estos agentes requieren una serie de competencias específicas que no se adquieren únicamente con la titulación académica de base y/o con años de experiencia profesional. Por otra parte, la mayoría presenta limitaciones en su actuación como tutor, y entre las medidas para solventar dichos obstáculos, la formación específica se contempla como la primordial. Como posibles objetivos y contenidos asociados, que se debe plantear en la propuesta de formación se encuentran: a) el conocimiento de la tutoría de prácticas: modalidades de supervisión, metodología, actividades y evaluación; b) las funciones y competencias que tienen asignados como tutor; c) el marco normativo de la materia de prácticas

externas, órganos y agentes implicados; d) habilidades comunicativas y de transmisión de conocimiento. Para su desarrollo, se apuesta por una metodología en modalidad presencial, en la que los tutores más experimentados supervisen a los noveles en el ejercicio de su labor. Para finalizar, la evaluación debe abordarse como una valoración personal del aprendizaje adquirido y de posibles mejoras en incluir.

PARTE I

MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1

Contexto y problema de investigación

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La investigación que presentamos gira en torno a una temática que investigadores y formadores estudian con gran interés. Hablamos de la formación práctica derivada del contacto con la realidad laboral, que los estudiantes adquieren a través de las prácticas profesionales (Practicum o Prácticas Externas). La razón se debe, a que *“el Practicum es una pieza relevante del proceso de formación de nuestros estudiantes «destinado a enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo”* (Zabalza, 2006: 314).

Es cierto que esta materia es decisiva en las titulaciones ya que aporta un desarrollo profesional y una experiencia de iniciación a la vida laboral (Raposo y Zabalza, 2011), pero no debemos olvidar, que los estudiantes no son los únicos agentes implicados en este periodo formativo. Entre los diversos participantes que intervienen, nos preocupa especialmente la acción que ejercen los tutores de prácticas desde la universidad y los centros colaboradores, en tanto que son los que trabajan directamente con los estudiantes en formación. En su labor de supervisión, no conocemos hasta qué punto las competencias y funciones asignadas contribuyen al buen desenvolvimiento de las prácticas, y en su defecto, si están bien definidas, son suficientes o incluso si poseen formación rigurosa para desempeñarlas y hacer frente a su tarea como tutor. Creemos que las intenciones educativas deseables y los resultados a alcanzar en este tramo formativo, dependerán de la actuación de estos profesionales, lo que lleva a preguntarnos, ¿realizan los tutores un ejercicio adecuado de sus funciones en las prácticas externas?

Para responder a esa pregunta, habrá que conocer cuáles son las funciones y tareas asignadas a los tutores de prácticas, si consiguen lograr las finalidades que persiguen unas prácticas externas eficaces, y aún más, si para desempeñarlas poseen preparación adecuada o no. En caso de requerir mayores conocimientos y destrezas para tales cometidos, ¿existen actualmente programas dirigidos a la cualificación de tutores?; esos programas, ¿qué entidad los ha diseñado? ¿Qué elementos incluyen?

En definitiva, habrá que averiguar qué formación especializada, si existe, se está ofreciendo a los tutores, y en qué medida logra responder a las dificultades que encuentran en su tarea como formadores. Todo ello, nos permitirá extraer conclusiones acerca de la preparación que poseen estos profesionales, si es la necesaria para los

reclamos de la sociedad, sus estudiantes, los programas de prácticas y sus obligaciones como tutores, o por el contrario, existen lagunas que debemos cubrir, para lo que se diseñará una propuesta de formación específica dirigida a la preparación de los agentes formadores encargados de formar a futuros profesionales en contextos laborales.

2. ANTECEDENTES

Los antecedentes de la investigación los abordamos en dos grandes bloques: los estudios e investigaciones interesados en el periodo de prácticas externas, y más concretamente en la actuación de sus formadores, y por último, las experiencias y propuestas de formación de los agentes mencionados.

a. Estudios e investigaciones.

A la hora de recabar información sobre nuestro objeto de estudio, hemos encontrado investigaciones que preguntan si la formación que se imparte en las titulaciones es la adecuada, y si las prácticas externas están proporcionando una formación profesional acorde con las necesidades contextuales. En definitiva, su finalidad es analizar y evaluar los programas de prácticas de facultades de distintas universidades, y a partir de los datos, pensar y formular nuevas propuestas. (Ballenilla, 2003; Caballero, 1996; Díaz, 2007; Garcés, 2008; Gómez Torres, 2001; Hevia, 2009; Martín Pérez, 2003; Medina, 2002; Tello).

Como principal conclusión, existe la afirmación compartida de la capacidad de las Prácticas Externas en posibilitar una apertura al escenario laboral, comprobar las destrezas que se poseen para el ejercicio profesional y ofrecer una oportunidad para aplicar lo que se conoce y domina a nivel teórico.

Es conocido que su potencial formativo es poderoso, y que es quizás el momento más esperado de los estudios superiores, y ello conlleva cierto frenesí en los estudiantes quienes otorgan valoraciones en general muy positivas, pero también se relatan algunos aspectos a mejorar, que sin duda podrían ayudar a elevar aún más las grandes ventajas del periodo de prácticas.

Algunas de las sugerencias se refieren a elementos estructurales u organizativos como por ejemplo su duración o ubicación temporal en la carrera, pero no nos detendremos en exceso en estos detalles, ya que el tema que nos ocupa es la labor de los tutores de prácticas.

Por otra parte, los resultados de los estudios mencionados evidencian que la coordinación entre tutores de universidad y del centro de prácticas no es la apropiada. Se argumenta que no existe un acuerdo o un protocolo de actuación en el que se establezca la colaboración que debe existir entre ambos.

Del mismo modo, expresan que en algunos casos, los propios tutores desconocen los convenios de colaboración entre la universidad y los centros de prácticas, lo que

conlleva desconocimiento de acciones y funciones a realizar, o de los propios objetivos de la materia. Tampoco conocen cuál debe ser su nivel de implicación, ni el proceso formativo a adoptar con el alumnado.

Otro de los problemas más citado es el carácter “obligatorio” que supone para estos agentes formadores el tener créditos asignados de prácticas, en tanto que, habitualmente se debe a una necesidad administrativa de completar la carga docente. En este caso, se evidencia en las investigaciones nombradas, que ese tipo de asignación para cubrir horario actúa en detrimento de la calidad de las prácticas debido a distintas causas:

- Los profesionales pertenecen a diferentes áreas de conocimiento (DOE, MIDE, THE), y no siempre son especialistas en prácticas externas.
- Existe una precariedad laboral presente en el sector de la enseñanza que acarrea un desfile de profesionales sin estabilidad con un cargo impuesto como tutor.

Para finalizar, una apreciación presente en los datos recabados es que el seguimiento y supervisión de algunos tutores ha dejado “mal sabor de boca” a algunos estudiantes, en especial la ausencia del tutor de universidad en cuanto a visitas al centro colaborador o en la atención prestada a lo largo del tramo de prácticas. Estos hechos son preocupantes porque se ha constatado que la falta de compromiso por parte de los tutores no favorece un rendimiento óptimo (González Garcés, 2008).

Teniendo en cuenta las circunstancias descritas, los trabajos plantean algunas sugerencias y posibles soluciones para erradicar las problemáticas presentes en las prácticas externas; entre ellas figuran establecer criterios comunes para la coordinación y comunicación entre tutores, bien a través de plataformas o sistemas alternativos de comunicación, o en su defecto, programando un planning de encuentros.

Por lo que respecta a su acción como tutores, proponen unificar estándares consensuados para afrontar el trabajo con alumnos, acordando objetivos, contenidos, planificación de las actividades formativas, y especialmente los principios que regirán la evaluación.

Para la selección de tutores, apuestan porque la universidad cuide la elección del conjunto de profesionales que ostentarán la tutoría de prácticas, promoviendo la estabilidad de un equipo en el que se prescindan de profesores temporales o asociados, y revisión de la idoneidad de los tutores buscando la adecuación entre su especialidad y perfil del estudiante.

Por último, incorporaremos las estrategias para superar las deficiencias detectadas en la supervisión de los tutores. Este tema es de especial relevancia por varios motivos:

- El hecho de ser profesionales experimentados no supone ser un experto en las necesidades formativas de alumnos de prácticas (Tello Díaz, 2007). *Para aprovechar el potencial formativo del prácticum es preciso que las personas que tutorizan tengan una preparación como agentes formadores de esta materia,*

teniendo constancia de los elementos constituyentes y perfiles profesionales de la titulación [...] (Tello Díaz, 2007: 455).

- Los propios tutores sienten dificultades a la hora de desempeñar su labor debido a que los procesos de tutorización carecen de una planificación, coordinación y utilidad clara (Melgarejo, 2014).
- Los tutores de ambas instituciones manifiestan que sus conocimientos en materia de tutoría de prácticas ha sido autodidacta, desde su experiencia docente, y añaden que un buen tutor debe estar motivado, poseer cualidades y formación adecuada (Martínez Serrano, 2003).
- Los tutores son los que deben responsabilizarse de que los estudiantes desarrollen competencias y eso se deriva de una buena tutorización (Hevia, 2009).
- Los tutores no disponen de conocimientos suficientes por su escasa formación y experiencia laboral (Martín Pérez, 2003).

Las razones argumentadas ponen de manifiesto que la actuación de los tutores debe mejorarse, ya que son los auténticos responsables del aprendizaje de los estudiantes, y no se dispone de preparación rigurosa para afrontar su tarea como formador.

Las opciones que proponen para subsanar los déficits son:

- Elaborar un plan de formación dirigido a tutores que recoja aspectos de la titulación, el perfil profesional y estrategias de formación en prácticas externas (Martín Pérez, 2003; Tello Díaz, 2007; Ventura, 2005).
- Invertir más recursos en la preparación de tutores (Ballenilla, 2003).
- Definir el perfil del profesor-tutor y el proceso de tutorización con guías y protocolos en los que se materialicen los compromisos y responsabilidades de cada agente (Melgarejo, 2014).

En síntesis, podríamos decir que la supervisión de los tutores demanda una mejora en su preparación. Habrá que averiguar qué propuestas formativas existen, y qué avances constatables existen tras dicha capacitación.

b. Propuestas y experiencias de formación de tutores de prácticas externas.

En la celebración del IV Symposim POIO, (Zabalza, 1996) se hizo mención a las funciones y la formación de tutores de prácticas externas. En las actas del mismo, se recopilaron propuestas interesadas en la formación de tutores, diseñadas en determinadas universidades fruto del convenio establecido entre el Ministerio de Educación, entonces MEC y las Universidades en materia de formación inicial del profesorado.

Las diferentes acciones se enmarcaban dentro de la modalidad: Cursos Formativos de Tutores. En la planificación de los contenidos se hace referencia a las funciones de estos profesionales, la evaluación de alumnos, técnicas de asesoramiento y supervisión docente, incluso la observación.

A pesar de este intento, no observamos una consulta a los agentes formadores (tutores académicos y profesionales) que nos asegure una correspondencia entre las demandas e intereses de éstos y la propuesta de formación

Sin lugar a dudas, estamos de acuerdo con Zabalza, (2004) al afirmar que ya nadie puede discutir la importancia y aportaciones de las prácticas, y que ahora se trata de analizar las condiciones para que las mismas ofrezcan resultados. En coherencia con su llamada de atención hacia la obtención de logros, no tenemos la certeza de que la formación de tutores -personas encargadas de transformar la teoría en capacitación profesional y la finalización de los estudios universitarios con garantías de empleabilidad, sea la apropiada para unas prácticas de calidad.

3. SUPUESTOS, FINALIDAD Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo la investigación, nos marcamos una serie de supuestos de partida que nos ayudarán a concretar los objetivos de la investigación y la finalidad a conseguir.

Los supuestos de partida son los siguientes:

- Las personas encargadas de preparar a los estudiantes durante las Prácticas Externas (tutores académicos y profesionales) deben poseer un amplio abanico de competencias que no están definidas claramente para ambas figuras, o en su defecto, no están explícitadas.
- Los tutores de prácticas no disponen de estrategias suficientes para llevar a cabo el período formativo pre-laboral que suponen las prácticas externas.
- Abundantes son los estudios y experiencias sobre prácticas externas ofreciendo orientación para mejorar aspectos organizativos, curriculares y evaluativos, siendo menores los referidos al diseño de programas formativos de tutores.
- No existen programas formativos derivados de las expectativas, intereses y necesidades manifestadas por los tutores de prácticas externas

Apoyándonos en estos supuestos, decidimos la finalidad de la investigación: Analizar la situación y problemática que caracteriza la formación de los agentes formadores (tutores académicos y profesionales) encargados de iniciar y formar a los estudiantes para su inmersión al mundo laboral en contextos de prácticas profesionales, a fin de derivar pautas de mejora.

Los objetivos que a nuestro juicio, permitirán alcanzar dicha finalidad los concretamos en los siguientes:

1. Averiguar la **problemática y situación** vivida por los agentes formadores que desempeñan su labor en las Prácticas Externas, respecto a la formación recibida.

2. Delimitar las **competencias** deseables en los agentes formadores de Prácticas Externas (tutores académicos, y tutores profesionales) garantizadoras del buen desempeño de su labor supervisora.
3. Averiguar los **componentes** considerados fundamentales en una formación específica para desempeñar la función supervisora con calidad.
4. Realizar una **propuesta** de formación específica dirigida a la preparación de los agentes formadores encargados de formar a futuros profesionales en contextos laborales

4. JUSTIFICACION

En un momento como el presente, con una sociedad marcada por unos altos índices de desempleo, se reclaman más que nunca alternativas y soluciones y valorar qué ha podido ocurrir para que un conjunto de población con estudios superiores no haya logrado incorporarse satisfactoriamente al mundo laboral.

Los planes de estudios siempre se han preocupado por aunar la educación con el escenario laboral, y las prácticas externas constituyen ese momento clave en la formación inicial (González Garcés, 2008).

Al respecto, Molina (2004) argumenta que las Prácticas Externas (o Prácticum como lo menciona) son útiles para la profesionalización del estudiante, la formación académica, así como para enriquecer los planes de estudios en general, lo cual sitúa a las prácticas como un medio para contribuir a la cualificación de la población activa de un país; y añade otro dato de interés: en la calidad de la capacitación profesional influyen dos aspectos, la formación teórica y la práctica. En coherencia con lo anterior, observamos que va en aumento el interés por formar a profesionales capaces de enfrentarse a los retos de su oficio (Domínguez, 2009; Macías, 2013; Marcelo, 2011; Rodríguez Espinar, 2011). En este sentido, la utilidad que los teóricos atribuyen a las Prácticas Externa es diversa: como medio para el desarrollo de competencias generales y profesionales (Cámara et al, 2011; Latorre y Blanco, 2009; Marcelo, 2011; Rodríguez y Viñuela; 2003; Rubia y Torres, 2001), como instrumento para la unión teoría-práctica (Fuentes, 2009; Rodríguez, 1995; Sánchez et al., 2003; Zabalza, 2006; 2009; 2010), como capacitación y socialización profesional (Cid, Rodríguez y Raposo, 1998; Zabalza, 1989; 2009), o como espacio para favorecer la reflexión (De la Calle y González, 1994; Marcelo, 1998; Muradas y Fuentes; 2003; Schön, 2002; Zabalza, 1998) y la observación (Lara y Quintanal, 2006). Dada la importancia de esta materia en el currículum formativo, observamos que los beneficios para la sociedad son numerosos:

- Posibilita una cualificación acorde con lo que se demanda de cada perfil profesional en el sistema productivo.
- Es un recurso potencial para formar buenos profesionales.
- Es el medio recomendable para situar a los buenos trabajadores

Así mismo, existen muchos estudios que se han ocupado de esta temática a distintos niveles; uno de ellos sería en cuestiones organizativas, en el que se contempla la importancia de formalizar esta materia por ejemplo (Cid y Domínguez, 2001; Cruz y Díaz, 2003; Domínguez, 2009; Molina, 2004; 2008; Zabalza, 2004), otro a nivel curricular, en el que se piensan y discuten posibles contenidos que abarcaría este periodo (Zabalza, 2004; 2010), un tercero en elementos de evaluación, preocupados por los medios o sistemas que se contemplan dentro del tramo formativo (Cano y Riesco, 2003; Cid González, 2011; Marcelo, 1994; Zabalza, 1994), e incluso en cuestiones metodológicas (Molina, 2004; Raposo, 2001; Zabalza, 1998; 2008).

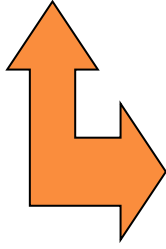
Sin embargo, no son tantos los estudios que contemplan qué competencias tienen asignadas los tutores, qué cualificación poseen, o si requieren de un perfeccionamiento para ejercer sus obligaciones de supervisión.

Esta ausencia de investigaciones la entendemos como una situación a paliar en las prácticas por dos razones: la primera porque existen testimonios y resultados de experiencias que abogan la falta de preparación de los tutores de prácticas (Cid et al., 2011; González y Fuentes, 2010; Molina, 2004; Raposo y Martínez, 2011; Rodríguez, 2005; Zabalza, 1994; 1998; 2006), y en segundo lugar, porque también son varios los testimonios y experiencias que confirman la importancia de los tutores en esta materia para lograr unas prácticas de calidad. (Cid Sabueso y Pérez Abellás, 2003; González y Fuentes, 2010; Pérez Boullosa, 1996; Pérez y Latorre, 2007; Puy et al, 1996; Sánchez-Núñez, Ramírez y García Guzmán, 2011; Zabalza, 1996c; 1998).

Tomando como objetivo fundamental indagar en el periodo de prácticas externas para seguir mejorándolas, en este trabajo de investigación nos situamos en el siguiente aspecto: qué cualificación poseen los tutores de prácticas para asumir la gran responsabilidad que para los titulados y la sociedad tiene este componente curricular. Nos preocupa por tanto, descubrir la formación de estos profesionales, y a la luz de los resultados que se obtengan, valorar la pertinencia de una mayor preparación, para finalmente plantear una propuesta formativa dirigida a estos agentes formadores.

5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En el siguiente esquema, mostramos el diseño de la investigación y el proceso seguido a través de las diferentes fases para lograr los objetivos y finalidad.



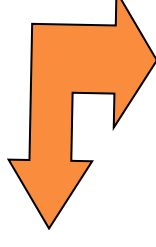
Objetivos de la Investigación:

1. Averiguar la **problemática y situación** vivida por los agentes formadores que desempeñan su labor en las Prácticas Externas, respecto a la formación recibida
 2. Delimitar las **competencias** deseables en los agentes formadores de Prácticas Externas (tutores académicos, y tutores profesionales) garantizadoras del buen desempeño de su labor supervisora
 3. Averiguar los **componentes** considerados fundamentales en una formación específica para desempeñar la función supervisora con calidad
 4. Realizar una **propuesta** de formación específica dirigida a la preparación de los agentes formadores encargados de formar a futuros profesionales en contextos laborales
-

FORMACIÓN DE FORMADORES PARA LA PREPARACIÓN DE PROFESIONALES EN CONTEXTOS LABORALES

FINALIDAD

Analizar la situación y problemática que caracteriza la formación de los agentes formadores (tutores académicos y profesionales) encargados de iniciar y formar a los estudiantes para su inmersión al mundo laboral en contextos de prácticas profesionales, a fin de derivar pautas de mejora.



METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN: CUALITATIVA

INSTRUMENTO: ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

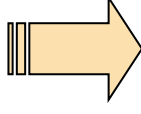
INFORMANTES: TUTORES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

ANÁLISIS CUALITATIVO: Análisis de contenido apoyado en Programa NVIVO

RESULTADOS: por objetivos y agentes

FASES DE LA INVESTIGACIÓN:

1. Selección de una idea o tema
2. Revisión de la literatura
3. Elección de un diseño de investigación
4. Elección y elaboración de un instrumento de recogida de datos
5. Búsqueda de Informantes
6. Recogida de datos-Preparación del Material
7. Análisis y discusión
8. Elaboración del Informe de Investigación



PARTE II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 2

Las Prácticas Externas en las titulaciones universitarias

1. TIPOLOGÍAS DE PRÁCTICAS.

La preparación de buenos profesionales suele estar constituida por teoría y práctica. Ésta última se presenta de diferentes modos y en diversos contextos. Existen principalmente dos grupos: las prácticas curriculares o regladas, incluidas en el plan de estudios de una titulación oficial, y las prácticas extracurriculares, que no se encuentran insertadas en la programación curricular. A su vez, cada tipología incluye diferentes modalidades de prácticas. A continuación describimos los distintos tipos y sus categorías (Barberá, Blasco, Montoro y Pérez Boullosa, 2013; Vicerrectorado de Empleo y Prácticas de la Universidad de Granada; Reglamento de Prácticas aprobado el 1 de junio de 1998 por la UGR):

1. Prácticas profesionales o extracurriculares:
 - Programas de prácticas de inserción laboral del alumnado universitario en empresas e instituciones. Este programa queda desarrollado por la *Orden de 23 de agosto de 2001, reguladora de subvenciones a las Universidades de Andalucía para la ejecución de Programas de Prácticas de Inserción Laboral de Alumnos Universitarios en Empresas e Instituciones de Andalucía*. Su objetivo es establecer mecanismos de comunicación entre universidad-alumno-empresa para incorporar al estudiante al mercado laboral.
 - Programa de cooperación educativa, regulado por el Real Decreto 1497/1981, modificado por el Real Decreto 1845/1994. Al que aludiremos más adelante.
 - Programa de prácticas transnacionales. Se destinan a estudiantes que deseen realizar una estancia de prácticas en empresas y entidades de países distintos a España, con una duración entre 2 y 6 meses máximo.

En el primer y tercer caso, los requisitos consisten en tener superados al menos el 50% de los créditos de la titulación. El periodo de prácticas constará de un trabajo semanal entre 3-5 horas al día, y una asignación mensual de un máximo de 160 euros, según las horas desempeñadas.

2. Prácticas regladas o académicas.

En este tipo de prácticas, se incluyen las que forman parte de una titulación académica, como el Prácticum y los créditos de prácticas de una materia curricular.

Con respecto a esta modalidad, ya en los años noventa se establecía una distinción que continúa en la actualidad (Caballero, 1996): prácticas de laboratorio y prácticas de situación.

- Prácticas de laboratorio: se realizan en un contexto simulado. Sus ventajas son dos básicamente, ofrecen una situación de aprendizaje y un espacio para ejercitar los conocimientos. Se puede controlar, en mayor medida, el escenario objeto de simulación, pero no prepara para las realidades imprevistas. Esta modalidad sería la correspondiente a los créditos que cada materia curricular tiene asignados a la parte práctica de la misma.
- Prácticas de situación: son las que se desarrollan en un contexto real, en instituciones o empresas. Sus ventajas son la aproximación al mundo del trabajo y la comprobación de capacitación del estudiante en formación. El control vendrá determinado según la supervisión asumida y la autonomía que se conceda al estudiante. Este tipo, es el que se correspondería con el Prácticum. Algunas instituciones (Universidad de Jaén), para facilitar la realización de la materia, establecen dos modalidades en el Prácticum: a) para alumnado que no trabaja, y b) para alumnado que se encuentra en activo (García Molina, 2013).

En torno a la modalidad de Prácticum, es en la que se centrará nuestro trabajo de investigación. Antes de caracterizar lo que supone este tramo formativo, es necesario que hablemos de la normativa que enmarca su desarrollo.

2. RECORRIDO NORMATIVO

El prácticum tiene una larga trayectoria en las titulaciones académicas. El primer referente normativo que hemos encontrado es el Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa, que regulaba un programa de prácticas semejante a lo que hoy conocemos como prácticum. En dicho programa, se pretendía ofrecer una formación teórica-práctica al estudiante, sin que existiera relación contractual o laboral, sólo académica, para permitir una aproximación al mundo del trabajo. Aunque esta normativa es de 1981, creemos que pueden existir textos reguladores de la materia de prácticum en los estudios universitarios con fecha anterior, por varios motivos: según Mentado, Castillejos, Aránega y Orozco (2013), el prácticum nace como una propuesta formativa con carácter integral para todos los estudiantes de magisterio en 1839, cuando se inaugura la Escuela Normal Central de Madrid; por otra parte, la Universidad de Granada se fundó en 1531, y probablemente los estudios de magisterio tendrían algún referente que organizara e informara de las diferentes materias, aunque no tenemos constancia de ello. En esta línea, Herradón y González Santos (2015), realizaron una indagación teórica sobre la materia de prácticum, y expresaron que hasta 2014, la única norma de referencia que existía es la que hemos citado anteriormente.

A continuación, se publica el Real Decreto 1487/1987, de 27 de noviembre, que establecía unas directrices comunes para titulaciones universitarias oficiales y con validez en el territorio nacional, con una estructura cíclica basada en créditos y no en cursos como ocurría con la normativa que le precede. A lo largo de su articulado, se hacía mención al prácticum indirectamente:

- Artículo 3. Duración y ordenación cíclica de enseñanzas. En su punto 2 se planteaba que el segundo ciclo de las titulaciones se caracterizaría por la profundización y preparación para la actividad profesional.
- Artículo 6. Carga Lectiva. En el punto 3 establece, que el plan de estudio debía contemplar una formación teórico-práctica.

La diferencia fundamental con la anterior normativa, es que se establece como requisito la realización del prácticum cuando se haya superado al menos el 50% de los créditos de la titulación que se está cursando.

Como consecuencia del desarrollo normativo, cada titulación presenta su regulación. En el caso de Magisterio, será el *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención* el que se ocupe de establecer las bases legislativas. En el anexo de directrices generales, introduce como materia troncal el Prácticum con una asignación de 32 créditos.

Para los titulados en Pedagogía, el *Real Decreto 915/1991, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél*, también ofrece la materia de Prácticum como troncal en el primer ciclo con 6 créditos, y en el segundo con 12.

Tras el Plan Bolonia y las directrices proclamadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), el sistema de enseñanzas universitarias experimenta una transformación. Este cambio, queda plasmado en el *REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Se persigue un cambio organizativo, estructural y metodológico en las enseñanzas universitarias, sustentado en el aprendizaje a lo largo de la vida. La nueva organización pretende aumentar la empleabilidad de los titulados, y con objeto de responder a las demandas de la sociedad, el plan de estudios deberá favorecer la adquisición de competencias generales y específicas. Entre los recursos para lograr las premisas citadas, se apuesta por la formación práctica con gran firmeza; en este caso, el Prácticum pasa a denominarse Prácticas Externas y se amplía su duración hasta un máximo de 60 créditos en cualquiera de las enseñanzas de Grado. La finalidad es enriquecer la formación, aportar un conocimiento más profundo de la profesión, favorecer el desarrollo de las competencias generales y específicas, entre otros aspectos.

De esta forma, el prácticum que conocemos, pasa a denominarse Prácticas Externas, y ésta será la denominación que, preferentemente, adoptaremos en este trabajo. Ciertamente es, que los escritos anteriores a este estudio que han abordado el tema de las prácticas usarán una denominación diferente, por los que utilizaremos términos diferentes según sean aportaciones anteriores o posteriores al real decreto citado o al modo en que decidan seguir llamándolas los autores.

Actualmente, el *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*, derogaría todo texto anterior sobre prácticas. La diferencia fundamental con respecto a la normativa más reciente (*Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*), es la exclusión del ámbito de aplicación de la seguridad social a las que personas que participen en programas de formación, es decir, aquellos estudiantes que realicen prácticas no podrán cotizar a la seguridad social por ello.

Ambas normativas, constituyen un salto cuantitativo y cualitativo respecto a los referentes anteriores; en primer lugar, se precisa con mayor detalle la naturaleza, características y finalidades de este periodo, las modalidades, su duración y los convenios de colaboración entre instituciones. Del mismo modo, se contempla los requisitos de los participantes, los derechos y obligaciones de tutores y estudiantes, y los criterios de evaluación. Se perfilan los documentos que deberán estar presentes durante las prácticas: informes del tutor, proyecto formativo y la memoria de trabajo del estudiante. Y por último, se incluyen los procedimientos para la oferta, solicitud y adjudicación de la materia.

Conocidos los tipos de prácticas y su marco legal, nos ocuparemos de analizar qué son las prácticas externas, qué ventajas tienen para aquellos que la cursan, qué limitaciones encuentra a su paso, cuál es su estructura, objetivos y modelos de formación.

3. QUÉ SON LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Según el Informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) de 2015, la transición de los jóvenes (20-24 años) al mundo laboral es una de las principales preocupaciones de la sociedad actual. Esa transición es un proceso en el que afecta la duración y calidad de la enseñanza recibida, las condiciones del mercado laboral, el entorno socioeconómico y la demografía.

La institución universitaria tiene una función fundamental en la formación integral de los estudiantes, la capacitación para el desarrollo de una profesión y satisfacer las demandas sociales y empresariales (CRUE, 2010; Herradón y González Santos, 2015; Tejada y Carvalho, 2013; Vilá, Martínez Pérez, Calvo y Aneas, 2015). Para dar respuesta a esta finalidad, creemos que el tramo de prácticas tiene una

relevancia especial, dado que, permite combinar aspectos teóricos con otros de carácter aplicado, en contextos profesionales reales para que el estudiante experimente en vivo y se prepare para su oficio (Cid y Ocampo, 2005).

Previo a la conceptualización de este tramo formativo, nos parece relevante conocer los elementos que deben estar presentes en la materia de prácticas externas; algunos han mencionado lo siguiente (Barberá, Blasco, Montoro y Pérez Boullosa, 2013):

- El estudiante se inserta en una empresa sin que exista una relación contractual, sino por un convenio de cooperación entre el centro y la universidad.
- El estudiante tiene a un tutor en la universidad y otro en la empresa o centro colaborador, encargados de guiarlo en el proceso de aprendizaje.
- Debe existir un programa formativo, que guarde relación con la titulación, en el que se definan los objetivos, las actividades a realizar por el estudiante.

Junto a los requisitos que debe reunir, ésta debe cumplir una serie de finalidades. En este sentido, las prácticas externas son algo más que una asignatura, Zabalza y Raposo lo manifiestan claramente considerándolo como la *iniciación en la vida profesional [...] se convierte así en una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de las titulaciones en la educación superior española* (2011: 17). Durante este periodo, el estudiante asume una perspectiva de aprendizaje real bajo la reflexión en la acción, en un entorno profesional que permite la exploración de lo tratado en el aula universitaria (Martínez y Raposo, 2010; Zabalza, 2009).

En estas conceptualizaciones se hace alusión, entre otros aspectos, a un periodo de formación en el que el estudiante se introduce en un escenario real, con una clara función de aprendizaje que proporcionará una experiencia pre-profesional, acorde con la práctica específica de cada título académico. Esta idea también es compartida por otros autores, al considerarlas como una oportunidad de iniciación profesional (Álvarez Rojo, 2013; Arjona, 2013; Caballero Hernández, 1997; Hevia, 2009; López Azcárate, 2011; Puig Cruells, 2005).

En este sentido, las prácticas se ofertan como una posibilidad temprana para experimentar la incorporación al mundo laboral, pero su finalidad es más ambiciosa; el interés por adentrar al estudiante en el desempeño de sus futuras funciones obedece a la necesidad de completar la formación que se recibe en el aula universitaria con una vertiente más práctica, o lo que es lo mismo, relacionar la teoría con práctica en la formación universitaria (Castro et al, 2011; Cid y Ocampo, 2005; Conde y Domínguez Prieto, 2005; Fuentes Abeledo, 2009; González Riaño y Hevia, 2009; Marcelo, 2011; Martínez y Raposo, 2010; Medina y Domínguez, 1998; Pérez Gómez, 1997; Rodríguez, 2005; Sánchez-Núñez, Ramírez y García Guzmán, 2011; Schön, 2002; Vaillant, 2002; Vaillant y Marcelo, 2001; Ventura et al, 2009; Zabalza, 1987, 1998, 2006, 2009, 2010). En dicho proceso se perfecciona y amplía la formación vinculándola con el mundo del trabajo al tener la oportunidad de aplicar contenidos y habilidades a la

realidad (Blanco, 2015; Gavari, 2007; Herradón y González Santos, 2015; Molina, 2004b, 2006, 2009).

Junto a la posibilidad de inmersión en un escenario real y la resolución de problemas prácticos aprovechando el conocimiento teórico, algunos teóricos e investigaciones¹ (Molina, 2004a; Rodríguez Espinar, 2011; Zabalza, 1987) demuestran que en esta situación de aprendizaje se produce un cambio en las estructuras cognitivas al emplear sus destrezas en el entorno laboral, puesto que las situaciones reales ejercen una fuerte influencia en el sistema de creencias de los estudiantes, lo que conlleva que éstas se vean alteradas, redefinidas o modificadas tras la inmersión en los escenarios de prácticas. Suponemos que la transferencia del conocimiento teórico al aplicado es una tarea compleja, pero algunos consideran que las prácticas externas facilitan esta transformación, porque el conocimiento se asimila mejor cuando participas en una comunidad (un centro de trabajo) y por la efectividad del diálogo práctico entre el estudiante y el profesional (Logan, 2008).

En definitiva, lo que intentan desvelar estas aportaciones, es la importancia de favorecer la conexión entre teoría-práctica, reconociendo de este modo, la capacidad de las prácticas por ser el escenario ideal para ello.

Pero la unión entre la teoría y la práctica no será el último objetivo de esta materia; para Tejada y Carvalho (2013), el “prácticum” constituye un marco profesionalizador que contempla las dimensiones necesarias para un profesional competente, en tanto que, las disciplinas no son suficientes para el aprendizaje de competencias, al ser necesario partir de problemas reales (Tejada, 2007). Por lo tanto, este periodo de formación es crucial, en primer lugar, por ser el espacio idóneo para la adquisición de competencias, habilidades, destrezas, que les serán de utilidad en su futuro profesional (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015; Calbó et al., 2009; Castilla, 2009; Cardona, 2009; Cid y Ocampo, 2005; Domingo Roget, 2009; Fuentes Abeledo et al., 2011; LaTorre y Blanco, 2011; Molina, 2004a, 2004b; Navío, 2004; Pérez García, 2008; Pérez Gómez, 1997; Tejada, 2006; Tejada y Ruiz, 2013; Zabalza, 2009;), y en segundo lugar, porque permite conocer las competencias que demandan las empresas de determinados profesionales, gracias a la inclusión y participación de los centros colaboradores en el desarrollo de esta materia (Molina, 2015).

En este periodo, se desarrolla otro aspecto que entendemos fundamental para integrarse adecuadamente en la institución laboral; hablamos ahora de las prácticas como un medio clave para la socialización profesional, la adquisición de una identidad profesional (Abeledo y González Sanmamed, 1996, 1997, 2002; Cardona, 2009; Cid, Domínguez y Raposo, 1996; Fuentes, Muñoz, Veiga y Abal, 2013; LaTorre y Blanco, 2011; Zabalza, 2009). Los jóvenes estudiantes se insertan en un contexto real, están

¹Molina (2004a): “*Análisis comparado de la formación práctica en el sistema universitario como base de evaluación y mejora*”. Los resultados se extrajeron de las prácticas de la titulación de Pedagogía de las diversas universidades españolas públicas.

presentes durante la acción, con situaciones particulares y compañeros de profesión. Es lógico que bajo estas condiciones obtengan una panorámica de las habilidades que se ponen en juego y de las peculiaridades que encierra su ocupación, lo que conduce a la concienciación de su labor.

En la capacitación para el ejercicio profesional, existen autores que resaltan una nueva virtud en las prácticas: la reflexión. Por su parte, Schön (1992) incorpora este elemento clave en las prácticas, con el objetivo de *ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica*. (Schön, 2002: 30). Es importante experimentar en la realidad, y en la indagación de lo que conocemos, aplicamos y evaluamos, es crucial la autovaloración de la persona que está aprendiendo, y a continuación, contrastarlo con el resto de profesionales. En sintonía con Schön, otros teóricos también destacan el papel de la reflexión de la propia acción y la de los demás durante las prácticas porque permite completar la formación teóricas con esquemas de pensamiento y actuación, contextualizar los métodos a las demandas reales y adquirir destrezas (Bas Peña, 2005; Cardona, 2009; Cid, Domínguez y Raposo, 1996; Domingo Roget, 2009; Forteza y Verger, 2005; Hagger y McIntyre, 2006; Hevia, 2009; Macelo 1998; Martínez Figueiras y Raposo, 2010; Marcelo y Vaillant, 2001; Medina y Domínguez, 1998; Tello, 2007; Vaillant, 2002; Zabalza, 1998). En nuestra opinión, suponemos que durante el transcurso de la materia es de gran utilidad meditar sobre la propia actuación, para así recapacitar si podrías mejorar en tu labor, en qué medida, o bajo qué condiciones; solo de esta forma aprendemos una profesión, y ahí radica la importancia de las prácticas reflexivas.

Por otra parte, algunos teóricos, advierten en las prácticas un recurso para facilitar la inserción laboral. Se confían en el poder de esta materia para promover la empleabilidad, facilitando conocimientos acerca de cómo funciona una empresa, enriquecimiento del currículum vitae, dominio en procesos selectivo y la opción de autoempleo (Ventura et al, 2009; Rodríguez Espinar, 2011; López e Hinojosa, 2008).

A las anteriores atribuciones, encontramos que para muchos teóricos las prácticas se encuentran entre los medios más estratégicos para capacitar en la observación (Calbó et al., 2009; Cid, Domínguez y Raposo, 1996), en la autovaloración de necesidades formativas de cada estudiante (Castro et al., 2011; Molina, 2004; Zabalza, 2006), o como medio para asumir responsabilidades (Forteza y Verger, 2005)

En definitiva, las prácticas son útiles y necesarias porque permiten la unión de los aprendizajes del aula y el contexto laboral, la socialización profesional, la adquisición de competencias y la mejora de la empleabilidad; todos estos aspectos son los que el estudiante espera con anhelo durante su formación, ya que contribuirá a mitigar el “choque con la realidad” (Vaillant y Marcelo, 2001). Así mismo, son un componente curricular relacionado con el resto de materias, y por ello, no deben entenderse como un tramo al final de las titulaciones, donde el estudiante supuestamente está preparado

para aplicar todo lo aprendido en el resto de materias (Zabalza, 1996; 1998; 2006, 2009).

Para sintetizar y averiguar en qué elementos definatorios coinciden las aportaciones revisadas, mostramos la siguiente tabla resumen:

Tabla 1:
Elementos definatorios de Prácticas Externas según autores

Autores Elementos definatorios	Zabalza	Schön	Marcelo	Roposo	Tejada	Álvarez Rojo	Molina	Fuentes Abeledo	G. Sammamed	Cid y Domínguez	Pérez Gómez	Castilla	Pérez García	Martínez Figueira	Rodríguez Espinar	Ventura	Puig Cruells	Hevia	La Torre y Blanco	Gavari	Tello	López Azcárate	López e Hinojosa
Iniciación pre-profesional.	X			X		X	X										X						
Vincular teoría-práctica.	X			X			X		X					X	X			X		X		X	
Adquisición de competencias.	X				X		X	X			X	X	X						X				
Socialización profesional.	X			X				X	X	X									X				
Reflexión de la actuación y la profesión.	X	X	X	X						X				X				X					
Favorecer la empleabilidad y la inserción laboral.							X								X	X							X
Promover la observación.				X						X													
Evaluación de necesidades formativas.	X						X																

En la tabla se muestran algunos de los aspectos que más han citado los autores a la hora de conceptualizar el periodo de prácticas. Destacan especialmente, la unión teoría-práctica, adquisición de competencias, desarrollo de la socialización profesional y favorecer la reflexión de la propia actuación. Por lo tanto, las prácticas externas las podríamos resumir en: saber aplicar lo estudiado, interiorizar y ejecutar destrezas de amplio espectro, poseer dotes para encajar en grupos y espacios laborales, y auto-observarse para mejorar la propia actuación.

Como definición personal, entendemos las prácticas como una materia curricular, que ofrece al estudiante en formación la oportunidad de adentrarse en el mundo laboral, a fin de buscar sentido a lo teórico y generar un nuevo conocimiento que configurará su propia revisión de lo conceptual; le permite observar y reflexionar el desempeño de expertos facilitando la construcción de su esquema de actuación y la adquisición del compromiso que conllevan sus acciones, dentro del marco de tareas

compartidas con su equipo profesional. Es en definitiva, el inicio en la reconceptualización y mejora de la actividad como meta clave.

3.1 La importancia de la formación práctica: condiciones para unas prácticas externas de calidad

Un proceso de formación debe ser más que la acumulación de contenidos fragmentarios. Cuando un profesional se enfrenta a la realidad en su lugar de trabajo, pone en acción una serie de estrategias que le conducen a una determinada actuación, fruto de las habilidades, competencias o técnicas adquiridas.

Ya comprobamos, que la formación teórica no basta para la cualificación completa de un profesional. Ésta se amplía con la experiencia en contextos imprevisibles, tal y como ocurre durante el periodo de prácticas. El conocimiento de técnicas variadas y la comprobación de la teoría en la práctica, son aspectos presentes en la materia que estamos estudiando, y de ahí su importancia.

En la conceptualización de prácticas externas, hemos comprobado los grandes beneficios que supone cursar la materia; el primero y fundamental, la unión de teoría y práctica, teniendo presente que ambas perspectivas son igual de importantes y necesarias, siendo las prácticas un periodo crucial para la reconceptualización y la integración de contenidos de diferentes disciplinas (Bas Peña, 2005).

De igual modo, se constató que dotar de un esquema de actuación a los futuros titulados es una necesidad de la formación inicial, y tal requerimiento se consigue con la materia de prácticas externas (De Lara y Quintanal, 2006; Paquay et. al.,2005; Zabalza, 1998). Para una persona inexperta, su procedimiento en la acción se basa en una observación detenida para intentar explicar qué es lo que sucede y a continuación deliberar qué estrategia de acción va a utilizar; por el contrario, el profesional experto ya superó esa fase gracias a la práctica y es capaz de pasar *instantáneamente de la percepción a la acción* (Paquay et. al., 2005: 126). De esta forma, la elaboración de tu propio esquema de acción y el no detenerte excesivamente en valorar qué ocurre y cómo puedo actuar, sino pasar directamente a la intervención, son habilidades profesionales que se adquieren en un contexto laboral, a través de la comprobación en la acción, la reflexión sobre sí mismo y su trabajo, el encuentro con otros compañeros de trabajo, la experiencia que le reporta su oficio, en síntesis insertado en la práctica.

Por otra parte, un profesional adquiere las competencias de su profesión en el terreno práctico (Rodríguez, 2005), desarrolla una identidad profesional en un escenario real, y mejora su capacidad de reflexión en la acción, por lo que las prácticas se han definido como imprescindibles para estos objetivos formativos.

A lo anterior, se añade la capacidad de las prácticas para hacer más llevadero el paso de la universidad al mundo laboral, que la inmersión en la práctica es

imprescindible para adquirir habilidades y comprender la teoría, y para proporcionar un complemento a la formación universitaria (LaTorre y Blanco, 2011).

En conclusión, podemos decir que cada día el profesional responde a situaciones imprevisibles, experimenta cotidianamente sus teorías y no busca recetas, busca su propia teoría de entre todas las existentes, supera la fase de análisis y actúa para dar soluciones. Todo ello, no puede realizarse situado en el aula universitaria, sin aterrizar en el campo de acción; por este motivo, la formación en la realidad es muy necesaria, y por consiguiente el tramo de prácticas externas también lo es. Pero debemos preguntarnos, ¿se dan las condiciones necesarias para que la materia de prácticas pueda desarrollarse con la calidad que se requiere? Zabalza (2004, 2007), ha estudiado este tema en profundidad, y plantea los requerimientos para una adecuada puesta en acción del periodo formativo. Éstos, los ha categorizado en 4 ejes: doctrinales, curriculares, organizativos y personales. Basándose en dicha clasificación reconoce una serie de aspectos que ubica en uno u otro eje. La síntesis de cada uno de los elementos es la siguiente:

- No conviene separar el prácticum de su modelo o plan de formación.
- El prácticum bien integrado en el currículum es el que funciona bien, debido a lo que en otra ocasión ha argumentado como la necesaria formalización del prácticum.
- El prácticum, aunque no siempre, constituye un segmento aislado e independiente de la titulación académica. En los casos de una vinculación débil con el resto de las materias, se producirían efectos como: la desconexión entre el prácticum y el perfil profesional de la carrera y la desconexión del mismo con el resto de materias del currículum.
- Es necesario concederle tiempo e importancia a la planificación y desarrollo de las fases que conforma esta materia.
- La calidad del prácticum se define en términos de las estrategias de supervisión. Las prácticas des-acompañadas pierden su validez formativa según el autor.
- Los espacios, la organización del centro y la propia cultura profesional, también son claves en la calidad del prácticum. La variedad materiales, los espacios, y procurar no interiorizar lo que el autor denomina como “vicios de la profesión”, entendidos como todo lo negativo de la profesión, esto es, el individualismo, estilo autoritario docente, escasa innovación, etc., influye en un mejor o peor prácticum.
- La colaboración entre las instituciones y la existencia de un clima de responsabilidades mutuas, es influyente en la mejora del practicum, así como que la implicación sea real por todas las instituciones, donde no se dediquen a dichas labores personas en concreto, sino a través de compromisos y acuerdos compartidos.

- Las prácticas serán tanto más de calidad, si están vinculadas a procesos de innovación educativa en los centros donde se insertan los prácticos.
- La calidad también depende de las instituciones encargadas de velar el buen funcionamiento de las prácticas, las relaciones entre instituciones, el cumplimiento en los plazos de diseño, planificación y desarrollo, etc.
- La reflexión se torna como un eje central, debiendo establecerse los tiempos y actividades destinadas a esta cuestión.
- Y finalmente, en lo que respecta a condiciones personales, hemos de realizar un inciso, ya que en este aspecto, la mejora o calidad del prácticum se mide en relación a si los centros de trabajo o de prácticas disponen de tutores preparados para atender a los aprendices, si existen sistemas adecuados de coordinación y supervisión y de la exigencia de una intervención activa de los formadores del practicum, tutores académicos y tutores profesionales, antes, durante y después de las prácticas.

En este conjunto de recomendaciones, aparece de un modo colateral, algo que para el autor es de gran valía: la planificación del proceso formativo, o lo que denomina como *formalización del prácticum* (Zabalza, 1998), que implicaría la integración de la materia en el currículum de la titulación, y exigiría de la realización de una programación de objetivos y compromisos de los participantes, las finalidades que la actividad debe lograr con objeto de no dejar al azar del día a día la oportunidad de aprendizaje de los estudiantes. En trabajos posteriores de este autor (2006), lo define como uno de los componentes curriculares de los programas formativos, y lanza la advertencia de que el estudio de las prácticas de manera aislada no tiene lógica, en tanto su ubicación está en el marco de un programa de formación y su diseño es único y particular, sosteniendo que un modelo de prácticum basado en un diseño de formación no siempre funciona en todos los planes de prácticas de la misma manera.

En definitiva, las ventajas que se derivan de una buena formalización para él son:

- Pensar en todo el proceso, no dejar lugar a la espontaneidad, sino plantear unas fases y actuaciones, con la particular previsión de los recursos que necesitarán.
- Hacer público el programa de práctica para dar a conocer lo que se va a hacer y que no exista desconcierto entre el alumnado. La publicación será el paso previo a la discusión.
- Asumir los compromisos correspondientes, esto será fundamental para la oportuna evaluación, al tener unas pautas que realizar, y comprobar los esfuerzos por cumplir los compromisos establecidos.
- Evaluación de la propuesta curricular e introducción de las mejoras. Lo que no está formalizado no cuenta con referentes para contrastar y evidenciar datos.

Si bien, el potencial de las prácticas externas es claro y evidente, y las condiciones para su puesta en acción han sido recopiladas y expuestas para quienes gestionen su implantación, ¿qué resultados se están obteniendo? ¿Qué piensan sus destinatarios al respecto?

4. LIMITACIONES EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Existen diversos obstáculos que afectan al buen desarrollo de las prácticas externas, entre ellos, encontramos alusiones a aspectos: a) curriculares, b) de estructura y planificación; c) de colaboración entre profesionales e interinstitucionales., d) actuación del tutor.

Comenzando con el esquema presentado, Molina (2004a; 2004b; 2007; 2008) y Zabalza y Cid (1996), aluden a varios de los obstáculos mencionados. En relación a la actuación de los estudiantes, indican que las actividades que afrontan nada tienen que ver con su profesión, son tareas repetitivas o de escasa implicación. Apuntan, que una de las condiciones para cumplir la capacidad formativa de las prácticas, es que las actividades y actuaciones destinadas al estudiante sean pertinentes a su perfil profesional. También se refieren otras cuestiones de interés, como son: falta de éxito en la integración teoría-práctica, dificultad para organizar experiencias apropiadas de formación, planteamientos extremistas basados habilidades técnicas específicas o en comprensión de organizaciones sin abarcar la combinación entre lo específico y lo amplio, falta de preparación de los supervisores, experiencias que no están en conexión con el programa, “explotación” de los estudiantes en detrimento de su aprendizaje, etc.

Existen estudios y aportaciones teóricas (Altet, 2007; Gómez Torres, 1996; Morrison y Marshall, 2003; Rodríguez, 2005) que ponen de manifiesto que no se realiza una verdadera inmersión profesional, sino una intervención superficial en la realidad profesional, sin un proceso de reflexión, presentado programas de formación excesivamente teórica y poco ligados a la práctica. Reclaman que la materia de prácticas sea impartida por universitarios especializados en didáctica, psicología, filosofía, ética, historia, antropología o sociología, ligada por completo a la realidad y organizada por los responsables que acogen a los futuros docentes.

Las conclusiones que extraemos para este primer bloque, es que los estudiantes suelen realizar tareas que no son de interés para su aprendizaje profesional, que la integración de la teoría y la práctica aún no se ha conseguido, y que los objetivos o contenidos planteados son endebles para conseguir una experiencia pre-profesional, capaz de equipar en habilidades y competencias.

En lo organizativo tenemos una clasificación variada de inconvenientes. En lo que se refiere a la estructura, en los planes de prácticas anteriores al Proceso de Bolonia se denunciaba su poca duración (Fuentes Abeledo, 2009; Gómez Torres, 1996a; Jiménez et al. 1996a; López e Hinojosa, 2008; Molina, 2004b, 2008). En lo que respecta a su

planificación, Zabalza se ha detenido en varias ocasiones en este tema, invitando a los gestores a que se formalice el periodo de prácticas. Para él (1998, 2006), la no formalización, es decir, que no se programe las prácticas externas, conlleva poca integración de esta materia en la programación global de la carrera universitaria, fragmentación y aislamiento de los aprendizajes de dicha materia en relación con el resto de la titulación. Continúa exponiendo, que en los casos de prácticas situadas al término de los estudios, las consecuencias negativas se agravan aún más por dos motivos principalmente: por la desconexión entre las prácticas y el perfil profesional de los estudios elegidos y por otro lado, desconexión con el resto de materias, al tener profesorado independiente y dinámica distinta. Podemos observar, que las limitaciones en uno de sus elementos, también repercute en otros, en este caso en lo curricular. En el estudio de Cid y Ocampo (2005) se contempla como prioritario elaborar un Plan de Prácticas, que es en definitiva la formalización de la que habla Zabalza.

El estudio de Molina (1996), cuyo objeto era debatir el proyecto de prácticas de la Facultad de CC de la Educación de la Universidad de Granada, entre sus propuestas se consideró oportuno la implantación de equipos especializados para coordinar y orientar las actuaciones, lo que afectaría al perfeccionamiento de la planificación y organización. López e Hinojosa (2008), muestran en su investigación que la distribución y la ubicación en el plan de estudios es inadecuada, y que la organización y gestión en general es deficiente, nombrando entre sus causas la escasa cualificación del personal participante, minúscula financiación, excesiva burocracia, pocos ámbitos donde cursar la materia y falta de información de los centros. Cid y Ocampo (2005) demandan la dotación de más recursos y materiales, y denuncian que la universidad no proporcione suficiente información, no se haga explícito el asesoramiento y supervisión que debe ejercer el tutor, y una elección de centro por el estudiante atendiendo a su perfil profesional y no por criterios geográficos. De igual modo se reclama la creación de grupos reducidos en los seminarios, algo que también concreta el estudio de Jiménez et al (1996a).

En líneas generales, la ubicación y duración de las prácticas son aspectos influyentes y que condicionan la calidad de este tramo formativo, seguido por la insuficiente financiación, dotación de recursos y ausencia de información.

El contacto y colaboración institucional también impregna las investigaciones, en las que se plantea la urgencia por establecer un compromiso efectivo de relación entre instituciones y mayor implicación (Fuentes Abeledo, 2009; López e Hinojosa, 2008; Martín Marín et al., 1996; Molina, 2004b). Si bien ocurría que las complicaciones en lo organizativo incidían en lo curricular, las mejorables relaciones entre instituciones, o la escasa colaboración entre los implicados también se dejará sentir en la calidad que pueda ofrecer el periodo de prácticas.

Por último, mencionaremos algunas limitaciones referidas a los tutores de prácticas externas. En relación a la función tutorial durante las prácticas, Zabalza (2006) considera que es imprescindible establecer estrategias de supervisión y evaluación

basadas en un modelo de prácticas de aprendizaje experiencial y desarrollo de competencias. Esta cuestión es de vital importancia, en tanto que, los estudiantes de la materia perciben que la imitación es considerada como el único recurso para aprender; éstos negocian individualmente con sus tutores las actividades formativas sin que las mismas estén recogidas y planificadas con anterioridad. Entiende que se le concede un excesivo peso a la memoria como instrumento de evaluación y que es urgente diseñar un modelo de prácticas que contemple la integración teoría-práctica y el trabajo en equipo. Otras investigaciones, han detectado una serie de aspectos a mejorar en el tutor académico, quienes deben mostrar un mayor compromiso, ofrecer más orientación al estudiante y mejorar el seguimiento que ofrece (Marhuenda, 2001; Molina, 2004b).

Por otra parte, la relación entre los tutores de mismo perfil y/o de diferentes instituciones, se define como escasa, siendo frecuente la tutela sin conexión entre ambos (Cid y Ocampo, 2005; López e Hinojosa, 2008). Consideran que el distanciamiento entre tutores se debe más a un acto voluntario que a un compromiso profesional, ya que, no están bien definidas las funciones de estos profesionales (Martín Marín et al., 1996) o su figura no está suficientemente reconocida por la administración educativa, como es el caso de los tutores de los centros colaboradores (Fuentes Abeledo, 2009; Muñoz, 1996).

Según las aportaciones recopiladas, es difícil que las prácticas externas puedan transcurrir adecuadamente cuando sus propios formadores desconocen lo que deben realizar y su acción se encuentra desligada entre sí.

Antes de finalizar, nos parece interesante mencionar el estudio comparativo del Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio cuya finalidad era conocer la formación inicial que recibían los profesionales de la educación y su adecuación a los diferentes perfiles. La opinión de los colectivos a los que se les administró el cuestionario sobre prácticas, formado por maestro, director, inspector y agentes sociales (administración educativa, asociación de padres y madres, sindicatos y consejo escolar), manifestó que: “La formación práctica es al mismo tiempo punto fuerte y punto débil de los titulados actuales y su incremento aparece en numerosas propuestas de mejora”, dado que es una materia con grandes potenciales, pero que presenta déficits recurrentes en las titulaciones y a lo largo del tiempo. En general, califican este periodo de corto, escaso y/o insuficiente, y un tanto excesivo en la formación teórica; como posibles mejoras plantean ampliar su duración, realizar un mejor y mayor seguimiento al alumnado en prácticas, mejorar la formación práctica, favorecer el acercamiento a la realidad escolar y establecer cauces para fomentar la relación con los centros docentes durante la formación inicial.

Por desgracia, algunas de las deficiencias detectadas ya emergían hace décadas; en un estudio de los años 80 interesado en averiguar la percepción de los estudiantes sobre su formación inicial y su experiencia de prácticas externas, califican la preparación previa de excesivamente teórica y deficiencias en su cualificación. La mayoría considera que una gran parte de las materias de su titulación tenían carácter

eminentemente teórico basado en la toma de apuntes (47%), que nunca se utilizaron metodologías grupales (71%), que rara vez (76,9%) se explicaron las clases teóricas con ejemplos vivos, demostraciones y con ejercicios simulados (Rodríguez, Mir, Rieira y Rosello, 1989).

Con estos antecedentes y situación actual, es necesario plantearnos qué debemos hacer para cambiar el curso de la formación que ofrecemos a los estudiantes, que serán los futuros titulados de la sociedad.

Las limitaciones detectadas, de un modo u otro están conectadas entre sí y derivan unas de otras. Esta relación la concretamos en el siguiente gráfico:

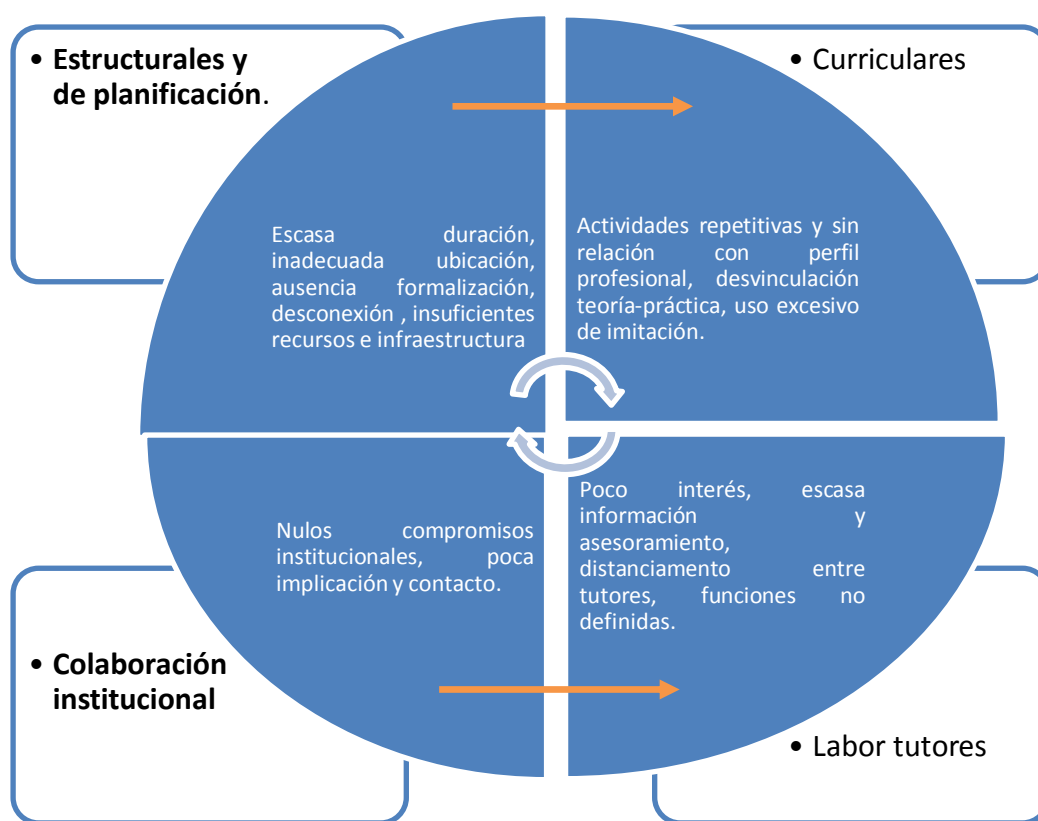


Figura 1. Limitaciones en Prácticas Externas

Fuente: elaboración propia

En el gráfico elaborado, se han establecido dos grandes grupos: planificación y estructura, y colaboración, que a su vez, generarían otros conjuntos derivados de alguna limitación de éstos. Se infiere, que las dificultades de estructura y planificación, van a afectar a las cuestiones curriculares, porque de la no programación de la materia y contextualización en el plan de estudios, las actividades formativas que se sistematicen estarán tintadas por la ineficacia del diseño e implementación del periodo de prácticas. Igualmente ocurre con el bloque que encierra la colaboración de las instituciones; arrastramos déficits en el diseño, que pronto emergerán en las relaciones entre los

centros implicados, y que heredarán las personas que forman parte de los mismos. Todo es un bucle, y cada estamento abre paso al siguiente. Haciendo un intento por ejemplificar esta situación, podríamos decir lo siguiente: si no hay un diseño previo, construido entre las instituciones y tutores, las tareas que se planteen no incorporarán la perspectiva formativa ligada a la profesión.

A modo de conclusión, asistimos al gran descontento que existe con la formación práctica (Altet et. al., 2007; De Lara y Quintanal, 2006; Medina y Domínguez, 1998; Paquay et. al., 2005; Rodríguez, 2005), que en palabras de Pelletier (2003: 32) se traduce en lo siguiente:

Estas críticas se basan en la frecuente incapacidad del modelo de enseñanza y de investigación universitarias para aceptar la particularidad de las situaciones profesionales como fuente de un conocimiento válido. La especificidad de los ambientes de trabajo y la riqueza que cabe extraer de allí no son reconocidas ni reconocibles por el modelo universitario predominante. Existe, pues, una necesidad de cambio para devolver a la práctica profesional todo su valor a título de fuente de aprendizaje.

Instamos al cese del uso desmesurado de la teoría, y apostar por una formación en y para la realidad, considerando la necesidad de realizar unas prácticas reales, planificadas para cualificar a sus estudiantes y con formadores suficientemente preparados para cumplir este objetivo.

A la conceptualización, ventajas y limitaciones de las prácticas externas, sumamos el interés por conocer cómo se estructura en el plan de estudios y qué objetivos se plantean para las mismas.

5. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA DE PRÁCTICAS EXTERNAS

5.1 Estructura de prácticas externas

Conocer la organización de la materia es una tarea importante. Por ello, comenzaremos haciendo alusión a su estructura, es decir, la distribución del tramo de prácticas en el plan de estudios, incluyendo el curso en el que se ofrece y créditos asignados. Por otra parte, hemos de aclarar, que teniendo en cuenta que el estudio abarca las titulaciones de Magisterio y Pedagogía, se ha realizado una comparativa según las diversas universidades españolas que las imparten.

Tabla 2:

Comparativa estructura de la materia de Prácticas Externas

UNIV.	MAGISTERIO								PEDAGOGÍA				CRÉDITOS		
	PERIODO/CURSO								PERIODO/CURSO						
	INFANTIL				PRIMARIA				1º	2º	3º	4º	I	P	Pedagogía
1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º	1º	2º	3º	4º				
EHU		X	X	X		X	X	X			X	X	38	26	
UA		X	X	X		X	X	X					48	48	
UAB											X	X			30
UAL	X	X	X	X	X	X	X	X					44	44	
UB									X		X	X			30
UBU			X	X			X	X			X	X			32
UCA		X		X		X		X					42	42	
UCM		X	X	X		X	X	X				X	44	44	24
UCLM			X	X			X	X					42	42	
UCO		X	X	X		X	X	X					44	44	
UDG			X	X			X	X		X	X	X	45	45	12
UGR			X	X			X	X				X	44	44	42
UHU		X	X			X	X								
UIB			X	X			X	X				X	48	45	24
UJA			X	X											
ULL		X	X	X		X	X	X				X	40	41	24
ULPGC		X	X	X		X	X	X							
UM		X	X	X			X	X			X	X			24
UMA		X	X	X		X	X	X			X	X	44	44	48
UNAV		X		X		X		X			X	X	39	39	24
UNEX		X		X		X		X					48	48	
UNICAN		X	X	X		X	X	X					48	48	
UNIOVI												X			18
UNIZAR	X	X	X	X	X	X	X	X							
URJC			X	X			X	X							
URV			X	X			X	X				X	42	42	21
US			X	X			X	X			X	X	44	44	42
USC		X	X	X		X	X	X			X	X	44	44	30
UV	X		X		X		X			X			22, 5	22,5	12
UVIGO				X				X					48	48	

La tabla presentada muestra, que en su mayoría, se opta por incluir la materia en distintos momentos de la titulación. En magisterio, es únicamente la Universidad de Vigo la que plantea un solo periodo en 4º curso, pero hay que destacar que es anual. Por el contrario, la Universidad de Almería y Zaragoza, dosifican su duración, contemplando un tramo para cada curso. En la distribución de créditos, consideramos que la Universidad de Valencia ha sido insuficiente, asignando menos de 20 créditos. En pedagogía, sí encontramos más apuestas por un tramo unitario: Universidad de Baleares, Complutense, Girona, Valencia, La Laguna, Rovira i Virgili y Oviedo, esta última con carácter anual. Su duración, es escueta en Girona y Valencia. La Universidad de Barcelona es quizás una de las ofertas más equilibradas y ambiciosas con la integración de la materia en tres cursos académicos, siendo la del 4º curso con carácter anual. Las diferentes en cuanto a su ubicación ya se ponía de manifiesto en las investigaciones, encontrando testimonios a favor de fraccionar los créditos a lo largo de la carrera, y no como un tramo al final de la titulación

En la distribución del tiempo destinado a prácticas externas, algunos autores plantean que las mismas se desarrollen en dos niveles: Practicum I y Practicum II (De Lara y Quintanal, 2006; Gavari, 2007). En un trabajo de investigación de González et. al., (2008) se distinguía el Practicum I (12 créditos), común a todas las especialidades o conocido como *generalista*, y Practicum II (20 créditos) con una visión contextualizadora. Para Zabalza (2006), la distribución interna, es decir, su estructura variará según el tipo de contenido formador programado para cada tramo. Si nos encontramos con el tramo generalistas, las competencias y los objetivos serán distintos a si nos movemos en un prácticum basado en itinerarios o de especialización.

Independientemente de la opción por la que se elija, entendemos que cada una de las fases o periodos contendrán determinadas acciones dirigidas a la consecución de propósitos, o lo que es lo mismo, el logro de unos objetivos.

5.2. *Objetivos asociados a prácticas externas*

En el análisis de los objetivos de la materia, nos valdremos de dos fuentes: los hallados en la revisión de la literatura realizada y los contemplados en la práctica a través de las guías docentes de las diferentes universidades españolas que ofertan los estudios de magisterio y pedagogía.

Objetivos propuestos para prácticas externas en la literatura

De la teoría revisada (Cardona, 2009; Cid, Domínguez y Raposo, 1996; De Lara y Quintanal, 2006; Gavari, 2007; Zabalza 2009), vamos a realizar una síntesis de los objetivos que contemplan para el tramo de prácticas externas:

Tabla 3:

Comparativa objetivos materia de Prácticas Externas según autores

OBJETIVO PLANTEADOS PARA PRÁCTICAS EXTERNAS	AUTORES				
	Cid, Raposo y Domínguez	Zabalza	Gavari	De Lara y Quintanal	Cardona
Estrategias de observación	x	x			
Conocer las relaciones micro y macro-sistemáticas.	x				
Establecer cauces de colaboración.	x				
Asumir responsabilidades, desarrollar una actitud responsable.		x			
Diseño y puesta en acción de propuestas intervención.		x	x	x	X
Adecuación de propuestas según destinatarios.	x				
Reflexión en la acción de la propia actuación.	x	x			
Aportación a innovación educativa/docente.	x	x			
Promover investigación educativa.	x	x			
Conocimiento práctico del aula.	x		x	x	

Relacionar la teoría con la práctica.	x	x	x	x	X
Programación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la etapa.			x	x	
Conocer la dinámica del centro.			x	x	X
Adquisición de competencias profesionales.		x	x	x	
Ejecutar, perfeccionar habilidades, técnicas...	x	x	x	x	X
Técnicas de trabajo en equipo.				x	
Conocimiento de la profesión, funciones.	x	x	x	x	X
Inmersión en los diferentes itinerarios profesionales.		x			

Los autores consultados proponían objetivos generales y/o específicos para las prácticas, salvo en el caso de Zabalza, que no lo plantea como finalidades propiamente dichas; en uno de sus numerosos trabajos, *buenas prácticas en el prácticum*, explica, que gracias a las diferentes experiencias que han llevado a cabo en la temática, ha podido descubrir determinados aspectos que pueden lograr que un prácticum funcione mejor, entre esos elementos sintetizamos los siguientes:

- Si las prácticas están ligadas a procesos innovadores en el centro.
- Si contribuye a que los estudiantes obtengan aprendizajes relevantes para su formación en la profesión.
- Si permite una inmersión realista en el campo.
- Si proporciona un recorrido por los diferentes itinerarios de la institución que curse sus prácticas.
- Si consolida aspectos formativos como la reflexión, observación, adaptación a situaciones cambiantes, etc.
- Si potencia la capacidad de planificación e implementación de proyectos.
- Si facilita el conocimiento de las habilidades para la profesión.
- Si ofrece una asunción progresiva de responsabilidades bajo una supervisión.

Nos parecen interesante todo lo que expone, y consideramos que podrían ser extrapolables a los objetivos de las prácticas. El autor piensa, que de darse todas estas circunstancias en el tramo de prácticas, éstas contarían con un gran potencial formativo. Desde nuestra opinión, estos podrían ser objetivos generalizables para la materia de prácticas de todas las titulaciones, puesto que son válidos para cualquier profesional.

Hecha esta aclaración, observamos que todos los autores coinciden en propósitos claves: relación teoría-práctica. Por otra parte, ejecutar y/o perfeccionar habilidades, técnicas, y el conocimiento de las funciones y la profesión son aspectos también compartido por todos; éste último, Gavari lo contempla como específico. Tras conocer la apuesta compartida, hay otros objetivos que también los señalan en su mayoría: diseño y puesta en acción de propuesta de intervención, conocimiento práctico del aula y adquisición de competencias profesionales.

Si bien en la mayoría de los planteamientos compartidos estamos de acuerdo en mencionarlos como fundamentales para las prácticas, existen otros objetivos que consideramos igual de importantes y que no tienen tanta aceptación por los teóricos, es el caso de la reflexión en la acción, la innovación educativa, establecer cauces de colaboración y trabajo en equipo, y conocer los diferentes itinerarios profesionales de la titulación.

A continuación, vamos a conocer los objetivos propuestos en los documentos institucionales de las diversas universidades españolas que ofertan la titulación de pedagogía y magisterio. Comprobaremos si existen similitudes o no, que se añade nuevo y en qué aspectos difieren.

Objetivos de prácticas externas contemplados en documentos institucionales

Previamente, nos gustaría aclarar que los objetivos han sido extraídos de las guías docentes de la materia de las Universidades nacionales; algunos no han sido mencionados debido a la ausencia de información en las páginas webs y planes de prácticas correspondientes.

En primer lugar, conoceremos los objetivos de Magisterio (Infantil y Primaria); a continuación trataremos los datos de Pedagogía, y por último lo contrastaremos con la apuesta de los teóricos. La dinámica en cada análisis será la misma, presentaremos los detalles en una tabla de dos columnas, en un lado aparecerán los objetivos y al lado, las universidades que han optado por incluirlo entre sus propósitos. La predilección por este sistema obedece a su fácil lectura y comparación.

Tabla 4:
Comparativa objetivos de Prácticas Externas para magisterio según documentos institucionales

Universidades / Objetivos	E H U	U A	U A B	U A L	U B	U B U	U C A	U C M	U C L M	U C O	U D G	U G R	U H U	U I B	U J A	U L L	U L P G C	U M	U M A	U N A V	U N E X	U N I C A N	U N I R I O J A	U N I O V I	U N I Z A R	U R J C	U R V	U S	U S C	U V
Observación de experiencias.	x			x							x				x				x	x	x		X		X					X
Iniciación en la práctica profesional.		X				X				X	X				X	X			X	X	X					X	X	X		
Integración y participación en el centro	X	X		X		X	X		X			X					X		X	X	X		X		X	X		X	X	
Reflexionar y promover el pensamiento crítico	X	X		X		X				X	X				X	X	X		X	X	X		X			X	X	X	X	X
Favorecer clima positivo de trabajo		X		X			X					X					X						X			X		X		
Diseñar y ejecutar intervenciones				X		X	X		X	X	X				X				X	X			X			X	X	X	X	X
Unión teoría-práctica	X	X				X			X	X	X	X				X	X			X			X			X		X	X	
Contextualizar actuaciones	X						X			X	X				X	X										X		X	X	
Habilidades de	X			X		X			X	X						X							X			X	X			

En el tramo II, los objetivos más destacados aluden a la gestión del aula, y el proceso educativo, y el análisis del rol profesional.

Para estudiar el tramo III, se ha considerado los objetivos de la Universidad de Almería, Lleida, Santiago, País Vasco, Zaragoza, en tanto son las únicas que lo incluyen. En estas instituciones, el periodo tercero se destina especialmente a la relación entre la teoría y la práctica, algo diferente para el resto de universidades en tanto, ese objetivo se incorporaba desde el comienzo, la autoevaluación de la gestión como profesional, la integración y participación en el centro y la reflexión.

El tramo IV sólo está presente en la Universidad de Almería. Los objetivos que recoge son:

- Participación en la investigación educativa para desarrollar prácticas adecuadas a necesidades, intereses y potencialidades del alumno.
- Diseño y aplicación de propuestas de investigación en el aula para mejorar la práctica educativa.

Con la recopilación expuesta, verificamos la importancia que se concede a la innovación y la investigación educativa, observación ya apuntada anteriormente.

Pasamos a conocer los datos de la titulación en Pedagogía.

Tabla 5:

Comparativa objetivos de Prácticas Externas para Pedagogía según documentos institucionales (Tramo I)

PEDAGOGÍA	TRAMO I								
	UNIVERSIDAD								
OBJETIVOS	UB	UBU	UDG	UGR	UIB	UMA	URV	US	UV
Comprensión del contexto, centro, aula (según especialidad).	X	X	X			X	X		X
Formación integral.	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Aplicación y contrastación del conocimiento recibido en la facultad	X	X			X				
Actuación coherente con el perfil profesional	X	X	X			X	X		X
Pensamiento crítico			X				X		
Trabajo en equipo	X							X	
Facilitar la empleabilidad, inserción laboral			X		X				
Favorecer la innovación					X				
Favorecer la creatividad					X				
Configurar la identidad profesional	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Diseño y planificación de intervenciones		X					X		
Llevar actuaciones a cabo		X					X		
Evaluación de las acciones ejecutadas							X		X
Iniciación y conocimiento de la práctica profesional	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Favorecer la observación sistemática			X			X			X
Relacionar la teoría con la práctica			X						X
Tomar conciencia de las responsabilidades de la profesión	X								X
Fomentar la reflexión		X	X			X			
Valorar el ejercicio profesional, roles, funciones		X							X
Autovaloración de las destrezas y habilidades				X		X			

Colaborar en el centro						X			X
Evaluación de la propia actuación			X						
Adquisición de habilidades comunicativas			X						
Trabajo grupal			X						
Análisis de demandas formativas		X	X						
Adquisición de competencias			X		X	X			
Experimentación de estrategias						X			
Localización y utilización de diversas fuentes	X	X					X		X
Aplicación contextualizada							X		

Las Universidades que ofertan la titulación de Pedagogía son menores que en el caso de Magisterio, así como los tramos en que dividen las Prácticas. La mayoría optan por un único periodo como son Granada, Málaga, Barcelona, Girona, Rovira i Virgili, Valencia, Baleares; sólo Sevilla, Burgos, Valencia y Santiago se acogen a la opción de dos tramos. Aspectos coincidentes con Magisterio son el mayor número de objetivos en el tramo uno frente al tramo dos, y que algunos de ellos vuelven a surgir en la continuación del periodo.

En cuanto a la información referida a Pedagogía, tenemos que todas las universidades consideran la formación integral, iniciación y conocimiento de la práctica, y la configuración de la identidad profesional como objetivos fundamentales. La comprensión del contexto y el centro, la actuación ligada al perfil laboral, y la localización y utilización de diversas fuentes son los siguientes objetivos más valorados. En los restantes, no se insiste en unos más que en otros.

Finalizaremos el análisis de titulaciones con la tabla que aparece a continuación del tramo II.

Tabla 6:

Comparativa objetivos de Prácticas Externas para Pedagogía según documentos institucionales (Tramo II)

Estudios Pedagogía Objetivos	Tramo II Universidades			
	UBU	US	USC	UV
Conocimiento elementos organizativos, funcionamiento del centro.	X	X		
Aplicación de destrezas, habilidades.		X		X
Relación teoría-práctica.		X		X
Pensamiento crítico		X		
Proponer mejoras en la propia actuación.		X		
Reflexión.		X		X
Configuración de la identidad profesional.		X		X
Ofrecer soluciones especializadas a problemas.	X			X
Autonomía.				X
Adquisición de roles y funciones.				X
Actuación colaborativa.			X	X
Intervención en procesos socioeducativos.	X		X	X
Proponer actuaciones y proyectos para la mejora del centro.	X		X	

Comunicación con otros profesionales.	X			
Investigación-acción	X			

Para el tramo II nos hemos guiado por las universidades descritas. Ningún objetivo resalta especialmente, aunque sí podemos evidenciar que la Universidad de Sevilla y Valencia comparten planteamientos afines al apostar ambas por aplicación de destrezas y habilidades, la relación entre la teoría y la práctica, y la configuración de la identidad profesional. Igualmente ocurre con Burgos y Santiago y los objetivos 12, 13 y 14.

Conocidas las posturas análogas de los documentos institucionales, nos interesa averiguar qué objetivos enfatizan los expertos, y si son semejantes a lo investigado en el terreno académico.

Si revisamos los documentos institucionales y el conocimiento de expertos, para los estudios de Pedagogía, el conocimiento de la profesión y la configuración de la identidad profesional son los objetivos más reclamados. En Magisterio, la iniciación y conocimiento de la práctica también es un objetivo convenido y principal. Así mismo, la potenciación de la reflexión, la observación y la vinculación teoría-práctica son intenciones acordadas en ambos planteamientos y titulaciones. Por último, convergen en nombrar el diseño, planificación, ejercer y evaluar intervenciones como otro objetivo a lograr.

Como conclusión, podemos afirmar que los expertos y las instituciones viajan en caminos similares, señalando como propósitos para las Prácticas Externas aprendizajes que difícilmente se alcanzan en el plano teórico, pero cruciales para el desempeño de la ocupación.

5.4. Sistemas de prácticas externas en otros países

Hemos comprobado a nivel teórico, cómo están planteadas las prácticas externas en las universidades españolas, pero ¿hay similitudes con propuestas de otros países? Aunque el análisis no será tan profundo, nos parece interesante incluir una descripción general del sistema de prácticas de Estados Unidos. Dicho programa es evaluado periódicamente por la *Council for Accreditation of Counseling & Related Educational Programs* (CACREP), una organización encargada de valorar la calidad de los programas educativos y su mejora continua, mediante el cumplimiento de una serie de normas que pretenden asegurar el desarrollo de la identidad profesional del estudiante acorde con su titulación como docente, gestores de educación, tutores, etc. Si un programa está acreditado por la CACREP indica que ha aceptado y está cumpliendo con el compromiso por la calidad educativa.

Los estudiantes de titulaciones en educación deben completar experiencias prácticas supervisadas de un mínimo de 100horas durante un periodo de 10 semanas como

mínimo. La materia de Prácticas externas (su denominación en EEUU es Prácticum) incluye:

- Al menos 40 horas de intervención directa con clientes, alumnos reales, para contribuir al desarrollo de técnicas de orientación, asesoramiento.
- Dos semanas, con dedicación de una hora de interacción con grupos, bajo la supervisión de un miembro del programa de prácticas de la facultad.
- De una a hora y media a la semana de supervisión grupal bajo el tutor de la facultad y del centro colaborador.
- Grabaciones para supervisarlas en grupo y con los profesionales de la facultad y el centro colaborador.
- Evaluación del desempeño del estudiante.

Una vez que el estudiante ha superado con éxito la materia de “Prácticum”, pueden comenzar a cursar un segundo nivel denominado “Internado”, con una dedicación de 600 horas; consiste en una pasantía supervisada en la que se incluye:

- 240 horas de intervención directa.
- 1 hora a la semana de interacción y/o supervisión de prácticas bajo su tutor.
- 1 hora-1/2 horas semanales de supervisión en grupo y con su tutor de facultad.
- Realizar tareas de los diversos perfiles para que se familiarice con las actividades y recursos de la profesión.
- Grabaciones para ser supervisadas.
- Evaluación del asesoramiento, atención que proporciona el estudiante.

Aunque no se han detallado los objetivos de cada nivel o su estructura, a simple vista podemos observar que el peso y relevancia que se le concede a la materia es importante; se desarrolla en dos niveles y existe un intercambio y valoración conjunta de los tutores, ya que ambos deben estar presentes al menos durante una hora a la semana para supervisar al estudiante. Del mismo modo, incluyen como recurso didáctico las grabaciones, que serán valoradoras tanto por el resto de compañeros como por ambos tutores.

6. MODELOS DE FORMACIÓN PRÁCTICA

A la hora de asumir y plasmar los objetivos y finalidades de prácticas externas, podemos posicionarnos en diferentes modelos; cada propuesta conllevará un tipo de metodología y propósitos, y por consiguiente, resultados.

Existen varios modelos de formación específicos para la materia que nos compete. A lo largo de este apartado se hará una recopilación de los mismos, comenzando por los nacionales y a continuación los modelos internacionales

6.1 Modelos nacionales

Comenzaremos un gran teórico de la educación, y del prácticum; en un trabajo Zabalza, (1989), éste identifica tres modelos de profesional, equiparable con tres modelos de formación de prácticas y tres metáforas.

El primer modelo, lo concibe como el “profesional que posee un título”. Entiende que el profesional tiene por objetivo la superación de las diferentes materias que le exige su plan de estudios para la obtención así del título, se limita a las exigencias formales de los estudios elegidos. En cuanto las prácticas, la opinión del autor es tajante, no las considera importante o necesarias porque lo sean, solo si están presente en su plan de estudios y si deben realizarle para cumplir los requisitos administrativos y académicos para el término de éstos; no se diseñan para mejorar la formación profesional del estudiante.

El segundo, lo define como “el profesional que domina ciertas técnicas de su profesión”. La dimensión educativa y práctica es diferente, el currículum de la titulación debe contener el aprendizaje de ciertas técnicas, y el planteamiento de las prácticas ya no se hace como mero requisito académico, sino para que se experimenten en la realidad las técnicas que se enseñaron de manera teórica.

El tercero, lo considera como “el profesional de un acto deliberativo”. Es un profesional que reflexiona sobre lo que hace, sobre su práctica, revisa su actuación y del acto de reflexión aprende de la misma. Las prácticas en este caso, están diseñadas para presentar diferentes dilemas y situaciones prácticas a los estudiantes. No considera que tengan que aprenderlo todo en la prácticas, pero si el dominio de un escenario que pronto les resultará conocido, y que con ello, aprendan a actuar como profesionales de las mismas. Aquí considera fundamental la ayuda que los tutores académicos y profesionales le brindan para cumplir el objetivo de unas prácticas como *proceso de reflexión, de investigación, de mejora a través de la autoevaluación. La distancia de este planteamiento con respecto al señalado en primer lugar es patente. En aquel caso la práctica se identificaba con la antigüedad. Aquí la práctica se identifica con la reflexión y la autoevaluación aplicada a la propia actuación.* (1989: 21). Este autor considera que una persona puede pasar muchos años en la enseñanza y no haber mejorado su actuación porque no ha trabajado sobre ella para mejorarla, las personas aprenden de la práctica cuando la someten a análisis, reflexionas sobre ella, etc.

El símil que plantea con las tres metáforas, es el siguiente:

- Con la primera metáfora compara las prácticas como el primer contacto con la realidad profesional, que a pesar de que reconoce y estamos de acuerdo que uno de los objetivos de las prácticas es ese, los riesgos que menciona se desprenden del mismo con una inmersión excesiva en la realidad y una ausencia de reflexión

sobre la propia acción. A la escasa reflexión que conlleva no tomar el tiempo necesario para asimilar mentalmente lo que ocurre en las prácticas y aprender de ellas como experiencia de aprendizaje, el autor añade el carácter episódico, como una aproximación sesgada, puntual, parcial: visitas esporádicas a los centros o una entrevista.

- La segunda metáfora es la que describe las prácticas como “un laboratorio de aplicación de los aprendizajes académicos”. Es una concepción muy habitual entre los planes de estudios, que ubica las prácticas al final, después de las materias, para que, según el autor, el alumno pueda aplicar en el centro de prácticas lo que ha aprendido en el centro de formación. Los riesgos que implica serán una reforzada separación de la teoría y la práctica y la separación de espacio, uno destinado a lo académico; la universidad, y otro es el profesional; la realidad escolar. Con esto, se considera que no hay vínculos entre lo académico y lo profesional ni tampoco oportunidad de volver sobre las asignaturas para buscar en ellas lo que ocurre en las prácticas.
- Con la tercera metáfora entiende las prácticas como “profesional real” en las que el alumno desarrolla las prácticas actuando y participando directamente en la realidad con actividades. Los riesgos que menciona, son por un lado, que en las prácticas el alumno no es un profesional real que asume todas las responsabilidades, y esto puede distorsionar lo que puede significar ser realmente un profesional, y por otro, la falta de reflexividad.

La aportación expuesta se puede resumir a través del siguiente cuadro explicativo:

Tabla 7:
Comparativa Modelos de Prácticas Externas para Pedagogía

Modelos Características	“Profesional que posee un título”	“Profesional que posee técnicas”	“Profesional deliberativo”
Objetivo	Superación de materias para obtener título.	Experimentación de la teoría aprendida.	Aprender a actuar.
Importancia de la materia	Ligada al plan de estudios, únicamente como exigencia académica.	Relevancia en el plan de estudios y formación del estudiante.	Espacio para la reflexión, experimentación y mejora de la acción resolviendo dilemas prácticos.
Finalidad	Realización para cumplir los requisitos administrativos, no como recurso de formación.	Realización para la mejora de la formación.	Diseño de un programa de prácticas para la cualificación del estudiante bajo la supervisión de tutores.

El análisis que derivamos de su propuesta es múltiple; podemos encontrarnos con estudiantes, que a pesar de un programa de prácticas interesante por su institución,

adopten una perspectiva indiferente, interesa en la obtención del título, o ahondando aún más, puede que presenciemos un estudiante dispuesto a asumir retos pero que el programa de sus tutores e instituciones formativas sea banal. La situación es completa, debido a que depende de la acción humana, de sus expectativas, ingenio y disposición al trabajo.

Más tarde, completa su propuesta nos muestra los diferentes modelos de prácticas que distingue (1998; 2006), los cuales nos resultan especialmente interesantes:

1. Prácticum orientado a la aplicación real de lo aprendido en los centros de formación: se busca completar la formación teórica recibida y aplicar en la práctica. Son actuaciones preprofesionales que ubicarán, forzosamente, el prácticum al final de la carrera.
2. Prácticum orientado a facilitar el empleo: servir de nexo de unión entre los aprendices y los empresarios. Se posibilita que el estudiante forme parte del personal del centro.
3. Prácticum orientado a completar la formación general recibida en la universidad con una formación especializada en el centro de trabajo: es el caso del MIR en medicina, el PIR en psicología y el FIR en farmacia. Su especialización se realiza de esta forma porque no podría hacerse en los centros de formación.
4. Prácticum que enriquecen la formación básica completando los aprendizajes académicos con la experiencia en centros de trabajo: para el autor, éste se corresponde con nuestro actual modelo de prácticas, en el que los estudiantes están presentes en contextos reales para mejorar su experiencia formativa.

Aunque el autor, ubica nuestro sistema de prácticas externas en el último modelo, nuestra opinión difiere de su planteamiento. Actualmente podríamos añadir el primer modelo, incluso el segundo, el cual se correspondería con los “Programas de prácticas de inserción laboral del alumnado universitario en empresas e instituciones” regulado por la *Orden de 23 de agosto de 2001*. Del mismo modo que encontramos discrepancias, también compartimos posturas, especialmente en la mención que el autor hace sobre la importancia de la reflexión; para éste, es crucial la planificación de los momentos y situaciones en los que se debe producir la reflexión de la acción y que sean los tutores, los que a través de sus tutorías trabajen en esta línea.

Schön (1992) máximo exponente de la reflexión, utiliza una vez más este recurso para idear un modelo de prácticum basado en la reflexión, o como el lo denomina “Prácticum Reflexivo”. Con este modelo, lo que el autor pretende que las prácticas *ayuden a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica*. (Schön, 1992: 30). Para este teórico, los estudiantes aprenden las facetas de la profesión a través de la práctica guiada de personas veteranas que le ayudan en ese compromiso. A través de la misma, se pone en marcha lo que en su terminología conoce como “conocimiento en la acción”, entendido como las acciones que ejecutamos en un contexto. Una vez que la

persona ha aprendido a hacer una tarea y resuelve con éxito la secuenciación de actividades, estaremos en el momento propicio para “reflexionar sobre la acción”. Este autor habla de diferentes ocasiones para la reflexión, antes, durante, o después, y todas ellas comparten volver a pensar sobre lo realizado, sobre el “conocimiento en la acción”. En el prácticum reflexivo se persigue ayudar a que los estudiantes reflexionen en la acción, por medio del diálogo reflexivo y recíproco entre tutor y alumno, siendo éste una de las condiciones de partida de un prácticum reflexivo.

En el diálogo entre tutor y alumno, no se intercambian únicamente mensajes, sino también formas de ejecución; cuando el alumno se dispone a efectuar lo que quiere aprender, pone en conocimiento de su tutor lo que entiende y lo que no comprende, y es en ese momento cuando el tutor responde con críticas, consejos, explicaciones, descripciones y con sus propias ejecuciones. La dinámica estaría marcada por un esquema recurrente, en el que el tutor da instrucciones, el alumno ejecuta, el tutor observa la acción del alumno y vuelve a instruir o demostrar para corregir el error que ha advertido.

En la consecución de un prácticum reflexivo, Schön piensa diversos cauces; uno de ellos son los seminarios. Otra vía, es pedir a los estudiantes que escriban trabajos breves expresando sentimientos y temores.

A los anteriores caminos hacia la reflexión como modelo de prácticum, le acompañan tres modelos de tutorización: “experimentación compartida”, “¡sígame!” y “sala de espejos”.

En la experimentación compartida, el tutor debe ayudar al alumno a formular las cualidades que necesita adquirir, y más tarde, con demostraciones o descripciones, explorar sobre las distintas formas de llevarlas a cabo. El tutor guía al aprendiz en la búsqueda de los medios y recursos más apropiados para lograr el objetivo marcado, produciéndose gracias a lo que Schön denomina como “indagación colaborativa”, y añade que esta técnica solo tiene éxito cuando el estudiante tiene la capacidad de decir lo que espera hacer.

En ¡Sígame!, el tutor debe tener la habilidad de realizar una improvisación de una ejecución completa de una actividad, y en esa ejecución debe incluir el momento para la reflexión en la acción. A través de las demostraciones, se persigue que el estudiante interiorice lo que el pretende instruirle. En cuanto al estudiante, éste tendrá que retener en su memoria todas las fases de ejecución para después hacerlo por sí mismo.

En la Sala de Espejos, tutor y estudiante cambian continuamente de perspectivas: interacción, diálogo y modelado. En todos esos cambios, el tutor debe hacer renacer todas las confusiones e interpretaciones de sus estudiantes, para que aprendan a ver desde otra visión los errores y el fracaso, y que sirvan de oportunidad de aprendizaje.

En este modelo de prácticum, la función e intervención del tutor es crucial, es quién observa y se pregunta qué es lo que está aprendiendo el estudiante, qué es lo que va a aprender, si es valioso o no ese aprendizaje, cómo podría aprenderlo mejor, en qué puntos se han quedado bloqueado y si es el prácticum el mejor instrumento para representar la realidad de la práctica. A razón de todo ello, el tutor y el práctico son considerados como investigadores in situ, que indagan en sus propios conocimientos y en los del otro; se produce una combinación, en la que el tutor demuestra y dice lo que está haciendo, y el estudiante escucha e imita al tutor. El objetivo de incorporar una metodología que propicie la puesta en público de cada propuesta, de los pensamientos positivos y negativos, arriesgarse, es lo que hace, según su autor, que aumenten las probabilidades de mejorar la capacidad de reflexión en y sobre la acción.

La dificultad que conlleva este tipo de prácticum, es que existe un choque inicial de los estudiantes y tutores a enfrentarse a sus miedos y temores, y eso requiere de un tiempo, un reposo en todo lo que están aprendiendo nuevo, que no se puede alterar, es por tanto, largo en su estructura y largo en cuanto a lo que se debe generar en el mismo. A tal efecto, se añade que la mayoría de los centros tienen unas concepciones que no ayudan a que se instauren este tipo de prácticums, y las propias resistencias de los estudiantes a la demanda de cualquier reflexión sobre la práctica que no reporte un resultado inmediato en su aprendizaje.

En definitiva, los rasgos esenciales del prácticum reflexivo son: aprender haciendo, la tutorización antes que la enseñanza, y el diálogo entre tutor y estudiante sobre la mutua reflexión en la acción.

La materialización de modelos no sólo afectan a los elementos curriculares, las relaciones que entre las instituciones se establecen dan lugar a otros modelos de prácticas que es necesario que contemplemos.

Marcelo y Estebaranz (1996; 1998), recopilan cuatro modelos de prácticas:

a) Modelo de yuxtaposición

Es un modelo más tradicional, basado en la observación de otros profesionales para posteriormente imitar sus ejecuciones. El aprendiz es el que debe encargarse de conectar la teoría con la práctica, cuya secuencia se sustenta en la formación teórica en primer lugar, y a continuación la aplicación de lo estudiado en la institución. En este sistema, prevalece la universidad al ser la encargada de planificar todo el proceso. No existe una selección de los centros de prácticas atendiendo a criterios, y las posibilidades formativas se limita al acompañamiento del tutor, cuya supervisión es altruista, no reconocida por la administración, y en la mayoría de los casos impuesta sin vocación.

b) Modelo de consonancia en relación al perfil profesional.

Se valora como necesario el dominio de destrezas y competencias por el estudiante. Consideran que el conocimiento puede ser guiado y elaboración entre la universidad y el centro. Para lograr la interacción, la formación de tutores profesionales y mentores es

la opción que proponen. En definitiva, la preocupación principal es que la formación que ofrezcan ambas instituciones sea la adecuada.

c) Modelo de disonancia crítica.

Los estudiantes adquieren un conocimiento producto de su misma intervención en un contexto. Entienden que el aprendizaje no acaba con la formación inicial, sino que es continuo. La concepción de educación permanente se inicia bajo este modelo. Consiste en una formación bajo la experiencia, vivencial, superando la mera imitación. La universidad intenta promover una actitud crítica.

d) Modelo de resonancia colaborativa.

La formación se nutre de distintas experiencias, conocimientos, prácticas que emergen o tienen lugar durante el periodo que transcurre la materia, considerando que esta dinámica es lo que realmente forma al profesional. Su base es el aprendizaje a lo largo de la vida, concibiendo los centros como espacios de aprendizaje y coordinación. La capacitación parte de la colaboración negociada, con la participación conjunta de profesionales de ambas instituciones. Se investiga e indaga sobre la ocupación laboral. En este caso, el tutor profesional debe asumir un papel de formador que moldea, practica y retroalimenta.

Estos autores confiesan que salvo el modelo de yuxtaposición, todos ya fueron presentados en parte por Cochran-Smith (1991), de quienes se alimentaron para reconceptualizar sus planteamientos. La síntesis de sus modelos, la ofrecemos así:

Tabla 8:

Síntesis Modelos de Prácticas Externas según Marcelo y Estebanz

ELEMENTOS DE JUICIO	MODELOS			
	YUXTAPOSICIÓN	CONSONANCIA	DISONANCIA	RESONANCIA
Estrategias de aprendizaje	Observación e imitación.	Aprendizaje guiado.	Conocimiento generado en contexto real tras intervención directa.	Confluencia de métodos, técnicas, experiencias para formar al profesional.
Programa formativo	No se programa la unión teoría-práctica.	Unión teoría-práctica y desarrollo de competencias.	Vinculación teoría-práctica, aprendizaje permanente y vivencial.	Aprendizaje a lo largo de la vida, unión teoría-práctica, investigación de la profesión.
Relación institucional	Prevalece el criterio de la Universidad.	Interacción institucional.	Interacción institucional.	Coordinación eficaz y negociada, colaboración de instituciones y profesionales.
Tutorización	Supervisión de tutores altruista,	Formación de tutores para la	No hay mención.	No hay mención.

	no planificada.	supervisión de calidad.		
--	-----------------	-------------------------	--	--

Existen más autores que han tomado como referente de sus investigaciones los modelos abordados por Marcelo y Estebanz (Fernández Cruz, 2003; González Sanmamed et al, 2010), y que les ha servido para proponer su propio tipo de prácticas. Fernández Cruz, (2003) ejemplifica lo que estamos comentando, elaborando su propia propuesta de prácticas denominada “Modelo de colaboración estable”, apoyado en cinco elementos:

- Apoyo a la colaboración entre instituciones: se concreta en la confección de un convenio que regule la relación, cauces para la participación y adopción de estrategias conjuntas y negociadas.
- Tramos del prácticum: clasificado en dos, uno más dedicado a la observación y aproximación inicial, y un segundo caracterizado por la intervención profesional.
- Supervisión: apuesta por una supervisión eficaz y de calidad como única vía para lograr las finalidades propuestas para la materia. La labor de los tutores es vital y debe estar a la altura.
- Intervención guiada: el profesional que atiende al estudiante en el centro de prácticas ha debido estar presente durante la planificación y diseño del periodo formativo.
- Evaluación: frente a la tradicional memoria, se introduce el portfolio como instrumento para la valoración del aprendizaje. En el mismo, se debe incluir un diario que recopile las conclusiones alcanzadas, el diseño e intervenciones llevadas a cabo, las propuestas de mejora, etc.

Fernández Cruz, presentó un modelo fruto de la reflexión de las apuestas de otros teóricos, y por tanto, creemos que se pueden establecer patrones o similitudes. De esta forma, encontramos que su propuesta de tutorización la toma del modelo de consonancia en el que se apuesta por la preparación de tutores. Y del mismo modo, la coordinación planteada para las instituciones, nos recuerda al último modelo, en el que los profesionales de ambos centros reunían posturas.

Un aspecto que se nombra desde los modelos de Marcelo y Estebanz, y más tarde por Fernández Cruz, es la predominancia de una institución frente a otra o la contribución de ambas. Otro autor se suma a la diferenciación de modelos según el grado de influencia. Entre los modelos de colaboración entre la universidad y los centros de prácticas, Zabalza (1998) hacen una caracterización de los existentes en el mundo, y los clasifica en cuatro:

- a) Modelo informal y basado en relaciones personales: los relaciona con modelos en los que apenas hay formalización del prácticum, en el que no existe un

compromiso institucional de colaboración; es más un modelo de relación de “tú a tú”, en el que profesores de universidad conocen a maestros en ejercicio y les piden como un favor de carácter personal que acoja y supervise a alumnos en prácticas pero si ningún programa formativo en mano.

- b) Modelo con predominancia de la institución formativa: lo relaciona con el modelo español, donde el prácticum es propiedad, por así decirlo, de la universidad, y los centros de prácticas quedan en segundo plano, teniendo que aceptar los planteamientos impuestos. Esta relación de autoridad y supremacía de una sobre la otra, debilita el compromiso de los centros colaboradores, siendo los estudiantes los más perjudicados de este entramado. El mapa que se dibuja desde este modelo de colaboración en el practicum, explica el escaso interés de los centros colaboradores al tener que participar en un programa configurado por otros y del que conocen poco porque nadie se lo ha explicado.
- c) Modelo con predominancia del centro de trabajo: al contrario del modelo anterior, es el centro de prácticas el que determina el tipo de prácticas que se pueden realizar y bajo qué condiciones. Otra diferencia es que el práctico puede convertirse en un contratado lo que llevaría a la acogida de responsabilidades que en otros casos sería impensable.
- d) Modelo de “partenariado equilibrado”: ambas instituciones tienen un papel propio y asumido según el modelo de formación que favorece una serie de competencias, unas desde la universidad y otras desde los centros educativos, vinculadas al perfil profesional.

El enfoque de Zabalza se limita a los tipos de relaciones que se establecen, los modelos anteriores, dibujan las posibles consecuencias derivadas de una orientación u otra. Lo ideal sería asumir el modelo de partineariado por la colaboración interinstitucional equilibrada, el de resonancia por las finalidades formativas que programan, la reflexión como estrategia de aprendizaje, y el modelo de colaboración estable por la importancia que le concede a la supervisión de tutores.

Por último, queremos nombrar un trabajo realizado por Sierra y Arizmendierra (2007). La revisión de la literatura, les permitió recopilar las tres principales tradiciones en la relación teoría-práctica. No es una aportación que trate de modelos de prácticas, pero quizás es interesante incluirlo por el enfoque que aporta cada uno y que puede conllevar al establecimiento de un modelo de relación saber con saber hacer, que es al fin y al cabo de lo que trata la materia de prácticas externas, de poder establecer contacto y vinculación del periodo académico con la realidad de la profesión. Las características de cada tradición son las siguientes:

i. Tradición aplicativa

- Concepción causa-efecto.
- Control de la situación didáctica.
- La finalidad es el conocimiento de causas que generan determinados comportamientos.
- Centrada en objetivos preestablecidos.

- Corriente conductista, positivismo.
- Se le critica que la realidad es presentada de forma descontextualizada y sin innovación.
- ii. Tradición creativa**
 - Teoría como secundario.
 - El proceso de enseñanza-aprendizaje no puede someterse a control.
 - El interés no comprende la explicación de la realidad, sino comprender para mejorar.
 - Asume el contexto como imprevisible.
 - Planteamiento de actividades y no objetivos cerrados, centrada en procesos.
 - El docente no es un ejecutor, es investigador en la acción para tomar decisiones.
 - Es flexible, abierto, dinámico, ofrece retroalimentación.
 - Enfoque interpretativo, crítico, visión constructivista del aprendizaje.
- iii. Tradición reflexiva**
 - Contexto particular y cambiante.
 - Abarca procesos, pero también planificación.
 - Importancia por igual de la teoría y la práctica, se completan y perfeccionan mutuamente.
 - El docente emplea competencias, es reflexivo y analista.

Cada tradición se podría enmarcar con un modelo de prácticas. El primero de ellos sería un tramo formativo encasillado en la observación, con una situación contralada privada de intervención, cuya meta abarca la explicación de fenómenos aislados. En el segundo existe una apertura al contexto, lo que suponemos es más real al incorporar la imprevisibilidad de un entorno variable, el que se intenta comprender para progresar en los aspectos que se estimen oportunos. Y por último, el tercero vendría a completar ambos, admitiendo la relación indisoluble entre la teoría y la práctica, que bajo la planificación y reflexión intentan idear razonamientos más próximos al medio.

6.2 Modelos internacionales

En los años cincuenta, ya Erikson (1950), establecía una serie de pasos en la supervisión de tutores a estudiantes de prácticas externas; entre ellos mencionaba favorecer relaciones de confianza con el alumno, potenciar la autonomía y la autovaloración, tomar decisiones durante la ejecución.

Más tarde, Bernard and Goodyear (1999), realizan una recopilación de los modelos existentes para la supervisión de prácticas externas:

a. Modelos psicodinámicos de supervisión:

Se consideran más aconsejables para prácticas de psicología, pero pueden encontrar elementos que sirvan indistintamente para cualquier perfil, como por ejemplo, el interés por el crecimiento profesional. Aunque el empleo de técnicas de terapia consideran tiene limitaciones en el campo de la educación, consideran se puede usar como recurso para el diagnóstico de casos gracias a que facilita una comprensión profunda del alumno y de uno mismo como profesional en formación, ayuda en la toma de decisiones en relación a la intervención, facilita la comprensión de fenómenos, incluye un papel autoreflexivo, y contribuye al desarrollo de la identidad profesional.

b. Modelos cognitivos/conductuales:

Según este modelo, el tutor tiene por objetivos establecer un conjunto de condiciones para que se adopte un estilo determinado, se aprenda a utilizar estrategias diferentes según el caso, se analicen y comprendan los problemas, operativizar las intervenciones en términos claros, dar a conocer la documentación pertinente y los procesos, técnicas involucrados en las actuaciones, proporcionar capacidad para producir un cambio, aumentar la autoconfianza, y finalmente el desarrollo de la identidad profesional. Sostienen que la estructura de las sesiones de supervisión, se debe fijar en relación a las hipótesis y objetivos de tu modelo

c. Enfoque de sistemas:

Aborda la supervisión desde una perspectiva sistémica; el alumno y el tutor forman parte de un sistema dentro de otro sistema, donde se establecen relaciones inter-intrapersonales. Todas las interacciones presentes en los macro y micro sistemas deben considerarse en la relación de supervisión y en la formación universitaria. Comparte elementos con otros modelos, pero en este, tienen especial importancia el establecimiento de relaciones positivas entre los implicados, definición del grado de rendimiento del estudiante, evaluación de las necesidades formativas del estudiante, fijación de objetivos en la supervisión, evaluación de los logros del estudiante. En definitiva, alumno y tutor participan en un proceso interactivo, desarrollo conjunto, enfoque bidireccional, elaboración de calendario que concrete los progresos y las etapas para la consecución de objetivos.

d. Modelo de desarrollo:

El principio de este modelo es la evolución durante la acción, y el aprendizaje a lo largo de la vida. El tutor evoluciona cuando supervisa y su experiencia cambia en paralelo. Determinan que las áreas que se verán modificadas tras su intervención son: actuaciones, competencias, técnicas de evaluación, atención a diferencias individuales, orientación teórica, objetivos y plan de intervención, ética profesional. A medida que los alumnos se desarrollan profesionalmente, su confianza aumenta, su autoconocimiento.

e. Modelos integrados:

Hacen hincapié en la intervención directa, instrucción, informar del proceso al alumno, favorecer la actuación como profesionales, detectar las dificultades de los alumnos y orientar en las intervenciones. El llamado Modelo de Discriminación estaría dentro de este grupo, el cual asume que el estudiante en formación lleva consigo hábitos y habilidades que requieren de integración con las nuevas metodologías de actuación y desarrollo. Las orientaciones que proporciona el tutor deben estar apoyadas en un marco de enfoque filosófico, pragmático para la supervisión.

Realizada esta recopilación, algunos autores, entre ellos, Kaufman y Schwartz (2003) se preguntan si hay un modelo más eficaz que otro. A esto responden, que faltan investigaciones que evidencien los resultados de supervisión con cada modelo, es decir,

un estudio de seguimiento. Sin embargo, consideran que existen elementos esenciales para cualquier modelo de supervisión: proporcionar instrucciones, ofrecer pautas durante la intervención, favorecer experiencias prácticas y retroalimentación, evaluar continuamente las competencias profesionales y sociales de sus alumnos, establecer contacto con los tutores y facilitar el crecimiento profesional y personal del estudiante.

Otro modelo es el que plantean Luke y Bernard (2006), una adaptación del Modelo de Discriminación (Bernard 1979; 1997), que fue desarrollado como marco para ayudar a los tutores noveles; aunque carecía de fundamento teórico en su inicio, proporcionaba una estructura para la supervisión.

Más tarde el modelo de discriminación fue completado, y se presentaba como un modelo de rol social, en el que se describen diferentes posturas/roles que puede asumir un tutor de cara a estimular la identidad profesional de sus alumnos de prácticas. Los roles pueden ser tres:

- Maestro: el tutor proporciona instrucciones, modelos, ofrece retroalimentación y evalúa.
- Consejero: pide a los alumnos de prácticas que reflejen en su labor sus pensamientos, actitudes, realidad interna. No explica cómo actuar, sino que ayuda a sus estudiantes a través de la reflexión.
- Consultor: actúa como un recurso, una ayuda para crear confianza en el alumno, identidad profesional, etc.

Junto a estos roles, especifican que existen tres focos en la supervisión:

- Foco de intervención: incluye el asesoramiento, consultoría, capacidad para toma decisiones en el aula, evaluación de necesidades, coordinar iniciativas.
- Foco de conceptualización: comprensión del alumno, conexión de actividades, planificación, evaluación, elección intervenciones adecuadas
- Foco de personalización: adaptabilidad a diversidad de contextos, asertividad.

Y por último, añaden una serie de dominios, es decir, puntos de partida para el comienzo de la supervisión: asesoramiento individual, intervención gran grupo, asesoría y consultaría.

De acuerdo con este modelo, la relación de supervisión se plantea en una matriz 3X3X4, tres tipos de roles o funciones del tutor, tres focos de supervisión y cuatro dominios o puntos de partida; la tarea del tutor es determinar el dominio que se estaría desarrollando en la sesión de supervisión, y a continuación, elegir el rol y el foco.

Por su parte, Peterson y Deuschle (2006), presentan un modelo para la supervisión de estudiantes de educación sin experiencia en la docencia. Este modelo se fundamenta en los hallazgos de dos estudios que insisten en la importancia de preparar adecuadamente a los estudiantes. El modelo consta de cuatro componentes:

a. Información: se refiere a la necesidad de intercambio de información entre los agentes que intervienen en las prácticas externas. Las visitas de los tutores académicos deben incluir un contacto, aunque sea breve, con el director del centro. Los tutores profesionales pueden informar a la universidad de los componentes del programa de prácticas que pretende ofrecer una experiencia profesional. La información del programa de prácticas de la universidad se puede comunicar a los tutores profesionales y directores en eventos de capacitación, folletos informativos, conversaciones cara a cara.

b. Inmersión: si los futuros titulados deben responder a los retos profesionales, lo ideal es que los estudiantes comiencen a actuar en el centro docente desde el comienzo de las prácticas; recomiendan que las intervenciones se inicien transcurridas 25 horas de observación.

c. Observación: en el modelo de supervisión, se incluye trabajo para la observación del comportamiento del alumnado y de la cultura escolar.

d. Estructura: el éxito en las experiencias prácticas dependen de la inversión del tutor, del asesoramiento, el modelado, la capacidad para ofrecer retroalimentación.

Cook y Somody (2012), presentan un estudio cualitativo de experiencias de supervisión de tutores con un programa basado en el modelo PARM. Se diseñó para hacer frente a las necesidades de los tutores, incorporando conceptos de modelos de supervisión ya implantados y modelos de desarrollo de supervisión para maestros. Se aborda en cinco pasos:

- Preobservación, observación, análisis de datos, proporcionar retroalimentación, y análisis de las sesiones de supervisión.

Para valorar el modelo, se solicitó colaboración a 12 participantes que habían empleado su metodología en la supervisión. A través de entrevistas, los tutores describieron su experiencia de supervisión mediante el modelo en los siguientes términos:

- Relación entre tutor-estudiante, que incluye las categorías de prestar apoyo, trabajo en equipo, proporcionar retroalimentación, accesibilidad y promoción.
- Relación de la persona supervisada con los alumnos que atiende durante su periodo de prácticas externas, que contiene las categorías de apoyo, accesibilidad y promoción.

Hasta el momento se han descrito modelos que pueden emplearse por ambos tutores, académicos y profesionales, pero existen propuestas específicas según el perfil. Ockerman, Mason y Chen-Hayes (2013), presentan el modelo CAFE para tutores académicos. Describen a estos tutores como agentes de cambio, y para ello, apuestan por trabajar los siguientes temas a través del modelo:

- Toma de decisiones críticas

- Competencia multicultural.
- Defensa.
- Liderazgo.
- Colaboración.
- Estrategias basadas en datos.

La metodología para lograr que el tutor CAFE se convierta en un agente de cambio, es abordar los temas desde una perspectiva sistémica, bajo la flexibilidad profesional y reflexión personal en casos prácticos, ejerciendo la crítica constructiva en las actuaciones que realiza el estudiante.

Añadido a la anterior, detallan una serie de áreas en las que evaluar los aprendizajes y habilidades de los estudiantes de prácticas externas:

1. Estar disponible: los estudiantes de prácticas deben estar disponibles para los interesados, deben ser una parte integral del centro y agentes del cambio. Se recomienda que asistan a conferencias, y eventos académicos diversos.
2. Deben comprender cómo la política nacional y local repercute en su trabajo: deben ser capaces de formar a estudiantes para que analicen los cambios sistémicos, identifiquen la legislación que afecta a la escuela y de qué manera. Una propuesta que señalan es, que los estudiantes escriban cartas a políticos.
3. Investigar las mejores prácticas basadas en la evidencia, diseñar e implementar la intervención dirigida a paliar la brecha entre la escuela y la sociedad (atención a la diversidad, multiculturalidad)
4. Entrenamiento en evaluaciones: proceso, percepción y resultados según datos. Los estudiantes pueden elaborar encuestas, cuestionarios, hacer entrevistas, et como medio de recogida de datos antes, durante y después de sus intervenciones, para determinar la eficacia de sus actuaciones, las unidades elaboradas, las agrupaciones propuestas, la programación.
5. Compartir los datos y recomendaciones con las partes implicadas, insistiendo en la importancia del intercambio de información y coordinación entre tutor académico y profesional.

A pesar de no existir evidencias empíricas del alcance de este modelo, los autores lo presentan como una solución para acabar con la brecha entre lo que se enseña en la facultad y lo que ocurre en la realidad. El aumento de la ratio estudiante/tutor, la falta de orientación profesional en la universidad, la ambigüedad de roles y expectativas en la supervisión en prácticas externas y las limitaciones en el asesoramiento en la institución formadora, son problemáticas detectadas por los autores, quienes desean cambiar el enfoque de supervisión en la universidad, buscando un agente más centrado en el cambio. El modelo CAFE, basado en la identidad profesional y la aplicación práctica, pretende capacitar a los estudiantes para los desafíos actuales.

Por otra parte, Wood y Dixon Rayle (2006), se centran en un modelo: TFG, específico para el asesoramiento que prestan los tutores profesionales a estudiantes de enseñanza y pedagogía. Parten del supuesto que las exigencias a asumir por los tutores son cada vez mayores, así como las funciones a desempeñar, por lo que se requiere de un modelo de supervisión eficaz, que prepare a sus estudiantes en cuanto a conocimientos y roles profesionales. Consideran que los modelos actuales y las teorías de supervisión y asesoramiento no reflejan las necesidades de estos profesionales ni las funciones que tendrán que asumir, en tanto opinan que no abarca la planificación académica, la ejecución de programas de orientación integral, evaluación, charlas con familias y docentes, enseñanza en el aula. Del mismo modo, las propuestas actuales tampoco contemplan los sistemas o contextos en los que incide la supervisión (micro-macrosistemas), ni los diferentes agentes (alumno, familias, docentes).

Los fundamentos teóricos del modelo son, principalmente, la Teoría de Sistemas, seguido de las evidencias empíricas derivadas de modelos clínicos de supervisión, y los conceptos del Modelo de Discriminación antes descrito. Todas estas aportaciones, perfilaron los principios teóricos de este modelo, y que recogemos a continuación:

1. La supervisión es un proceso en el que las metas y las funciones del tutor se determinan en un contexto múltiple, sistémico.
2. Conexión entre los objetivos de supervisión, las actividades planteadas a los estudiantes en Prácticas Externas y las funciones del tutor.
3. Acuerdo compartido sobre actitudes, expectativas y resultados, como fruto de negociaciones ente la universidad el tutor profesional y el estudiante.
4. El éxito de la supervisión de Prácticas Externas depende de la capacidad para trabajar desde los diversos sistemas que abarca la profesión.

Además de los fundamentos, el modelo propone cinco funciones principales para el tutor profesional:

- a. Evaluador: ofrecer retroalimentación constructiva al estudiante, incidiendo en las cualidades o actuaciones que contribuyen al desarrollo profesional.
- b. Asesor: similar a un consultor experto, con objeto de ofrecer orientación en la toma de decisiones.
- c. Coordinador: la señalan como fundamental. Requiere de una variedad de actividades profesionales, en las el tutor sistematizará experiencias prácticas al estudiante.
- d. Profesor: en ocasiones, un tutor también debe instruir, lo que demanda ejercer como “maestro” dirigiendo a un alumno con los procedimientos adecuados.
- e. Mentor: ayudar en la iniciación profesional, equilibrar las habilidades del estudiante con las exigencias laborales.

Finalizada la descripción de cada propuesta, realizaremos un análisis comparativo de las posibles ventajas y limitaciones que presentan los modelos recabados. Para ello, nos valdremos de un conjunto de categorías, que nos permitirán delimitar su idoneidad. Dicha información la mostramos en la siguiente tabla:

Tabla 9:
Síntesis modelos de prácticas internacionales

MODELO	Roles/ funciones del tutor	Evidencias empíricas de su aplicación	Fundamentos teóricos	Áreas de trabajo con estudiantes	Estudio previo a su implementación	Válido para tutor académico y profesional
Modelos psicodinámico				×		×
Modelos cognitivos/conduct uales	×			×		×
Enfoque de sistemas	×		×	×		×
Modelos de desarrollo	×		×	×		×
Modelos integrados	×		×	×		×
Luke y Bernard (2006), Modelo de orientación escolar	×			×		×
Peterson y Deuschle (2006), Modelo de supervisión en educación sin experiencia docente	×			×	×	×
Cook y Somody (-), Modelo PARM	×	×	×	×	×	×
Cook y Somody (-), Modelo SAAFT	×			×		×
Ockerman, Mason y Chen-Hayes (2013), Modelo CAFÉ	×		×	×		Específico Tutor Académico
Wood y Dixon Rayle (2006), Modelo TFG	×		×	×		Específico Tutor Profesional

A simple vista, la tabla nos muestra una radiografía de cada modelo, pero debemos explicar con más detalle toda esta información. Comenzando con los cinco primeros, hemos de destacar que los autores nos ofrecían una síntesis, y puede que se haya omitido datos; con respecto a la categoría Áreas para trabajar con los estudiantes, ésta no aparecían explícitas como tal; los autores señalaban posibles funciones del tutor, y entendemos que para abordar esos cometidos, se centrarán en una serie de contenidos y actividades con los estudiantes, pero éstas últimas no aparecen descritas.

En el modelo de orientación escolar, sí aparecen explicados los roles del tutor y las áreas a trabajar con los estudiantes, que en este caso denominan como Focos de supervisión, que suponemos los entienden como espacios, contenidos y habilidades que se trabajarán en las sesiones de supervisión.

En el modelo de supervisión para estudiantes sin experiencia en la docencia sucede una situación ya descrita, nombran sus cuatro componentes, exponiendo las obligaciones del tutor, algunos de los contenidos que abordarían en cada uno de los componentes, pero no aparecen esbozados con independencia unas funciones y las áreas de trabajo. Como aspecto positivo a destacar, este modelo sí que realiza un estudio previo a su implementación, lo que permite tener una primera toma de contacto e incluir mejoras derivadas del estudio piloto.

El modelo PARM aparentemente es el más completo, en tanto se elabora gracias a las aportaciones de un estudio, y se presentan hallazgos sobre su implementación. Sin embargo, las funciones del tutor no se pormenorizan con la precisión que lo hacen en otros modelos, y las áreas de trabajo las hemos extraído de las aportaciones que realizaban los tutores en el estudio sobre la aplicación del modelo, pero no aparecen especificadas.

Las dos últimas propuestas, CAFE y TFG, comparten características importantes, como por ejemplo que uno se diseña para tutor académico y otro para tutor profesional. A pesar de no incluir estudios previos para su elaboración e investigaciones posteriores sobre su aplicación, sí que puntualizan las teorías en las que se apoyan, los roles que asume el tutor y las áreas de trabajo de estudiantes.

Como opinión personal, entendemos que es crucial conocer los principios teóricos en los que se sustenta el modelo, para de esta forma, fundamentar las decisiones y perspectiva del tutor en la relación de supervisión. Del mismo modo, es fundamental saber el papel que desempeñará el tutor a través de ese modelo, gracias a la recopilación de sus funciones. Y por último, tras conocer la teoría y la función, es necesario conocer los campos en los que se centrará la actuación del agente formador, es decir, las áreas en las que trabajarán tutor y estudiante.

CAPÍTULO 3

Tipos de formadores: funciones y competencias

1. LA FIGURA DEL FORMADOR

Definir a un formador es una tarea delicada, ya que hablamos de un perfil que goza de gran tradición, pero a su vez, es difuso. Vaillant y Marcelo (2001), consideran que la formación de formadores es un terreno poco explorado, aunque en esta afirmación no estamos del todo de acuerdo; en nuestra opinión, sí existe indagación y multitud de propuestas e investigaciones en torno a los formadores, lo que no está conseguido es una definición clara de quién es este profesional, en tanto, se diluye con otros perfiles muy similares entre sí. Esta falta de claridad afecta sin duda a sus funciones y competencias: si no tenemos una definición de un profesional en concreto, ¿cómo saber qué le compete o no?

A la hora de clarificar qué es un formador, algunos lo entienden como docente (Gil y Álvarez Irarreta, 2010; Navío, 2005), otros, como asesor (Ferrerres et al., 1998), y otras propuestas lo igualan a tutores de prácticas externas o a mentores (Gérard, 2000; Marcelo, 1999; Tejada, 2002, 2007; Vaillant y Marcelo, 2001).

Observamos que diversos perfiles se incluyen en lo que se denomina como formador, habrá que averiguar las funciones y competencias de cada agente y valorar las particularidades de cada profesional, dado que, aunque todos son formadores, suponemos que cada cual tendrá un escenario y una actuación en concreto.

Por su parte, Tejada (2007, 2009), consciente de la multitud de perfiles que encierra un formador, abarca todos los roles en lo que denomina como “responsables de formación”. A nivel global, define este colectivo como profesionales de diferentes titulaciones y cargos, que han adquirido competencias en materia de formación, con un marco que no está totalmente claro, pero que en general, elaboran y gestionan planes formativos. Reconoce sus dos campos de actuación como: pedagógico-didáctico y pedagógico-organizativo, y expresa que según el perfil del formador, éste puede tener o no interacción con los destinatarios. Afirma que el mayor reto al que se enfrenta un formador es capacitar a personas con perfiles profesionales que cambian rápidamente como consecuencia de las transformaciones del contexto social. Entendemos que la actuación del formador es polifacética, por ello, sus aptitudes deben ser amplias para lograr adaptar su actuación a destinatarios con capacidades diversas y líneas profesionales heterogéneas.

Vaillant (2002), aclara que la formación de formadores consiste en la preparación de docentes de formación inicial y permanente, por lo que, realizan tareas

de innovación, asesoramiento, planificación y ejecución. Aunque el autor nos habla de las posibles funciones y competencias que tiene un formador, también nos está facilitando información acerca de los contextos en los que se inserta: formal, no formal e informal. Por lo tanto, se corroboraríamos la idea expuesta por el autor anterior, que hablaba de pluralidad de destinatarios y actividad instructiva.

Imbernón (2004), considera que el formador tiene un papel de mediador en cuanto ofrece un conocimiento para solucionar un problema en su contexto profesional. Además de este papel como facilitador, el formador de formadores debe conocer diferentes teorías, modelos o estrategias para preparar a los que serán los futuros formadores. Lo definen como un profesional que está inmerso en ocupaciones y niveles educativos distintos, y que está capacitado y acreditado para su labor, posee conocimientos teórico-prácticos, compromiso con la profesión, capacidad e iniciativa para aprender e innovar en su campo, por lo que, no es solo un especialista de una materia (Vaillant, 2002; Vaillant y Marcelo, 2001); consideramos que se comete el error de pensar que el dominio del contenido basta para ser un formador, pero la cuestión es que abarca más. En definitiva, es un mediador entre el conocimiento y los formandos.

En síntesis, podemos decir que un formador se inserta en el ámbito formal, no formal e informal, engloba diferentes perfiles profesionales y funciones, los destinatarios de su acción provienen de titulaciones, ocupaciones y edades heterogéneas, y por último, es una profesión que requiere adaptación continua a los cambios contextuales.

2. FUNCIONES Y COMPETENCIAS DE LOS FORMADORES

Anteriormente observamos, que al definir al formador éste presentaba formas distintas, por tanto, según las tareas a desempeñar, el contexto o el público al que se dirige, nos encontraremos con un tipo de formador u otro. Para clarificar los diferentes tipos de formadores, indagaremos las funciones que deben asumir y las competencias que se derivan de las mismas (Blain, 2007; Bou Miró, 2002; Casamayor, 2007; Cela, 2007; Day, 2005; Del Pozo, 2012; Dupont y Reis, 1991; Ferrández, 2000; Hedegaard y otros, 1991; Imbernón, 2004; Jiménez, 1996; Marcelo, 1999; Navío, 2005; Rubio y Álvarez Irarreta, 2010; Tejada, 2007).

Existen determinadas funciones y tareas que son universales para cualquier formador; Tejada (2002; 2007), plantea una serie de funciones clave, que nos servirán de esquema vertebrador para el resto de perfiles:

Función de planificación: incluye el diseño, y adaptación de la actividad a sus destinatarios.

Función de evaluación: evaluación de la formación impartida, verificación de los aprendizajes adquiridos por el grupo.

Función de gestión-coordinación: participación en la dinámica del centro para favorecer el desarrollo organizativo, mejora de la formación que se imparte, crear y mantener relaciones con el centro o entorno profesional.

Función de investigación-innovación: análisis del propio desempeño, incorporación de las sugerencias al proceso formativo, contribuir a la calidad de la formación.

Esteban y Di Bartolomeo (2002), realizan otra división de las funciones del formador en dos grandes bloques: a) Definir, gestionar, diseñar, organizar, y b) Planificación y ejecución de las tareas formativas. Un bloque de obligaciones coincide con la anterior propuesta, que es la de planificar la acción formativa, en la que se podría incluir todo lo relacionado con la organización y selección de contenidos, definición de objetivos acorde a las características de los destinatarios, secuenciación de tareas de menor a mayor nivel de complejidad, averiguar la validez formativa del contenido, valorar los espacios y medios disponibles y necesarios, su la distribución temporal, etc., y en todo ello, debe considerarse la importancia de favorecer un aprendizaje consciente, autovalorar el proceso instructivo, llegando al aprender a aprender y el diseño de un contenido partiendo del interés y conocimiento del estudiante y no de la disciplina, utilización variada de técnicas, metodología y actividades.

Unido a la adecuación y selección apropiada de contenidos, la temporalización o la previsión de recursos y espacios, consideramos que debemos detenernos en una cuestión que es de sumo interés: motivar al destinatario, despertar su interés. Algunos expertos, incorpora el componente motivacional previo al diseño e intervención, impregnando cada acción y fase del proceso formativo buscando la creación de un clima adecuado que promueva la indagación, el descubrimiento, formulación de preguntas, etc.

La función de evaluación es otra obligación fundamental, en particular de las más conocidas y nombradas, ya que, a nivel personal, existe la concepción errónea de que el sistema educativo y la formación en general solo se limita a la evaluación, y sin examinar no existe una apropiación del conocimiento. De este modo, teniendo en cuenta la larga tradición como función, los aspectos que se incluyen en esta función son varios: comprobar el nivel de aprendizaje, selección de instrumentos apropiados según el parámetro a valorar, pero también la evaluación de sí mismo como formador, del clima de grupo y del curso. Tener en cuenta los distintos momentos de la evaluación es también de gran importancia, saber qué instrumentos se van a emplear para la evaluación inicial, continua y final (Tejada et al, 1996) y del mismo modo, valorar qué impacto ha tenido la formación (Navío, 2005).

Otra función, es la de gestión y coordinación, que englobaría la colaboración entre instituciones y profesionales, la selección de los formadores, y reclutamiento de los aprendices.

En la función de organización y ejecución de la formación, se incluiría la interacción entre formador y formando para trasladar los contenidos, las actividades, los

objetivos, establecer lazos y colaboración con el centro, distribución de las tareas entre los formadores en caso de existir más de uno y la evaluación (Gairín, 1997). A lo anterior, algunos añaden que debe incluirse la reflexión, primero como un paso previo para la intervención, donde el formador piensa cómo estructurar los contenidos, objetivos seleccionados, y como un paso intermedio, en el que se debe meditar durante la acción cómo se está llevando a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Goicoechea, 2007;). Otras funciones durante la impartición, además de la cuestión motivacional ya citada, sería tareas como informar sobre los objetivos o métodos, sintetizar y hacer demostraciones, orientar a lo largo de las sesiones según las observaciones, aclaración de contenidos y atender las peticiones que surjan, personalizar las clases a cada estudiante, socializarse con el grupo y crear un clima participativo, organizar y controlar los grupos indicando tareas, tiempos, velar por el cumplimiento de lo propuesto.

Tras conocer las funciones generales de un formador, es necesario que desglosemos las posibles competencias que se derivan de cada una de sus obligaciones. A continuación, presentamos una tabla que puede servir de marco para cualquier formador:

Tabla 10:
Síntesis Funciones y competencias asociadas

Funciones	Competencias asociadas
Función de planificación	Capacidad para la selección, diseño de contenidos, adaptación de materiales a destinatarios, elección de espacios y medios según los propósitos marcados, destrezas en la distribución temporal de tareas, habilidades para detectar motivaciones e intereses y planificar partiendo de estas premisas, utilización variada de estrategias, capacidad autoreflexiva.
Función de evaluación	Ser capaz de valorar la propia acción, comprobar los aprendizajes adquiridos en el grupo, habilidad en la elección de momentos e instrumentos de evaluación, detectar la incidencia de la formación y la pertinencia de los elementos empleados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje,
Función de gestión-coordinación	Capacidad de negociación y liderazgo, destrezas para establecer contactos, detectar necesidades de la institución, capacidad de coordinación con los miembros de la organización, selección de agentes formadores y participantes.
Función de desarrollo de la formación	Capacidad para enseñar lo que se pretende, habilidades comunicativas, distribución de tareas/espacios/tiempos coordinada y apropiada, aptitud para la síntesis, seguimiento del proceso, demostraciones, personalización.
Función motivadora	Facultades para estimular al grupo, ofrecer autonomía, partir de las experiencias y necesidades de los

	individuos, valorar el crecimiento y progresión de cada uno, incorporar las peticiones que surjan.
Función orientadora	Guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, atender las demandas del grupo, ofrecer retroalimentación.
Función innovadora, investigadora	Capacidad para reinventarse, ofrecer metodologías y recursos alternativos, habilidades para la reinterpretación y creación de productos novedosos.

Además de la revisión de la literatura, se ha consultado el Certificado de Profesionalidad de la especialidad del formador y hemos comprobado que la información coincide en su mayoría con la apuesta de los autores, y que está reflejada en la tabla; la única apreciación que nos gustaría mencionar, es que se incluye la competencia de tutorizar.

Una vez conocidas las funciones, y las competencias que se desprenden para un formador en general, debemos averiguar si existen particularidades para las actuaciones específicas de este profesional.

2.1 Funciones y competencias del Docente

Para comenzar, nos gustaría nombrar las características del perfil profesional del docente descritas en el Libro Blanco de Magisterio (2005: 194):

- Ha de ser el organizador de la interacción de cada alumno/a con el objeto de conocimiento.
- Debe actuar como mediador para que toda la actividad que se lleve a cabo resulte significativa y estimule el potencial de desarrollo de cada uno de los alumnos/as en un trabajo cooperativo del grupo.
- Tiene que ser capaz de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares y de colaborar con el mundo exterior a la escuela.
- Ha de ser un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante.
- Debe estar capacitado para ejercer las funciones de tutoría, orientación de los alumnos/as y evaluación de sus aprendizajes.

Existen semejanzas entre lo que se expresa en el Libro Blanco, y las funciones de un formador recopiladas en la tabla: debe ser capaz de diseñar actuaciones, trabajar en equipo, transmisor del proceso educativo y la evaluación del mismo, adecuar su actividad al contexto y las necesidades de sus educandos, llevar a cabo funciones de tutorización, entre otras. Así mismo, un futuro docente debe poseer un conocimiento amplio de la etapa en la que va a trabajar y de las materias a impartir, dominio en el diseño de trabajos interdisciplinares y formación metodológica, en tanto se considera que el maestro no solo es quién enseña, sino que debe ser generador de conocimiento en el contexto en el que desarrolle su labor.

En general, a los docentes se les considera los agentes principales para la programación o diseño de materiales, planificación, desarrollo del proceso de instructivo, y la evaluación del currículum (Navío, 2005; Tejada, 2007; Vaillant y Marcelo, 2001). Otros autores circunscriben la profesión docente en la formación inicial (Dupont y Reis, 1991; Proença, 1991), pero no estamos de acuerdo con esa limitación, ya que, en la educación no formal identificamos la formación profesional o continua y el formador ocupacional. Estos últimos asumen un papel de profesionales con cierta experiencia profesional, que organizan la enseñanza ocupacional y continua, para capacitar a formadores en conocimientos y competencias especializadas (Marcelo, 1999; Tejada, 2007; Vaillant y Marcelo, 2001)

Hernández y Sancho (1989), junto a la concepción del rol del docente para enseñar, transmisor de conocimientos y evaluador, también contemplan como funciones estar comprometido con la institución, participar y promover innovaciones; así mismo, asocian al docente una capacidad como un investigador, lo que podría reforzar su papel como agente de cambio. En esa función de docente como investigador, el profesional debe cuestionarse problemas que surjan en la práctica, contrastar posibles soluciones y según los resultados que vaya obteniendo, establecer planteamientos o propuestas. Esto supone un rol de enseñante reflexivo, quien no es sólo un transmisor de conocimiento, es crítico, que investiga el conocimiento que se lleva y construye en el aula. Por lo tanto, un conjunto de funciones serían la de reflexión, investigador y agente crítico del cambio.

En resumen, las funciones del formador propuestas anteriormente como marco general son las que debe asumir un docente, bien de formación inicial o permanente. Como específicas, creemos que habría que destacar las siguientes:

Tabla 11:
Síntesis funciones del docente y competencias asociadas

Funciones del Docente	Competencias del Docente
Función de tutorización	Capacidad para supervisar al estudiante, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientar a familias.
Función comunicativa	Habilidades de oratoria, saber expresar lo que pretende, transmitir mensajes con éxito, escucha activa.

Además de la labor de investigación por conocer las funciones de un docente creemos conveniente en averiguar otras posibles competencias además de las descritas en el marco general. Para ello, tendremos en cuenta diferentes referentes normativos, el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (2005) y las Órdenes que regulan el Título de Maestro (*ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria; ORDEN*

ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil), y teóricos, una revisión profunda planteada por Zabalza (2007), de las competencias generales y específicas para los docentes, y textos de Tejada (2007), y Day (2005). Toda esa información, la integraremos en una tabla, y a continuación, la comentaremos.

Tabla 12:

Síntesis competencias según revisión de la literatura

Competencias generales	Competencias específicas asociadas
Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> a. Comprensión de la complejidad de los procesos educativos (fines y funciones de la educación y del sistema educativo, teorías del desarrollo y del aprendizaje, rol docente...). b. Previsión o anticipación del proceso a seguir. c. Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica. d. Contextualización y organización del proceso de enseñanza, considerando el marco de los paradigmas epistemológicos de las áreas, y con una visión integrada de los saberes disciplinares, transversales y multidisciplinares adecuados al nivel educativo. e. Procesos de documentación y evaluación. f. Respeto a las diferencias culturales y personales de la comunidad educativa
Seleccionar y preparar los contenidos disciplinares	<ul style="list-style-type: none"> a. Conocer las áreas curriculares y su relación interdisciplinar. b. Selección, secuenciación y estructuración de los contenidos didácticos o construir materiales didácticos y utilizarlos en el desarrollo de las distintas disciplinas c. Presentación de los contenidos. d. Diseño y desarrollo de proyectos educativos y/o programaciones que permitan adaptar el currículum al contexto sociocultural.
Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas	<ul style="list-style-type: none"> a. Transmisión y codificación adecuada del mensaje: la idea que deseamos transmitir, la codificamos y transformamos en un mensaje para ofrecerlo a los estudiantes. b. Comprensibilidad de los que quiere explicar: es dejar claro lo que quiere explicar el docente, sin dudas, lagunas ni repeticiones redundantes. c. Organización interna de los mensajes: es dotar de sentido al tema o explicación. d. Componente afectivo de los mensajes
Manejo de las TIC	<ul style="list-style-type: none"> a. Capacidad para utilizar e incorporar las tecnologías de la información y la comunicación en las actividades de enseñanza-aprendizaje.
Diseño de la metodología y organización de las actividades	<ul style="list-style-type: none"> a. Capacidad en la toma de decisiones sobre las actividades. b. Organización de los espacios. c. Selección de métodos entre los existentes según cada tarea. d. Selección y puesta en desarrollo de actividades y tareas e. Capacidad para realizar actividades en el marco de una educación inclusiva f. Capacidad para promover el aprendizaje autónomo.
Comunicación y relación	<ul style="list-style-type: none"> a. Elección de estilo docente. b. Implicación e interacción con alumnos. c. Empatía y clima de aula d. Capacidad de relación, comunicación y de equilibrio emocional.
Tutorizar o competencia tutorial	<ul style="list-style-type: none"> a. Elección y desarrollo del tipo de tutoría. b. Habilidades personales, afectivas, empatía, accesibilidad y paciencia. c. Organización de atención a alumnos según número, espacio y tiempo. d. Planificación de tutorías e. Capacidad para desempeñar la función tutorial, orientando a alumnos y padres y coordinando la acción educativa.
Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> a. Planificación de las fases de la evaluación, recogida de información, valoración de los datos y toma de decisiones.

	<ul style="list-style-type: none"> b. Elección del criterio de evaluación más adecuado y en coherencia con las tareas planteadas. c. Ejecución de la evaluación desde una perspectiva pedagógica, como elemento propulsor de la mejora de la actuación docente y el aprendizaje del estudiante d. Ajustes o inclusión de mejoras detectadas tras la evaluación
Reflexionar e investigar sobre la educación	<ul style="list-style-type: none"> a. Reflexión sobre la docencia, investigar sobre la docencia y publicar sobre la docencia b. Capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación c. Participar en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, y realizar propuestas de innovación encaminadas a la mejora de la calidad educativa
Identificarse con la institución y trabajar en grupo	<ul style="list-style-type: none"> a. Saber y querer trabajar en equipo y en una institución: es querer colaborar en grupo con otras personas e identificarse con la institución con la que trabajas. b. Trabajo cooperativo, solidaridad, apoyo mutuo: en el trabajo conjunto hay que mostrar ciertas habilidades para lograr el objetivo común. c. Capacidad para coordinarse, trabajar en equipo con los compañeros, compartiendo saberes y experiencias d. Capacidad para colaborar con la comunidad educativa y el entorno
Desarrollo profesional, educación en valores.	<ul style="list-style-type: none"> a. Compromiso de potenciar una educación integral y la calidad del proceso educativo Asumir la dimensión ética del maestro potenciando en el alumnado una actitud de ciudadanía crítica y responsable b. Capacidad para promover con el alumnado la construcción de reglas de convivencia democrática, y resolución de problemáticas y conflictos interpersonales. c. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos. d. Tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones. e. Capacidad para asumir el desarrollo profesional continuo, la autoevaluación de la práctica docente

El primer grupo de competencias se asocian a la función de planificación del marco general de las funciones del formador; las competencias específicas que se derivan de la competencia general son compartidas por la recopilación teórica, así como de la normativa, ya que en el Libro Blanco se citaban como competencia específica la comprensión del proceso educativo y la epistemológica de las disciplinas, y como competencias del “Saber hacer” la organización integrada de los saberes con los contenidos didácticos, y el respeto a las diferencias personales y sociales. Del mismo modo, en las Órdenes que regulan los estudios de Maestro en Infantil y Primaria también se contempla la capacidad para comprender las áreas curriculares de la etapa educativa, y la inclusión de la diversidad.

El segundo bloque de competencias se relaciona con las funciones de planificación y comunicación del marco general; sus competencias específicas consisten en la elección de materiales, recursos, secuenciación de los contenidos en relación a un orden y selección de un método que contemple la educación inclusiva, gracias a la capacidad de adaptar el currículum a la diversidad de sus destinatarios y contexto. Estos aspectos se nombra en la teoría, en las competencias específicas del “Saber hacer” del Libro Blanco, y en las Órdenes.

La tercera competencia se asocia con la función de desarrollo de la formación, y todas las competencias específicas se han tomado de las aportaciones teóricas, ya que no se ha encontrado referencia clara en los referentes normativos.

En la cuarta competencia, compartimos con Tejada y Zabalza que es de vital importancia para el docente un mayor dominio de las tecnologías que el estudiante, o al menos al mismo nivel, para que se pueda aprovechar todas las posibilidades educativas que nos ofrecen las nuevas tecnologías. Este tratamiento aparece también en las competencias específicas del Libro Blanco, en el bloque de “Saber hacer”, y en las distintas Órdenes del título de maestro.

La quinta estaría dentro de otras funciones ya descritas: planificación, desarrollo formación, e incluso coordinación a la hora de organizar los tiempos y espacios coherentemente. A la propuesta de los autores, se ha incorporado de las competencias específicas del Libro Blanco, en el bloque de “Saber hacer” la capacidad para realizar actividades educativas desde la inclusión, y el fomento del aprendizaje autónomo.

La competencia de “comunicación y relación” se vincularía con la función general de desarrollo de la formación. Todos los aspectos que se citan los hemos trasladado de la apuesta teórica y de las competencias del “Saber hacer” del Libro Blanco.

Tal vez, la competencia tutorial es una de las tareas específica de este perfil. Es sin lugar a dudas unas de las funciones principales, que no está contemplada en el esquema general, pero que debe ocupar un puesto clave para los docentes. Es de recibo nombrar, que según los niveles de tutoría se elegirá un tipo u otro, dado que no es lo mismo una tutoría de una materia, que la tutoría de las prácticas externas; del mismo modo, coordinar los tiempos y espacios de tutoría según necesidades o número de estudiantes, o planificar lo que se va a tratar son tareas fundamentales del docente, y propias de esta competencia. Por este motivo, esta competencias se cita en la apuesta teórica, en las competencias del “Saber hacer” del Libro Blanco, y en las Órdenes.

Por lo que respecta a la competencia evaluadora, observamos que aparece como función general, y sería una de las tareas esenciales del docente. Los teóricos se interesan por definir como competencias específicas la tarea de planificar el proceso de evaluación, la elección del método y momento más adecuado, y la ejecución en sí; las órdenes hablan de diseño y planificación de la evaluación; y el Libro Blanco, entre sus competencias del “Saber hacer” incluye la necesidad de aplicar una evaluación formativa, centrada en la mejora y no únicamente como un acreditación.

La penúltima competencia se relaciona con la función de investigador del marco general. A través de la misma, se hace un alegato al análisis de la actividad didáctica y todos los elementos que intervienen en la misma, teniendo como principal objetivo presentar informes que recojan mejoras, cuestionar las concepciones didácticas incluidas en las investigaciones y en las propuestas de las Instituciones encargadas de Gestionar la Educación, innovar y mejorar la calidad educativa. Su importancia entendemos es crucial para la propia actuación educativa y profesional, y por ello aparece en todos los referentes que hemos consultado.

La última de las competencias, es quizás junto con la acción tutorial, una de las competencias propias del perfil. Alude, por un lado, a la predisposición por colaborar en grupo con otras personas e identificarse con la institución en la que se presta servicio, mostrar ciertas habilidades para lograr el objetivo común, aunar posturas y llegar a un entendimiento en favor de la institución, y por otro, al propio compromiso por la profesión contemplando la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo de valores y visión crítica en el alumnado. Al igual que en caso anterior, esta competencia específica se cita en todos los materiales consultados.

2.2 Funciones y competencias del Mentor

La supervisión a través de mentores es considerada una de las estrategias de formación para el profesorado novel (Imbernón, 2004). Barnett, Copland y Shoho (2009), estudiaron la mentorización, y por consiguiente al mentor. En su andadura, explicaron que durante ese periodo de pasantía, el mentor es una pieza clave para el aprendizaje en profundidad, donde se establece una relación de tutoría que da lugar a prácticas de éxito, favorece el desarrollo de la carrera, reduce el sentimiento de aislamiento y soledad, promueve el perfeccionamiento profesional, aumenta la autoconfianza en el aprendiz, siendo un recurso para la innovación.

De estas palabras podemos extraer algunas de las funciones claves del mentor:

- Función de tutoría, ya que su relación requiere de una supervisión intensa, de apoyo y protección al aprendiz.
- Función motivacional y comunicativa: el mentor debe procurar crear un clima de aprendizaje, de confianza. Tendrá que animar al profesional en sus dudas y apoyarlo en su comienzo profesional.
- Función innovadora: se ha reconocido la apuesta de la mentorización como una estrategia que funciona para favorecer el desarrollo profesional, y es el mentor el que debe impulsar una metodología distinta, que logre conectar los intereses y necesidades del principiante con las urgencias del ámbito laboral.

Algunos coinciden en valorar la mentorización como una fase que pretende superar las dudas e inseguridades del principiante, incentivando la apropiación de conocimientos, destrezas y actitudes. (Varcárcel, 2003; Vonk, 2013). Si lo centramos en la profesión docente, existen experiencias y estudios de supervisión y mentoring de profesores principiantes, (Marcelo, 1992; Vaillant y Marcelo, 2001); algunos hallazgos son:

- En la capital andaluza se promovieron programas de formación de profesores principiantes insistiendo en la reflexión, y análisis crítico de la práctica. La agrupación estuvo formada por 15 noveles al frente de un mentor y un miembro del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Algunos de los instrumentos utilizados

fueron la redacción de diarios, grabaciones de clases de noveles, lectura y discusión de materiales, etc.

- Programa de profesores principiantes en la Universidad de Sevilla: dirigido a profesores de universidad noveles. Algunas de las actividades consistieron en sesiones presenciales destinadas a trabajar la planificación y sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tutoría o la evaluación, completada con sesiones no presenciales que tenían por objetivo la creación y reunión de equipos de trabajo tutelados por el mentor.
- En un estudio del proceso de socialización de profesores principiantes se constató que el conocimiento del experto difiere del novel en que está organizado en conceptos y procedimiento que se materializan en su tarea, ligado a la práctica y contextualizado; el conocimiento práctico se adquiere con la experiencia; el conocimiento pedagógico no se logra de manera mecánica ni exclusivamente en las instituciones de formación.

En definitiva, la mentorización en la profesión docente es un gran medio para mitigar el stress del novel con objeto de saber trasladar lo experimentado y estudiado a su práctica profesional, e incorporar las habilidades y conocimientos a otras situaciones (Marcelo, 1992, 1995; Mayor, 2008; Orland-Barak, 2008), siendo la asesoría o el acompañamiento otra función principal (Marcelo y Vaillant, 2001), prestando atención a la observación del contexto y la actuación del que está aprendiendo o la retroalimentación. Bey y Holmes (1992), coinciden en las tareas que realiza un mentor, resumiéndolas como: ayuda, apoyo y orientación.

A las tareas y funciones de párrafos anteriores, sumamos otras que contemplan lo siguiente (Beca y Boerr, 2005):

- Establecer un clima de confianza y trabajo.
- Favorecer el trabajo en equipo.
- Promover el análisis crítico de la actuación, la profesión.
- Recoger las demandas del principiante y darle respuesta.
- Fomentar la reflexión.

De la revisión teórica, observamos que algunas funciones del formador a nivel general son las mismas que debe desempeñar un mentor: función motivadora, innovadora, y desarrollo de la formación. Existen otras comunes con los docentes, pero que en la actuación de un mentor requiere de una puntualización; por ejemplo, en las competencias que se desprenden de la función de tutoría habría que señalar la capacidad para supervisar al novel y no a un estudiante, la mejora de la actuación profesional y ofrecer estrategias para la intervención del principiante. Como funciones específicas del mentor consideramos necesario incluir lo siguiente:

Tabla 13:

Síntesis funciones del mentor y competencias asociadas

Funciones del Mentor	Competencias del Mentor
Función de observación	Capacidad para observar la ejecución del novel, ofrecer retroalimentación.
Función de análisis y reflexión	Habilidad para la indagación, valorar las propuestas que realiza el principiante, valorar los avances y cuestiones a mejorar, capacidad para detectar las cualidades del novel, ofrecer orientación sobre su proceso de aprendizaje.

Es evidente que una persona experimentada tiene dotes y competencias de nivel superior que el recién llegado difícilmente habrá podido conseguir únicamente con la formación inicial y el periodo de prácticas externas. La adaptabilidad, capacidad de anticipación y puesta en acción, podrían ser tres cualidades importantes que se adquieren ejerciendo, y marcan la diferencia entre estos dos profesionales. Por esta y otras razones, es útil y necesario que el mentoring impregne los primeros años de inserción laboral, especialmente entre los docentes, para hacer más fácil y eficiente su incorporación al sector educativo.

Conocidas las capacidades que debe poner en juego el mentor, pasaremos a valorar qué tareas asume el asesor o consultor.

2.3 Funciones y competencias del asesor-consultor.

La figura del asesor o consultor está presente en organizaciones de diversa índole, pero inicialmente se insertaba en los centros educativos con la función principal de ser el especialista que asesoraba al docente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. La Administración Educativa se valía de estos profesionales para transmitir los cambios de cada Reforma, lo que contribuyó a crear una imagen negativa de las personas que actuaban desde este perfil. (Vélaz de Medrano, 2013). Esta tendencia acompañó al asesor durante los años 60; más tarde se empezó a tomar conciencia que las reformas educativas no podían sucederse con una planificación cerrada, sino adaptada a un contexto. Se necesitaban de asesores que bajo los parámetros de la innovación adecuaran los cambios macroestructurales a los centros.

En definitiva, los asesores son formadores externos a un centro docente, al que ofrecen apoyo, asesoramiento en actividades o tareas. En algunos casos los han definido en términos de Agentes de Cambio o Facilitadores del Cambio, ya que se encargaban de impulsar y dar a conocer en los centros docentes las Reformas Educativas. En otros casos, lo concretan como los profesionales de la enseñanza que llevan a cabo acciones de formación permanente con el profesorado (Vaillant y Marcelo, 2001).

Además de su actuación en centros docentes, también se insertan en empresas para detectar las necesidades formativas de sus trabajadores, ofrecer servicios de

cualificación y perfeccionamiento en la organización, relacionar experiencias cotidianas para el desarrollo de acciones formativas (EUROTECNET, 1995; Jiménez, 1998; Rubio, 1996). Por consiguiente, su ámbito de actuación será el formal cuando guíe y oriente a los profesionales del sistema educativo, y no formal cuando contribuya al perfeccionamiento y aprendizaje a lo largo de la vida profesional en empresas.

De esta forma, una primera función sería la de apoyo, guía, ayuda a las personas de una organización o centro educativo, de la que se derivarían una serie de acciones una serie de acciones al asesoramiento que algunos autores han definido como (Abal de Hevi, 2000; Holly, 1991; Vélaz de Medrano, 2013):

- Ayudar a localizar los problemas y buscar soluciones.
- Ofrecer otra perspectiva para afrontar los dilemas que surjan.
- Concienciar de los aspectos que intervienen en el funcionamiento de la escuela o institución, las relaciones, la influencia del contexto.
- Buscar la implicación activa de los participantes.
- Crear espacios para la reflexión, el diálogo entre los profesionales de la institución.
- Analizar la práctica de los docentes.
- Favorecer el trabajo en equipo.
- Provocar cambios e innovaciones.

A la función anterior, se añaden la de diseño de programas formativos de acuerdo a la filosofía de la institución. (Abal de Hevia, 2000; Esteban y Di Bartolomeo, 2002). Al elaborar propuestas de capacitación, observamos que la asesoría no se limita a la atención de un docente o profesional, sino que abarca la gestión de la formación (Imbernón, 2004).

Es evidente que su tarea de diseño y gestión de la formación no puede abordarla desde su despacho sin conocer las demandas de las personas del centro o el contexto, por lo que sus habilidades comunicativas, de negociación y canalizador de información serán clave. Estas habilidades ya fueron descritas para otros profesionales como por ejemplo el mentor, por lo que existen coincidencias entre los perfiles.

A continuación, nos gustaría recopilar las funciones del consultor que menciona Day (2005), dado que son complementarias a las anteriores:

- Función docente: conoce el contenido, dirige actividades formativas, fomenta la discusión, estimula el diálogo.
- Función de talismán: crea clima de confianza, proporciona apoyo, facilita la experimentación.
- Función de estímulo: favorece el trabajo en equipo, la participación.
- Función de temporalización del tiempo.
- Función de reflexión: promueve el análisis de la actuación de los participantes, la puesta en común, expresión de ideas.

Por último, nos gustaría nombrar una función que consideramos podrían aglutinar todas las recopiladas: hablamos de la función de mediador (Imbernón, 2004). Quizás esta exigencia sea de las más completas e importantes, en tanto implica conocer las demandas de los docentes y buscar soluciones.

Expuesto el análisis, pasaremos a sintetizar las funciones y competencias del asesor-consultor:

Tabla 14:

Síntesis funciones del asesor-consultor y competencias asociadas

Funciones	Competencias asociadas
Preparar para el cambio	Establecer comparativas entre hechos, propuestas, extraer proyecciones futuras de reformas, etc.
Ayudar, orientar	Participación en dinámicas del centro, solventar problemas, analizar los dilemas del centro, toma de decisiones, guiar ante las dificultades.
Liderar	Comunicación y escucha eficaz, negociación de temas, asignar funciones.
Diseño de programas formativos	Indagar las posibilidades formativas del centro, valorar las limitaciones de los trabajadores o docentes, ajustar la oferta formativa al centro y sus empleados, elección de materiales, contextualizar propuesta.
Gestor de la formación	Elección de espacios, tiempos, coordinación de la formación en el centro, conseguir financiación.
Reflexión	Autocrítica y valoración constructiva de prácticas profesionales, análisis de posibilidades de acción,
Mediador	Aunar posturas, servir de nexo entre las necesidades de la empresa y los profesionales, y las necesidades del sistema.

De todas las funciones y competencias, la tarea de mediación, acción preventiva y adaptación al cambio son las obligaciones más características de este perfil. No debemos olvidar que los centros que reclamen la acción de este profesional, necesitan de un apoyo ante el cambio, de asesoramiento para las propuestas que se instaurarán y de catalizador entre lo que tienen, necesitan y podrían ser capaces de conseguir.

2.4 Funciones y competencias de los responsables de la formación.

Los responsables y coordinadores de la formación se ocupa de dos campos de intervención: lo didáctico y lo organizativo. Una de las funciones más destacadas de estos profesionales es la elaboración y gestión de los planes de formación. Para el

desarrollo de la misma, se nombran tareas como la detección de necesidades, el diseño de cada uno de los elementos de un programa formativo (objetivos, metodología, recursos, evaluación) acorde a las limitaciones encontradas, así como la negociación con agentes implicados, la búsqueda de financiación, validación de certificación, etc. De esta forma, los responsables y coordinadores de la formación actúan como un intermediario entre lo que se demanda y la propuesta para atajar un problema. (Navío, 2005; Tejada, 2007).

Observamos que el asesor-consultor y el responsable de la formación tienen obligaciones comunes: diseño y gestión de acciones formativas, y su actuación como mediador.

Junto con estas, se nombra la función de dirección del departamento de formación de una institución, estableciendo sus directrices y la política de formación de la misma. Por lo tanto, la gran diferencia entre el asesor-consultor y el responsable de la formación, es que los últimos se ocupan de la unidad de formación de la empresa.

En definitiva, el responsable de la formación ofrece un servicio, que en funciones y competencias comparte las del formador en general, y bastante semejante a la del asesor, incluyendo su compromiso para definir la línea formativa del centro.

3. ¿CONTRIBUYEN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LOS FORMADORES?

A lo largo de este capítulo hemos identificado las funciones y competencias de los formadores, cuestión de vital importancia para el tramo de prácticas externas y sus agentes implicados, en tanto, según lo que se demande del contexto laboral y el marco teórico y normativo, se deberá organizar la materia de prácticas y la actuación de los tutores encargados de preparar a los futuros titulados. Por ello, nos parece relevante indagar cómo se contemplan las competencias de los docentes y profesionales de la pedagogía en el periodo de prácticas, si existen evidencias de su adquisición, y la influencia que tendría el tutor de prácticas en todo este proceso.

La revisión de las funciones para los graduados en magisterio y pedagogía se ha realizado en epígrafes anteriores de este capítulo, ahora nos detendremos en las competencias formuladas en las prácticas externas

3.1 Competencias profesionales para los grados de educación infantil y primaria

Para realizar esta indagación, se han consultado diferentes marcos normativos; a nivel estatal el marco legal lo constituye el *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios,*

por el que se deroga el *Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*, pero en ninguno de los casos se hace referencia a las competencias a alcanzar. En nuestra comunidad autónoma, la normativa la constituyen las órdenes *ECI/3854/2007* y *ECI/3857/2007*. Así mismo, las guías elaboradas por las universidades que imparten la titulación serán otro de los referentes.

Con objeto de ofrecer claridad, hemos optado por presentar la información en una tabla, seguido de un análisis. En dicho instrumento, plasmaremos las competencias profesionales derivadas de la revisión teórica de apartados anteriores, y las contrastaremos con las competencias profesionales que se contemplan para el periodo de prácticas incluidas en la normativa y en las guías de la materia publicadas en la web por las universidades que ofertan la titulación, o en su defecto, que contienen los datos que buscamos. De las diversas instituciones, UGR, UJA y UMA presentan un listado de competencias, pero la UAL las diferencias según el tramo de prácticas a cursar, un total de tres.

Tabla 15:
Competencias profesionales para Infantil y Primaria

COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES DE INFANTIL Y PRIMARIA	COMPETENCIAS EN PRÁCTICAS EXTERNAS				
	UAL	UGR	UJA	UMA	NORMATIVA
Conocimiento sistema educativo, complejidad del proceso educativo, teorías del desarrollo y curriculares, aspectos funcionales y organizativos de la escuela	X				
Destrezas en didácticas específicas	X				
Formación e integración TIC en proceso educativo					
Fundamentos de la investigación	X				
Atención a la diversidad	X				
Capacidad de análisis					
Habilidades en la contextualización de la actuación					
Diseño y desarrollo de proyectos educativos y programaciones	X				
Aprendizaje autónomo	X				
Organización de la enseñanza: metodología, actividades según etapa, ciclo, área	X	X	X	X	X
Planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje: preparar, seleccionar materiales	X	X	X	X	X
Competencia evaluadora	X	X	X	X	X
Elaboración de recursos y apoyos para la educación inclusiva	X				
Investigación educativa para la mejora de la educación	X				
Actitud innovadora	X				
Habilidades comunicativas y capacidad de relación	X	X	X	X	X
Trabajo en equipo y colaboración con sectores de la comunidad educativa (centro, organismos, familias, etc)	X	X	X	X	X
Favorecer la convivencia escolar y buen clima de aula.	X	X	X	X	X
Compromiso ético	X				
Actuación coherente con intereses y capacidades del alumnado	X				
Análisis de la propia actuación	X	X	X	X	X
Competencia tutorial					

La primera competencia teórica abarca muchos conceptos, pero sólo aparece reflejada en la guía de la UAL, en concreto en la tramo I cuando menciona: Desarrollar

estrategias de observación sistemática de los elementos estructurales y de funcionamiento del centro escolar.

Las didácticas específicas no se mencionan en las órdenes ni en las guías de la UGR, UJA y UMA; en las competencias de UAL, se establece que el alumno debe conocer las peculiaridades de la etapa, lo que podríamos entender como especificidades curriculares.

La integración de las nuevas tecnologías en el proceso educativo no tiene aceptación por ninguna guía ni referente normativo.

El interés por la investigación se observa únicamente en la UAL, cuando en su último tramo expresa “Investigar en y desde el aula”. Con la competencia interesada por la atención a la diversidad sucede lo mismo, solo la UAL la menciona, y además de diversos modos y en diferentes tramos: en el segundo tramo hablan de la importancia de planificar el trabajo considerando las necesidades, intereses y potencialidades del alumnado; en el tercer tramo incluye “desarrollar prácticas docentes adecuadas según las necesidades, intereses y potencialidades del alumnado”, algo que entendemos induce a la inclusión educativa.

La contextualización de la actuación no aparece como tal en ningún documento, pero suponemos que puede ser una competencia incluida en otras como la Planificación del proceso educativo

El Diseño y desarrollo de proyectos educativos y programaciones aparece en la UAL; aunque en el resto de documentos no se nombra en sí misma, consideramos que cuando se alude a la participación en la actividad docente, el saber hacer, o controlar y realizar un seguimiento del proceso educativo, estaría implicada la competencia descrita en la teoría.

La autonomía aparece en la UAL en el tramo I (Iniciativa, autonomía y responsabilidad en las tareas realizadas) y en el tramo III (Desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo para adquirir seguridad y dominio en el ejercicio de la profesión docente desde una perspectiva democrática para una ciudadanía activa).

La competencia referida a la organización del proceso de enseñanza-aprendizaje es la apuesta más compartida, ya que se incluye en todos los documentos consultados, al igual que la Planificación de la enseñanza y el aprendizaje, y la competencia evaluadora.

Investigación educativa para la mejora de la educación aparece únicamente en la UAL; además de la anterior mención, en el último tramo se cita la elaboración de propuestas de mejora encaminadas a la calidad en la educación, y la colaborar en las tareas escolares contribuyendo a la mejora de la calidad de los aprendizajes. De igual modo ocurre con la competencia Actitud innovadora, que la UAL la nombra en su último tramo como “Innovar y mejorar la propia actuación docente, investigando desde la práctica sobre la diversidad y singularidad de acciones educativas”.

Las tres competencias siguientes, comunicación y relación, colaboración con los sectores de la comunidad educativa, y el compromiso por la convivencia, aparecen en todos los documentos, UGR, UJA y UMA lo expresan como “*Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6-12 años, Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social*”, y la UAL aparece en todos sus tramos en los siguientes términos:

- Comunicar la propia construcción del conocimiento de forma clara, original y rigurosa, utilizando diversos formatos expositivos.
- Conocer y analizar habilidades sociales en el trato y relación con la familia de cada alumno/a y con el conjunto de las familias.
- Conocer y reflexionar en torno a las destrezas y habilidades sociales y de comunicación básicas para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social.
- Desarrollar habilidades sociales en el trato y relación con las familias, así como habilidades de comunicación con el alumnado para fomentar un clima que posibilite el aprendizaje y la convivencia

La importancia de dominar habilidades acordes con el compromiso ético y responsabilidad con la profesión aparece sólo en la UAL para su último tramo: “*Reflexionar sobre la dimensión ética de la profesión docente, desde una actitud crítica y responsable con sus propias acciones atendiendo a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida*”.

Por lo que respecta al análisis de la propia actuación, hemos de indicar que para la UGR, UJA y UMA la mención es bastante escueta con respecto a la UAL; las tres universidades hablan de reflexión sobre la práctica, y creemos que podría considerarse similar a la propuesta teórica. La UAL la especifica del siguiente modo:

- Ϸ Reflexionar sobre la realidad concreta donde se realizan las prácticas y sobre las propias ideas profundizando en el establecimiento de vínculos entre la práctica y la teoría.
- Ϸ Ser capaz de reconducir la propia actuación docente a partir de una autoevaluación crítica y reflexiva de la propia práctica
- Ϸ Aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica
- Ϸ Utilizar los conocimientos propios, de manera creativa, en el contexto específico en que se desarrollen las prácticas.

Por último, ninguno de los documentos y hace mención directa o indirecta a la competencia de tutorizar a estudiantes, algo que creemos es intrínseco a la profesión docente, y debe trabajarse a lo largo de toda la titulación, y especialmente en las prácticas externas.

3.1 Competencias profesionales para los grados en pedagogía

En la recopilación de las competencias de los grados en pedagogía se han consultado varios documentos:

- El Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía; en este texto se detallan los diferentes perfiles profesionales de un titulado en esta especialidad junto con las competencias transversales y específicas que deben poseer y ejecutar.
- Las guías de la titulación que elaboran las instituciones que la ofertan; la Comisión de la Titulación de Pedagogía formada por las Universidades de Sevilla, Málaga y Granada (Acta del 24 de junio de 2008), incorpora un elenco de competencias específicas exigibles para otorgar el título (Verifica del Título de Grado Pedagogía en la Universidad de Granada).
- La revisión de la literatura efectuada anteriormente, ya que un profesional de la pedagogía puede ejercer como docente, asesor, mentor o responsable de la formación.

Con objeto de evitar repeticiones, se ha optado por presentar toda la información de forma integrada y sintética en la siguiente tabla:

Tabla 16:
Síntesis competencias profesionales Pedagogía

COMPETENCIAS DE LOS TITULADOS EN PEDAGOGÍA	
Actitudes	Autonomía, liderazgo, creatividad, adaptabilidad, habilidades comunicativas e interpersonales, iniciativa, compromiso ético, aprendizaje a lo largo de toda la vida, mediador y facilitador.
Destrezas	<ul style="list-style-type: none">- Capacidad para el análisis, síntesis, crítica y autocrítica.- Coordinación del trabajo con equipos multiprofesionales- Dotes en organización, planificación y toma de decisiones en la solución de problemas.- Uso y asesoramiento en TIC, medios y redes de información y comunicación.- Conocer los sistemas educativos y formativos, y los factores que influyen en los mismos.- Gestión de la información: acceso y dominio de fuentes.- Conocimientos de teorías del desarrollo, curriculares y modelos de orientación.- Aptitudes en la contextualización y atención a la diversidad.- Preparación en fundamentos de la investigación educativa.- Fluidez en materia de legislación educativa.- Dominio de teorías, modelos y programas para la formación y actualización pedagógica.

Procedimientos	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño, evaluación y difusión de materiales didácticos. - Diseño y aplicación de instrumentos de evaluación. - Diseñar, implementar, gestionar y evaluar planes, proyectos, programas, recursos para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos. - Diseñar, ejecutar y evaluar planes de acciones formativas a emprender por las instituciones. - Organizar, gestionar y evaluar centros, y sistemas educativos y formativos - Asesoramiento en el uso e integración curricular de recursos didácticos. - Evaluación de programas, centros y profesores. - Promover acciones encaminadas a la mejora de la calidad - Gestión de los recursos humanos, materiales y funcionales en entornos de educación y formación. - Promover, planificar y gestionar la implantación de propuestas de innovación educativa. - Realizar estudios sobre características, necesidades y demandas pedagógicas
----------------	--

Teniendo en cuenta las competencias profesionales descritas, cotejaremos las competencias profesionales que se programan para la materia de prácticas externas incluidas en los documentos institucionales, y valoraremos en qué medida se trabajan las habilidades y destrezas de los grados de pedagogía en el periodo de prácticas.

En algunos documentos no aparecen como tal las competencias que se deben trabajar en la materia de prácticas, pero se aluden a los contenidos o los resultados de aprendizaje que cabe esperar, lo que nos puede orientar de las tareas que realizarán.

En las guías instituciones se hace referencia a cuestiones como:

- Liderazgo,
- Competencias comunicativas en entornos interpersonales y virtuales,
- Trabajo en equipos diversos,
- Creatividad, transdisciplinariedad,
- Ejercicio deontológico, estatuto jurídico de la profesión,
- Formación continua.

Si comparamos estos contenidos con las competencias actitudinales, observamos que existe una similitud entre los mismos; la formación continua podría entenderse como aprendizaje a lo largo de la vida, el compromiso ético creemos se incluye en el ejercicio deontológico de la profesión, y el trabajo en equipos diversos suponemos fomentarán las habilidades para la adaptación profesional.

Continuando con el análisis, pasamos a las competencias incluidas en el apartado de Destrezas; en las guías de prácticas se mencionan el trabajo de competencias como las siguientes:

- La capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética;
- Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado;
- Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia.
- Conocer bases teóricas y epistemológicas de los procesos y acciones formativas y educativas;
- Asesorar en la toma de decisiones;
- Conocer las organizaciones, instituciones y sistemas de educación y formación;
- Conocer la legislación educativa nacional e internacional;
- Identificar, analizar y aplicar los procedimientos de la investigación educativa para la mejora de la práctica educativa;
- Conocer, analizar y atender a la diversidad social, educativa y cultural.

Entre las competencias profesionales derivadas de la revisión normativa y teórica, y la plasmada en la materia de prácticas, existe una gran afinidad, prácticamente todas se encuentran inmersas en el periodo formativo: trabajo en equipo, toma de decisiones, atención a la diversidad, dominio de legislación educativa, conocimiento de teorías educativas, epistemología y sistemas educativos, innovación e investigación educativa son claros ejemplos de esta simbiosis; queda menos latente la inclusión de las tic.

Para finalizar, vamos a comparar el último bloque: procedimentales. En las guías se hacen públicas algunas de las competencias, contenidos, tareas que se llevarán a cabo durante las prácticas externas:

- Diseñar, desarrollar, gestionar y evaluar planes, proyectos, programas, recursos y materiales para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos.
- Diseñar, ejecutar y evaluar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales en diferentes contextos.
- Diagnosticar, orientar y asesorar a personas, colectivos e instituciones en ámbitos educativos y formativos.
- Promover, planificar y gestionar la implantación de procesos de innovación educativa y de modelos de gestión de la calidad.
- Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.

En su mayoría, comprobamos la relación entre ambas propuestas, destacando todos lo relacionado con la gestión de la formación, el asesoramiento y la fundamentación de las decisiones adoptadas de acuerdo a estudios previos del centro. No aparece como tal la realización de evaluaciones psicopedagógicas o la difusión de materiales didácticos más allá de la propia institución a la que presta servicio, pero gran parte de las competencias están presentes.

Es evidente que la organización de la materia de prácticas tiene su fundamento en el desarrollo de una serie de competencias, funciones, adquisición de contenidos y en definitiva, aprender de la profesión. En todo este entramado, sería interesante conocer qué papel juega un tutor académico y profesional en el logro de estos aprendizajes; para ello, habrá que averiguar qué funciones tienen que asumir durante su actuación como agentes formadores de las prácticas externas, y contrastarlo con la realidad de su labor.

CAPÍTULO 4

La figura del Tutor en Prácticas Externas

1. EL TUTOR DE PRÁCTICAS EXTERNAS: CONCEPTUALIZACIÓN Y PERFILES.

En la actividad académica, la figura del tutor es bastante conocida en todos los niveles educativos. En el sistema universitario, -en el que nos situamos-, aparece regulada en diferentes normativas, entre ellas aludimos a la *Ley Orgánica de Universidades (6/2001)* y, *el Real Decreto 1791/2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario*. En ambas, se reconoce el derecho de los estudiantes a contar con estos profesionales, quienes proporcionarán orientación y tutoría personalizada para facilitar la adaptación a la institución universitaria, la inclusión laboral y el desarrollo profesional al término de los estudios, lo que justifica su presencia en las diferentes titulaciones ofrecidas por la universidad: Grado, Máster y Doctorado.

Varios son los tipos de tutores que en la universidad podemos encontrar dependiendo del sector en el que se sitúen. Las normativas citadas aluden a “tutores de titulación”, “tutor curricular” y “tutores de prácticas externas”. En el Estatuto del Estudiante Universitario (*Real Decreto 1791/2010*) se especifica que los centros podrán nombrar “tutores de titulación” (artículo 19.2) que deberán servir de apoyo para la formación teórica-práctica y ofrecer orientación. Este tipo de tutoría tendrá por finalidad (artículo 20), el acompañamiento y trazado de estrategias para la inserción laboral, atención a alumnos con necesidades educativas especiales y recomendaciones para el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Más adelante, señalan la tutoría de la materia (artículo 21) en cuyo caso, será el “tutor curricular” quien se encargue de asesorar individualmente a los estudiantes de la asignatura en cuestión. Finalmente, se establece que el periodo de prácticas debe ser supervisado (artículo 24.6), y para ello, los alumnos dispondrán de “tutores de prácticas externas”, uno en la institución formativa, y otro en el centro colaborador. Estos datos también son compartidos por la normativa específica que regula las prácticas externas (*Real Decreto 592/2014, BOE de 30 de julio de 2014*, en la que se definen dos tipos de tutores: uno de la universidad (tutor académico) y otro del centro colaborador (tutor de la entidad colaboradora). Ambos agentes serán nuestro objeto de estudio.

En general, a tales agentes se les suele definir (Lázaro Martínez, 1997) como responsables de formación, expertos en las cuestiones didácticas y docentes que guía en la toma de decisiones, favorece la autonomía y el logro de metas; también hallamos aportaciones planteando que sus cualidades no sólo aluden a cuestiones técnicas como

orientación y asesoramiento, sino que deben combinarse con características personales y afectivas adecuadas. En este sentido, un tutor se ocupa de las cuestiones docentes como la realización de sus clases, así como de transmitir al estudiante que no está solo en su andadura, que tiene una persona que le asesora desde su experiencia y conocimiento.

En definitiva, la necesidad de contar con estos profesionales es clara: desarrollar tareas de asesoramiento, orientación y supervisión en las prácticas, sin embargo, la denominación que se utiliza para nombrarlos es heterogénea y a veces confusa.

En la revisión realizada, observamos que unas veces se utiliza el término tutor para referirse tanto a los profesionales que supervisan las prácticas desde la universidad como a los que lo hacen en el centro colaborador. Otras, emplean términos distintos para diferenciarlos recibiendo los primeros la denominación de “supervisor” y los segundos la de tutor. Al que actúa desde la universidad suele entenderse como la persona que apoya, orienta, ayuda a través de la reflexión y el diálogo profesional (Martínez Figueira y Raposo, 2010; Molina, 2004, 2011), que domina los conocimientos teóricos y son capaces de identificar los intereses de sus estudiantes (Orland-Barak, 2006); al que interviene desde el centro colaborador de prácticas se le atribuye el deber de unión entre la teoría y la práctica para facilitar la inserción laboral, en tanto es el principal referente durante la formación inicial que tiene vinculación con el mundo profesional (Cid, Pérez Abellás y Sarmiento, 2010; Ehrich, Tennent y Hansford, 2002; Martínez Figueira 2007, 2008, 2010, 2011; Tejada, 2007).

Otras investigaciones (Altet, Paquay y Perrenoud, 2002; Figueira y González Mesas, 2009; Maradan, 2002; Melgarejo, 2014; Pelpel, 2002; Pérez García, 2005; Muradás, 2009; Touza y Novoa, 2009), diferencian entre supervisor y tutor para referirse al profesional que orienta y acompaña en el desarrollo de competencias, facilita el inicio del rol profesional, y apoya en la aplicación práctica. En el primer caso desde la universidad, en el segundo desde el centro colaborador de prácticas.

También hallamos el término de “mentor” referido al profesional con experiencia que *“enseña, aconseja, guía y ayuda a desarrollarse a un novato”* (Moon, 1996: 67) indicando que puede insertarse en distintos modelos de tutorización, siendo las prácticas uno de ellos. En ese caso, el mentor sería la figura que contribuye a vincular los conocimientos con la práctica profesional. Sin embargo, Marcello y Vaillant (2001), Lombardi y Abrile (2001), describen la figura del mentor para referirse a un formador que asesora didáctica y personalmente a principiantes al inicio de su actividad profesional o con pocos años de experiencias, por medio de la supervisión clínica o entrevistas. Es cierto que algunos teóricos lo ubican dentro del programa de prácticas de la titulación, pero también encontramos los que sitúan esta figura en programas de iniciación profesional para personas ya tituladas que se insertan como noveles en un puesto de trabajo remunerado, con el objeto de apoyar y supervisar a los principiantes durante sus primeros años de ejercicio laboral o incluso, como una formación aplicada en una empresa o institución (Tejada, 2007). Por tanto, consideramos que esta

terminología no es adecuada en prácticas externas, dado que su presencia es más conocida en procesos de iniciación profesional de personas ya en activo.

A pesar de los intentos unificadores que se han llevado a cabo en normativas citadas anteriormente e investigaciones (Molina, 2004), en la actualidad seguimos contemplando las diferencias en su denominación como queda bien patente en la tabla (Nº 17) en que mostramos la situación que se sigue manteniendo en nuestras universidades

Tabla 17:

Comparativa denominación materia Prácticas Externas

VARIEDAD DE DENOMINACIONES EN LA ACTUALIDAD															
Universidad	TUTOR DE UNIVERSIDAD						TUTOR CENTRO COLABORADOR								
	MAGISTERIO			PEDAGOGÍA			MAGISTERIO					PEDAGOGÍA			
	S	TF	AU	TA	TF	TA	M	M/TC	S	TE	TP	S	TI	M	TP
Alcalá	X							X							
Alicante		X						X							
Almería			X					X							
Baleares		X			X				X			X			
Barcelona					X								X		
Burgos		X			X			X					X		
Cádiz		X							X						
Cantabria		X						X							
Castilla-Mancha				X						X					
Córdoba				X							X				
Coruña		X						X							
Complutense		X			X		X							X	
Extremadura		X						X							
Girona		X			X			X					X		
Granada				X		X					X				X
Huelva		X							X						
Jaén				X							X				
La Laguna		X						X							
La Rioja				X											
Lleida		X						X							
Málaga				X		X					X				X
Murcia		X			X			X					X		
Navarra		X						X							
Oviedo		X						X							
País Vasco		X						X							
Palma Gran Canaria		X													
Rey Juan Carlos				X				X							
Rovira i Virgili		X			X			X					X		
Salamanca		X			X			X					X		
Santiago Compostela	X				X			X					X		
Sevilla				X		X					X				X
Valencia		X			X			X					X		
Valladolid		X						X							
Vigo				X				X							

Para clarificar su contenido detallamos el significado de cada una de las siglas a continuación:

S= Supervisor; TF=Tutor-Facultad Universitario; AU= Asesor Universidad; TA= Tutor Académico; M=Mentor; M/TC=Maestro-Tutor Centro; TE= Tutor Especialista; TI= Tutor Institución; TP=Tutor Profesional.

Los datos nos revelan diferentes aspectos. Por un lado, en la titulación de magisterio, el tutor de universidad lo suelen denominar Tutor de Facultad. En nuestra comunidad autónoma, varias provincias, en concreto Córdoba, Granada, Jaén, Málaga y Sevilla, han optado por una terminología común: tutor académico. En la titulación de pedagogía nos encontramos que escogen Tutor de Facultad, frente a la propuesta compartida de Granada, Málaga y Sevilla al decantarse por el término de Tutor Académico. Observamos, que tanto para una titulación como para la otra, la Universidad de Granada, Málaga y Sevilla coinciden en la denominación del tutor.

Para el tutor del centro colaborador, en magisterio se decantan por maestro/tutor de centro, seguido de Tutor Profesional (Córdoba, Granada, Jaén y Sevilla). En pedagogía destaca la de Tutor Institucional, aunque en nuestra comunidad Autónoma, eligen tutor profesional (Granada, Málaga y Sevilla).

En definitiva, observamos que no existe un consenso claro para denominar a los profesionales que asesoran en prácticas externas. Para nuestro estudio, y apoyándonos en los hallazgos de la investigación nacional de Molina (2004), utilizaremos los términos “tutor académico” para la persona que tutela desde la universidad, y “tutor profesional” para la supervisión en el centro de prácticas.

Tras analizar y escoger la terminología que emplearemos a lo largo del escrito, es necesario conocer algo más de esta figura, por ejemplo cómo la definen los expertos teóricos. Algunos estudiosos recopilan cualidades de lo que denominan ser un “buen tutor” de prácticas externas. Entre los adjetivos obtenemos lo siguiente (Cid y Sarmiento, 2010; Barrios, Dios y Rodilla, 1996b; Martínez Figueiras, 2011; Rodicio, González Sanmamed y Arza, 1996a; Sánchez-Ñunez et al, 2011):

- Ser reflexivo, crítico e investigador en el aula.
- Disponibilidad para atender al alumno y responder a sus necesidades e intereses.
- Capacitación profesional en términos de indagación en la práctica, observación y análisis del trabajo desempeñado y ofreciendo retroalimentación.
- Brindar orientación, ayuda y consejo
- Proporcionar información variada del centro y su línea de actuación pedagógica.
- Asiste en la preparación de las intervenciones del estudiante.
- Favorece la metodología activa, la búsqueda de alternativas en la acción y la solución a las problemáticas surgidas.
- Posee experiencia profesional y como tutor.
- Presenta amplios conocimientos que justifican su actuación
- Sabe transmitir cuál es su trabajo

Observamos que la literatura nos ofrece variedad de conceptualizaciones, y de entre las recopiladas, deducimos cualidades comunes para los tutores académicos y profesionales:

- Suponen la primera puerta hacia el desarrollo profesional y ejercicio laboral.
- Poseen habilidades para la ejemplificación, explicación y reflexión que conduzcan hacia el razonamiento del estudiante.
- Deberán valorar el aprendizaje del alumno.

Como principal distinción, el tutor profesional es la persona que desempeña la profesión o labor para la que preparan los estudios académicos que cursan los estudiantes, y por tanto, éstos, se ven reflejados en ellos en un futuro. Quizás la unión teoría-práctica tendría que estar entre las tareas comunes, en tanto, el tutor profesional conoce el oficio y puede ofrecer espacios, modelos de actuación que, bajo un soporte teórico, contribuyan a contextualizar lo que previamente se ha estudiado en la universidad.

Al tutor académico se le considera un profesional adecuado para esa labor, un agente especial que aporta una visión aplicada de los contenidos teóricos. Su actuación es compleja, al tener que apoyar la acción en parámetros teóricos, buscando conexiones y animando en la elaboración del propio esquema de actuación. Del mismo modo, se necesita de unas habilidades de indagación, comunicación y mediador de conflictos internos que permitan avanzar hacia el aprendizaje profesional.

Todas estas cualidades poseen su lógica y conexión, ya que, si no se poseen capacidades cognitivas suficientes como para estrechar lazos entre una ejecución y un modelo teórico, no podrían ayudar al alumno a relacionar teoría con la práctica, si no se poseen dotes expositivas, no se podrían establecer diálogos reflexivos que sirvan de análisis del transcurso de aprendizaje, y si no existe carácter investigador, jamás se podrían llevar a cabo ninguna de las anteriores, ni pensar en la detección de necesidades formativas de los estudiantes o la búsqueda de aspectos que definan un rol profesional.

2. FUNCIONES ASIGNADAS A TUTORES DE PRÁCTICAS

Los tutores académicos y profesionales tienen encomendadas una serie de funciones. Su regulación se establece desde la normativa vigente en prácticas externas, y también aparecen integradas en las aportaciones de diferentes estudios del tema halladas en la revisión de la literatura efectuada que presentaremos a continuación.

2.1 Revisión teórica de funciones en tutores académicos y profesionales

En el estudio de las funciones, algunos autores optan por labores comunes para ambos perfiles (Alonso, 2005; Álvarez Rojo, 2013; Apalategi et al, 1996b; Casal, 2005; Cid y Ocampo, 2006; Cifuentes, Holgado y Sendín, 1996; Cunill y Fuertes, 2005; Fuertes, 2009; Gavari, 2007; González Mesas, 2007; Herlihy et al., 2006; Martínez Figueiras y

Raposo, 2010, 2011; Martínez Figueiras, 2007, 2008; Miller y Dollarhide, 2006; Pérez García, 2005; Puig, 2005; Real Decreto 592/2014; Rodicio, González Sanmamed y Arza, 1996b; Zabalza, 2006; Zabalza y Cid, 1996). Entre las obligaciones que señalan destacan la unión entre la teoría y la realidad profesional, en tanto que la vinculación entre la teoría y la práctica es y debe ser un compromiso a cumplir por ambos tutores e instituciones; la culminación de los estudios tiene que suponer más que la finalización del cómputo de créditos que comprende, debe generar un bagaje, una aproximación al escenario laboral, proporcionar estrategias que permitan la inserción profesional y la capacidad resolutoria necesaria hoy en un entorno cambiante lleno de incertidumbre.

Muy ligado a lo anterior, señalan la función de iniciación pre-profesional, es decir, los tutores deberán facilitar una experiencia que permita al estudiante conocer cuál será su papel cuando obtenga su titulación. Algunos autores reconocen este cometido de manera específica para los tutores académicos (Martínez Figueira, 2008; Pérez García, 2005), pero no estamos del todo de acuerdo con esta afirmación, puesto que, el tutor profesional tendría mayor facilidad para proporcionar una aproximación a la realidad y “ofrecer situaciones de aprendizaje” o facilitar aprendizajes prácticos que permitan el desarrollo profesional. Es cierto que el simple hecho de presenciar actos profesionales no es suficiente para obtener un aprendizaje profesional, pero suponemos que el tutor profesional siempre tendrá más accesibilidad a espacios profesionales, que el tutor académico que está dentro del aula.

Durante el transcurso de la materia, es igualmente importante que los tutores acompañen al estudiante en su andadura y se muestre disponible en los momentos necesarios, por lo tanto, se reconoce que una función es la de ofrecer apoyo. En el marco legal que sustenta el desarrollo de las prácticas (Real Decreto 592/2014,) se insiste que ambos profesionales deben proporcionar ayuda a los estudiantes de prácticas que tengan a su cargo.

Este apoyo que hablamos, debe verse amparado por una función de guía, en la que se brinden instrucciones en situaciones prácticas, se realicen demostraciones con descripciones de las fases de ejecución, y se expliquen los elementos de la dinámica profesional. Esta función tiene aún más importancia cuando el estudiante es quien debe diseñar e implementar sus propuestas de acción, por lo que, la labor de asesor es crucial, así como la de revisar los proyectos a emprender en el centro de prácticas, y supervisar su actuación, aconsejando y orientando en la toma de decisiones. El marco normativo anteriormente citado, también respalda que el alumno debe recibir guía y observación por sus tutores.

En sintonía con lo anterior, se encuentra llevar a cabo un seguimiento del estudiante y comunicar sus progresos, proporcionando feedback, así como el propósito de que el estudiante busque y adopte su propio estilo como profesional evitando el hábito de imitar a los expertos que observa, y en ello tienen especial importancia los tutores, quienes ayudarán a encontrar el modo de actuar, anticiparán posibles

consecuencias de sus decisiones y esclarecer posibles técnicas de intervención de las que se podrán ir nutriendo hasta encontrar su modo de intervención.

Aunque los elementos tratados son fundamentales en un periodo de prácticas, existen aspectos que complementan y ayudan a que lo anterior se logre; en primer lugar vamos a mencionar la necesidad de reflexionar cómo se está desarrollando el tramo formativo, plantear espacios para ello y su posterior retroalimentación. Cuando una persona está aprendiendo, es primordial que delibere junto al experto cómo está desempeñando su labor, qué obstáculos encuentra o qué avances percibe en su actuación, y que su supervisor explique la evolución que está sufriendo, cómo interiorizar los nuevos saberes y sobre todo, cómo seguir perfeccionándose. Aparejado a esto, se suman dos facultades de sumo interés, por un lado, la habilidad para detectar los puntos fuertes y débiles de la cualificación del estudiante y por otro, saber crear un clima de relación positiva, diálogo e intercambio con objeto de que el estudiante se sienta cómodo y ambos puedan expresar sin censura sus dilemas y recomendaciones.

Otros requisitos que los tutores deben cumplir con sus estudiantes son: iniciar en la adquisición de competencias profesionales, poner a disposición del alumno recursos, bibliografía, o facilitar documentación institucional, algo que también se reconoce en el marco legal de las prácticas para el tutor académico. Del mismo modo, deben asesorar en la elaboración de la memoria y por último, evaluar cómo se ha desenvuelto el estudiante durante su tramo formativo, esta última, es una función citada para ambos tutores en el marco legal que alberga esta materia.

Finalizados los cometidos que ambos tutores deben cumplir con los estudiantes, existen una serie de obligaciones a nivel organizativo, de gestión y coordinación; deben informar del trascurso del tramo de prácticas, ya que actúan como nexo entre las instituciones, y eso es algo que la legislación tiene bastante presente para ambos profesionales. En términos similares se encuentra la emisión de informes y documentos, y la elaboración de propuestas de mejora que permitan superar las limitaciones que desde la universidad y el centro colaborador se detecten, y de este modo, puedan superarse.

En último lugar, una función compartida, y que es centro de interés en diversas investigaciones y experiencias de prácticas, es la necesaria colaboración y coordinación entre los tutores, que favorece el diseño coordinado de programas formativos, seguimiento conjunto, traspaso de información y desarrollo correcto del plan de prácticas. Esta tarea es fundamental, y en el marco normativo se insiste especialmente en que los tutores mantengan los contactos necesarios.

En síntesis, las funciones que se proclaman para ambos tutores son:

- Colaboración entre tutores, trabajo compartido.
- Informar, asesorar, ofrecer orientaciones a los estudiantes.
- Evaluar, valoración de la actuación del estudiante.
- Favorecer el desarrollo de las competencias profesionales.

- Realizar un seguimiento del estudiante.
- Formular propuestas de mejora.
- Introducción al mundo laboral.
- Relacionar la teoría con la práctica.
- Estimular la reflexión.

A pesar de que la evaluación o el asesoramiento se consideran funciones claves, quizás sería igualmente necesaria la elaboración de un programa formativo entre los tutores que sirva de inicio a la tutorización del estudiante. En la mayoría de los casos, no encontramos mención expresa a la planificación del trabajo del tutor, es decir, qué va a hacer cuando tenga que supervisar al alumno en prácticas.

Previo a la recopilación de las funciones específicas para cada tutor, nos parece interesante mencionar la relación de obligaciones que la Asociación Counseling American (ACA) incluye para los tutores en su Código de Ética Profesional (2014). Entre sus cometidos, mencionan “Bienestar del cliente”, que consiste en supervisar los servicios que prestan sus estudiantes de prácticas, comprobando el grado de satisfacción de las personas a las que atienden, el rendimiento del supervisado, y su desarrollo profesional. Otras de las funciones consisten en aconsejar a sus estudiantes para asegurar que perfeccionan sus competencias, ayudarlos en sus intervenciones, e identificar las limitaciones y puntos fuertes de estos. En todo este proceso, se debe cuidar la relación con el estudiante, manteniendo un proceso de diálogo y respeto. A esto se añade, que el tutor debe informar a su estudiante en prácticas de los procedimientos y acciones de la supervisión individual, y por supuesto, de la ética profesional y la justificación de ausencias del calendario planteado. Del mismo modo, se debe adaptar cada intervención a la diversidad del aula, y por ello el tutor tiene la responsabilidad de inculcar el tratamiento de la multiculturalidad y la diversidad en sus estudiantes de prácticas. Para finalizar, citamos dos funciones cruciales: relacionar la teoría con la prácticas gracias al proceso de supervisión que llevan a cabo, y realizar la oportuna evaluación; ésta última no se entiende como un proceso terminal o final, sino que comienza con la evaluación inicial, continua durante el proceso formativo, haciendo hincapié en los niveles de competencia que se espera del estudiante y ofreciéndole retroalimentación de acuerdo a su rendimiento a lo largo de todo el programa; este proceso finaliza con una valoración y con un método de evaluación, que se le dará a conocer al estudiante al comienzo.

Finalizada la búsqueda de funciones descritas comunes en la revisión de la literatura, vamos a enumerar las que se asignan para cada tutor en particular:

Tabla 18:

Síntesis funciones tutores prácticas externas según autores

Funciones específicas en la supervisión de prácticas externas	
Tutor académico	Tutor profesional
Visitar al estudiante al centro de prácticas (Defruyf y Pehrsson, 2010; Cunill y Fuertes, 2003)	Integrar al estudiante en el centro de prácticas, facilitar información del funcionamiento del centro, de su papel

	como profesional en la institución (Martínez Figueiras, 2007, 2008, 2010, 2011; Martínez Figueiras y Raposo, 2010, 2011; Cid y Ocampo, 2007; Gavari, 2007; Cifuentes et al, 1996b).
Buscar instituciones para realizar las prácticas, y elaborar una base de datos al respecto (Martínez Figueiras, 2009; Apalategi et al, 1996b;)	Evaluar el crecimiento profesional del estudiante (Wood y Dixon Rayle, 2006; Nelson y Johnson 1990)
Planificar y desarrollar los seminarios de prácticas externas (De Lara y Quintanal, 2000; Jiménez, González Mesas, 2003)	Facilitar la acogida del tutor académico en el centro colaborador (Real Decreto 592/2014, de 11 de julio).
Firmar las actas de la asignatura (Martínez Figueiras, 2007)	Colaboración entre tutores, (Vuran, Ergenekon y Unlü, 2014)
Difundir las actividades que organice la universidad y que puedan ser de interés del resto de agentes implicados (Cunill y Fuertes, 2003)	Asesorar y ofrecer retroalimentación durante las actuaciones, realizar un seguimiento del alumno, intercambiar ideas con estudiantes, dinamizar, solucionar problemas, desarrollo profesional, (Vuran, Ergenekon y Unlü, 2014; Bernard y Goodyear, 2009; Falender y Shafranske, 2004; Roberts y Morotti, 2001; Wood y Dixon Rayle, 2006; Nelson y Johnson 1990)

Con respecto al elenco de funciones que algunos autores proponen para cada tutor, hay que señalar un hecho importante: contradicción entre la apuesta genérica y la particular de cada perfil, ya que hay determinadas obligaciones que los teóricos definían para ambos, y ahora detectamos que no se comparte dicha propuesta. Una de las funciones más controvertida sería la de coordinación y colaboración entre tutores, señalada como una de las más necesarias, por ser tan importante abordar el tramo formativo desde una postura conjunta, en equipo, y sin embargo, perdura el distanciamiento teórico. Dos funciones que también merecen ser señaladas como comunes son el seguimiento de los estudiantes con objeto de comunicar sus avances e intercambiar ideas, y por otro lado, ofrecer retroalimentación en la actuación y de su paso por el centro de prácticas; entendemos que, y así lo han manifestado varios autores, tanto la institución formadora como el centro donde el estudiante disfrute de su primera experiencia profesional, deben procurar observar cómo se desenvuelve el alumnado y hacerle saber qué debe mejorar y qué está realizando bien.

Por otra parte, observamos que el tutor de la universidad tiene algunas funciones específicas más que el tutor profesional, aunque eso no quiere decir que uno sea más importante que otro, simplemente que entre sus obligaciones, existen algunas que son inviables para el tutor del centro de prácticas, es el caso de la firma de actas. Por el contrario, la función de establecer colaboración con el tutor académico consideramos y hemos constatado que no debe ser únicamente una obligación del tutor del centro de prácticas, sino de ambos; puede que estos autores, al tratarse de un estudio específico de tutores profesionales lo hayan incluido como resultados, pero esperamos se conciba como una tarea compartida.

2.2 Funciones tutores en documentos institucionales

La revisión de la literatura nos ha llevado a conocer una serie de funciones encomendadas a ambos tutores, pero, interesa conocer también lo que ocurre en la realidad y para ello nos decidimos a revisar qué funciones expresan las universidades en sus programas formativos. Para presentar la información, nos valdremos de una tabla para cada titulación, en la que aparecerán las funciones y las universidades que acogen ese planteamiento, tras esa categorización, realizaremos un análisis de las referencias recopiladas. Como aclaración para las dos titulaciones, diremos que el tutor académico vendrá representado por las siglas TA para el tutor académico, y TP para el profesional.

Comenzamos con la titulación de Pedagogía.

Tabla 19:

Funciones tutores de Prácticas Externas para la titulación de Pedagogía

PEDAGOGÍA											
FUNCIONES	UNIVERSIDAD								TP	TA	
	UB	UBU	UCM	UIB	GERONA	UMA	UMU	UV			
Adaptar el plan de prácticas para cada centro	X	X			X		X	X		X	X
Coordinación con el tutor, establecer reuniones		X	X	X	x	x	X			X	X
Visitar el centro de prácticas	X	X	X		X						X
Explicar el plan de prácticas		X	X	X		X	X				X
Evaluación conjunta de alumnos		X	X	x	X		X	X		X	X
Supervisión del alumnado en el centro de prácticas	x	X	X	X	X	X	x	X		X	X
Orientación individualizada de alumnos	X					X	X			x	X
Mostrar al alumno los resultados de aprendizaje y evaluación			X			X					X
Formalizar expediente estudiante				X	X						X
Orientar en las propuestas de intervención			x	X	X	X	X			X	X
Valorar plan formativo de estudiante						x		x			x
Seguimiento del alumno	x		x		x	x	x	x		x	x
Colaborar, asistir y participar en sesiones informativas				x			x				x
Ofrecer tutoría virtual				x							x
Proporcionar información resto de implicados				x						x	x
Informar sobre la organización y funcionamiento del centro		x		x		x	x			x	
Ayudar en el desarrollo de la materia		x	x	x		x				x	
Favorecer la integración del alumno en el centro		x	x	x	x	x	x			x	x
Control de asistencia, acordar calendario-horario con alumnos					x					x	
Aportar mejoras al plan de prácticas							x			x	

Para obtener la información plasmada en la tabla, el procedimiento seguido ha sido la revisión de las webs de cada una de las Facultades de Educación que ofertaban la titulación.

Antes de comentar las funciones de tutores en los estudios de Pedagogía, vamos a realizar un inciso que nos parece relevante, y es que no se menciona en las diferentes universidades la necesaria función de relación teoría-práctica; los escritos y estudios insisten en la relevancia del periodo de prácticas externas por ser el tramo en el que se observa y aplica lo estudiado en clase, se contrasta y se construye el propio esquemas de actuación, por este motivo, es curioso que no exista la función clave que caracteriza esta materia.

Realizado este apunte, encontramos que las universidades apuestan porque ambos realicen las que ocupan el puesto: 1 (Adaptar el plan de prácticas para cada centro), 2 (Coordinación entre tutores), 5 (Evaluación conjunta de alumnos), 6 (Supervisión del alumno en el centro de prácticas), 10 (Orientar propuestas e intervenciones del estudiante), 12 (Seguimiento del alumno), 15 (Proporcionar información a los agentes implicados en la materia), 18 (Facilitar integración del alumno en el centro); esto denota dos hechos, por un lado, muchas de ellas hacen referencia a la gestión formativa con los estudiantes, se habla de evaluar, supervisar, orientar en la elaboración de actividades, ayudar en la toma de decisiones, o favorecer una adecuada integración en su estancia de prácticas, por lo que desde ambas instituciones existen funciones claves para con el alumno, especialmente vinculadas con su proceso de aprendizaje, que a su vez, son de las más nombradas por las universidades. Y por otro lado, y aparejado a lo anterior, se mencionan cometidos relacionados con la organización y coordinación. La colaboración y actuación compartida se puede encontrar en la función número uno y dos, pero también en la evaluación o en el seguimiento, ya que las facultades matizan que deben ser una tarea conjunta en ambos tutores expresen sus opiniones, mediten cómo se está desarrollando el tramo formativo con cada alumno, etc. Del mismo modo importa que los tutores pongan a disposición de todos los agentes implicados la documentación necesaria o que informen de cualquier anomalía al órgano gestor.

Como funciones específicas para el tutor académico se cita visitar el centro de prácticas, suponemos previa a la incorporación del estudiante, y una vez que éste se encuentre allí para poder valorar el modo en que se desenvuelve; también deben orientar al alumno sobre el tipo de centro al que asistirán, principios deontológicos, resolver dudas iniciales, explicar a los estudiantes las competencias que deberán adquirir y el tipo de evaluación, elaborar la ficha o expediente y ofrecer tutoría virtual. Por último, deberán aportar mejoras al plan formativo. En lo que atañe a la clarificación de la evaluación, en apartados anteriores se comprobó que los estudiantes estaban descontentos con la gestión que realizan los tutores al respecto, al no informar bien en la puntuación, documentos a elaborar.

En el tutor profesional, sus actuaciones particulares aluden a la ayuda y asistencia al estudiante durante su intervención en el centro y en el diseño de sus materiales; así mismo, tienen que informar del funcionamiento de la institución en la que realizan las prácticas. Durante el transcurso de la materia, deben ayudar en la solución de problemas profesionales. Observando todas estas funciones, creemos que no tienen por qué ser únicamente del profesional que supervisa en el centro colaborador, en tanto ambos optimizarían mejor la materia y beneficiarían a los estudiantes.

Finalizado el análisis de Pedagogía, expondremos el estudio de las funciones de tutores en Magisterio. Aunque el procedimiento ha sido el mismo: consulta de las web, su presentación es un tanto diferente, dado que la titulación de magisterio se cursa en más Universidades. Por este motivo, hemos optado por incluir en las casillas de cada institución los tutores que asumen cada una de las funciones que se enumeran en la

columna de la izquierda, empleando las siglas TA cuando nos referimos al tutor académico, TP para el tutor profesional y A cuando son ambos tutores los que desempeñan la función pertinente.

Tabla 20:

Funciones tutores de Prácticas Externas para titulación de Magisterio

FUNCIONES	UNIVERSIDADES																									
	EHU	UA	UAH	UAL	UBU	UCA	UCLM	UCM	UCO	UGR	UIB	ULL	ULPGC	UM	UMA	UNAV	UNICAN	UNIOVI	UNIRIOJA	UNIZAR	URJC	URV	US	USAL	UV	UVIGO
1.Coordinación			TA	A	A		A		TA	A	TP	A	A			TA	TA	A	TA		TA	A	A	TA	TA	
2. Visitar centro	TA		TA		TA			TA	TA	TA	TA	TA				TA		TA	TA							
3. Evaluación	A	A	A		A	A	A	A	TA	A	A	A	A			A	TA	A	A	TA	A	A	A	A		TA
4. Supervisión	TP	TP	A	A	A	TP		A		TP	A	A	TP		TP	A	TP	A	A			TP	A	TP		
5.Orientar acción				A		A		TP	A				TP		A	TP	TP	TP	A			A	TP			
6.Seguimiento		A	TA	TA	A	TA		A	TA	A	A	A	TA		TA	A	A	A	A		TA	A	TA	A		TA
7. Organización del centro		TP		TP	TP	TP	TP	TP		TP	TP	TP	TP		TP				TP	TP			TP	TP	TP	
8.Apoyar intervención	TP	TP		TP	TP	TP		TP		TP	TP	TP	TP		TP	TP	TP	TP	TP		TP	TP	TP	TP		
9.Integrar en centro	TP		TP	TP	TP		TP	TP		TP		TP	TP				TP	TP	TP		TP	TP	TP	TP		
10.Sugerir mejora	A									TP												A				
11.Promover investigación innovación.						TA							TA		A				TA			TA				
12.Orientación individualizada	TA		TA	TA	TA	TA		TA	TA	TA	TA				TA	TA	TA		TA							
13.Relación teoría-práctica	A	TP				A			A						A		TP		TP			TP				
14. Adaptar plan de prácticas	TP				TA	TP				TA	TA		TA			A		A								
15. Informar incidentes							TA	TA				TA	TA						TA	TA				TA	TA	
16. Ayudar Memoria	TA	TA		TA			TA				TA	TA			TA		TA		TA			TA				
17. Conocer plan de prácticas	A		A		A						TA					A		A	A		A	A				
18.Competencias profesionales									TP		TP	TA			TP				TP			A				
19. Reflexión	A	TP			TP	TP	TP								A		TP		A			A				
20. Formación pedagógica	TA	TA													TA			TA				TA				
21. Formación como tutor												TP														
22. Informar elementos didácticos	TP	TP	TP	TP	TP	TP	TP	TP		TP	TP	TP	TP		TP		TP	TP	TP		TP	TP	TP	TP		
23. Impartir seminarios	TA		TA	TA			TA	TA	TA			TA					TA			TA						

24. Reuniones previas								TA			TA	TA	TA					TA	TA	TA	TA								
25. Facilitar acceso al centro	TP													TP															

Todas las universidades, salvo la de Sevilla y la de Islas Baleares, presentaban un único documento para magisterio (incluyendo infantil y primaria). Iniciaremos el análisis con las instituciones que ofertan los estudios de magisterio unificando ambos perfiles en un solo documento, y más adelante, incidiremos en las particularidades del documento de Infantil.

Comenzando con las funciones que se relacionan con ambos perfiles, tenemos que la coordinación entre tutores y establecer reuniones entre ambos agentes (función 1) es una apuesta común por la mayoría, aunque las instituciones que determinan que el TA es el único que debe cumplirla son: UCO, UNICAN, USAL, UNAV, UAH, URJC, UNIRIOJA, UV; UIB sólo la cita para el TP. Consideramos que un tutor no debe prevalecer sobre otro a la hora de trabajar a la par y estimular la coordinación, sino que debe ser tarea de ambos, y que por tanto, todas las universidades que entienden esa función como necesaria, podrían señalarla y no en unos casos para el TA y en otros para el TP.

En la función 2, *evaluación conjunta de alumnos por ambos tutores e instituciones*, ocurre algo similar; UCO, UNIZAR, UNICAN y UVIGO creen debe ser una tarea que promueva el TA. El resto de universidades sí que advierten la necesidad de que ambos tutores valoren a sus estudiantes, incluyéndose de esta forma todas las perspectivas.

La función número cuatro hace referencia a la supervisión del alumno en el centro de práctica, observarlo en situación; por norma, hay más universidades que piensan que debe ser tarea del tutor profesional: EHU, UA, UCA, UGR, UMA, ULPGC, UNICAN, USAL y URV. Suponemos que este criterio obedece a que pasa mayor tiempo con el TP, pero en esto no estamos del todo de acuerdo, en tanto ya observamos que muchas críticas giraban en torno a la falta de atención del tutor académico en el centro. El resto de instituciones consideran que ambos profesionales tienen que preocuparse por la ejecución del estudiante y atenderlo durante su estancia.

La siguiente función, presenta una situación análoga a la anterior, son más las universidades que atribuyen la tarea de *orientar en las intervenciones, ayudar en la adaptación de materiales y asesorar en la planificación*, al tutor profesional (US, ULPGC, UNICAN, UNAV, UCM y UNIOIVI) que al tutor académico, concepción que, en nuestra opinión, va en detrimento de la calidad del tramo formativo.

Para el seguimiento del estudiante sucede al contrario: UAL, UCA, UCO, ULPGC, UAH, URJC, UVIGO, US y UMA, consideran que debe ser el tutor académico la persona más indicada para realizarlo, situación que nos parece algo paradójica; si bien para la supervisión y la orientación se piensa en el tutor profesional

como la figura más idónea, ¿por qué en el seguimiento del alumno se apuesta más por el tutor académico? Y es más, si nos encontramos con tutores que no mantienen los contactos necesarios, tal y como se detectó en las investigaciones recopiladas, ¿cómo se puede realizar un seguimiento eficaz únicamente con el testimonio del estudiante?

A la hora de ayudar en dilemas prácticos, observar, acompañar y solventar dudas durante las intervenciones, las universidades sitúan al TP al frente de dicha labor. Es normal que en situaciones prácticas inmediatas se recurra a este supervisor, pero si la presencia del TA en el centro es la adecuada, también podría ofrecer ese tipo de asistencia al estudiante.

En la función 10 (aportar propuestas de mejora, sugerencias al plan de prácticas) hay pocas universidades que la incluyan como tarea en sí misma. EHU y URV entienden que ambos agentes deben realizar este compromiso; UGR considera que únicamente el TP debe ser el encargado de realizarla.

Promover investigación educativa, innovación y emprendimiento es otra de las funciones, y sólo la UMA especifica que ambos tutores deben alcanzar tales aspiraciones. Si las instituciones se hermanan podría ser muy productivo para la docencia y los profesionales iniciar, impulsar y afianzar proyectos de investigación educativos.

La función 13, que alude a la habilidad para relacionar la teoría con la práctica, la reconceptualización, análisis de ideas, debate crítico, etc, es algo controvertida; de entre las distintas universidades, cuatro (UNICAN, URV, UNIRIOJA, UA) la vinculan de manera específica al TP. Quizás este tutor tiene más oportunidades para poner en acción los mecanismos que permitan integrar lo que se aprende en el aula y su ejecución, pero también el TA puede desarrollar esa labor en los seminarios y en las visitas que debe hacer al estudiante, espacios y tiempos en los que podrá contemplar la implicación y actuación del estudiante en directo.

Para la función 14 (adaptar el plan de prácticas a la realidad y posibilidades de cada centro), nos encontramos con una situación muy heterogénea; UNAV y UNIOVI sí que incluyen a los dos tutores para adaptar el plan de prácticas con arreglo al centro y la planificación de actividades para el alumno, ULPGC, UBU, UIB y UGR creen que debe ser tarea del TA, y EHU y UCA del TP. La opción más lógica sería la primera, que entre los dos tutores se adecue el plan de trabajo, considerando los objetivos de aprendizaje que determine la institución formadora para sus estudiantes, y acorde con lo que puede ofrecer el centro de prácticas y su tutor. Puede que esto sea un ejemplo más de la discordancia que existen entre las instituciones.

Conocer el plan de prácticas es la función con mayor acuerdo, salvo UIB (TA), todas creen que ambos tutores debe saber qué elementos forman dicho documento.

En la función 18 (trabajar las competencias profesionales), la ULL apuesta por el TA, y UNIRIOJA, UIB y UMA por el TP. Volvemos a lo que se explicó con

anterioridad, el TP puede tener más oportunidades para trabajar las competencias profesionales, pero desde la universidad se debe acompañar lo que se inicia en el centro de prácticas. Por otro lado, también nos asombra que solo cinco instituciones hayan hecho mención de esta función, ya que es fundamental que en las prácticas se aborden formas de proceder y habilidades específicas.

Fomentar espacios para la reflexión y analizar con el estudiante el conocimiento surgido durante la práctica sólo es compartida para ambos tutores por la UMA, UNIRIOJA, EHU y URV. En el capítulo anterior se justificó la importancia de reflexionar llegando al punto de proponer programas de prácticas que giraban sobre ese eje (Schön, 2002). Puede que las universidades no incluyan esta función porque den por hecho que se va a cuestionar lo que sucede en los centros, el proceso de aprendizaje, etc, pero consideramos que debe quedar reflejado en las guías de prácticas la búsqueda de tiempos para pensar todo lo que conlleva la materia.

Hasta aquí el análisis de las funciones que, en su mayoría, se han consignado para ambos tutores, a continuación mencionaremos las específicas según documentos institucionales.

Para el Tutor Académico se considera que una función debe ser visitar al estudiante al centro de prácticas, algo normal, en tanto el Tutor Profesional está presente a diario, y del mismo modo, planificar reuniones previas al inicio de la materia con los estudiantes e impartir los seminarios son tareas que entendemos como específicas de este supervisor. Pero también se considera que sólo este profesional debe proporcionar orientación individualizada, asesorar en la elaboración de la memoria y facilitar formación pedagógica y didáctica. En esto no estaríamos del todo de acuerdo, ya que el Tutor Profesional está capacitado para llevar a cabo estas gestiones.

El Tutor Profesional es prioritario a la hora de informar del centro y su funcionamiento, e integrar al estudiante en la institución, algo en lo que nuevamente discrepamos dado que, si el Tutor Académico ha hecho una buena búsqueda de centros y se ha asesorado adecuadamente dispondrá de los recursos y estrategias para llevar a cabo estas tareas, y del mismo modo podrá facilitar la llegada al centro, hacer las oportunas presentaciones, etc.

Concluida la indagación del documento único, a continuación contrastaremos la información con la apuesta que se hace para Educación Infantil por las universidades mencionadas (Universidad de Sevilla y Universidad de Islas Baleares).

Tabla 21:

Funciones tutor de Prácticas Externas para Educación Infantil

Tutor académico- infantil	UNIV		Tutor profesional-infantil	UNIV	
	UTB	US		UTB	US

Asistir a reuniones de coordinación de las prácticas.	x		Conectar el plan de prácticas con las funciones del tutor	X	x
Preparar la organización, desarrollo de prácticas.	x		Supervisar, ayudar en el diseño y la intervención.	X	x
Negociar y concretar con el centro de prácticas el plan formativo de los alumnos.	x	x	Coordinación con tutor académico.	X	x
Reuniones previas con alumnos para informar, presentar	x	x	Evaluación conjunta.	X	x
Tutorizar.	x	x	Facilitar información y orientación sobre el centro, funcionamiento, documentos, grupo-clase, programaciones.	X	x
Contacto con el centro.		x	Notificación de incidentes al órgano competente.	X	
Velar por el buen funcionamiento.	x	x	Dar información de la dinámica del aula, elementos curriculares.	X	x
Asesorar, orientar al alumnado durante prácticas, en los problemas que le surjan.	x	x	Análisis de actuaciones, toma de decisiones, reflexión.	X	x
Ayudar en la elaboración de la memoria.	x	x	Observación de actuación y ofrecer orientaciones.	X	x
Reuniones de coordinación con tutor profesional.	x	x	Asesorar en la preparación de intervenciones.	X	x
Notificación de incidentes.	x	x	Facilitar la incorporación a reuniones del centro.	X	
Valorar las aportaciones del alumnado, actuaciones.	x		Reuniones periódicas con los alumnos para valorar su evolución.	X	x
Reflexión conjunta.	x		Participar en actuaciones complementarias, conferencias de la facultad para mejorar como tutor	X	
Evaluación conjunta.	x	x	Valoración crítica de la experiencia práctica junto al alumno.		x
Ayudar en la conexión teoría-práctica.		x	Reflexión conjunta.		x
Visitar al alumno en el centro.		x	Otorgar autonomía.		x

La primera apreciación tiene que ver con el número de funciones, claramente menor. Las funciones del tutor académico para ambas instituciones son: tener reuniones previas con los estudiantes, cuidar del buen funcionamiento, asesorar, orientar al alumno en sus actuaciones y dificultades, ayudar en la elaboración de la memoria, establecer una coordinación con el tutor profesional, negociar un programa formativo conjunto y evaluar colaborativamente. Nos llama sorprendentemente la atención, que no se cite la conexión entre la teoría y la práctica, o la reflexión como tareas que el tutor debe cumplir durante este tramo formativo.

Para el tutor profesional, ambas universidades coinciden en la importancia de buscar programas formativos adecuados con el perfil del tutor, facilitar información y documentos del centro y su contexto, introducir en la dinámica del aula, observar y asesorar en la preparación de intervenciones, establecer reuniones periódicas con el estudiante para valorar su progresión, y evaluar conjuntamente. Vuelve a estar ausente

la conexión entre la teoría y la realidad, y la reflexión conjunta como elementos importantes en la asignatura.

Para los dos tutores, se reconoce la necesidad de supervisión, seguimiento, asesorar, ayudar en problemas que surjan y en la preparación de actuaciones, y la evaluación conjunta. Es curioso, que el establecer contacto con el otro tutor no sea llamado entre las obligaciones de ambos.

Hay que destacar que existen planteamientos diferentes según sea Educación Infantil o Educación Primaria; la UIB citaba la función de coordinación entre tutores únicamente para el TP en la titulación de Primaria, y sin embargo en los estudios de Infantil la reconoce para ambos profesionales. Igual casuística para la función de adaptación del plan de prácticas para cada centro, siendo reconocida para ambos en Primaria, y sólo para el TP en Infantil. Y por último, en el grado de primaria de esta misma universidad se atribuía al TP la función de trabajar las competencias profesionales, algo que no se apunta en infantil para ningún tutor.

La US comparte funciones para ambos tutores de Educación Infantil cuando se trata de adaptar el plan de prácticas al centro, al estudiante y al tutor, tutorizar al alumno con todo lo que ello conlleva (orientar en la preparación de actuaciones y en su puesta en marcha, observar, asesorar en toma de decisiones), realizar una reflexión conjunta, evaluar el progreso del estudiante, notificar incidencias y coordinarse con el tutor de la institución pertinente. Como específicas para el tutor académico sitúan las visitas al centro, relacionar la teoría y la práctica, y establecer reuniones previas con los alumnos. Para el tutor profesional incorporan la función de proporcionar información del centro y de la dinámica del aula, así como formarse como tutor, cometido de especial relevancia para nuestro estudio, y que para Primaria sólo lo mencionaban en la Universidad de Lleida para este mismo profesional.

Si comparamos la apuesta de Infantil con la de Primaria podemos observar que en ambos casos, y para los dos tutores se comparte la necesidad de establecer coordinación, evaluar y tutorizar; ésta última se definían de manera más global para Infantil, es decir, en la tutorización incluíamos muchas tareas para ambos tutores (observar, asesorar...), y en Primaria se establece una distinción, ya que el TP es quien orienta en las propuestas del alumno y el TA hace el seguimiento.

Otro aspecto en lo que encontramos coincidencias es, que tanto para Infantil como Primaria, la US destina la función de informar sobre el funcionamiento del centro y del aula para el TP, y establecer reuniones previas con el estudiante para el TA .

Por último señalar que existen funciones que no se nombran en Primaria pero que sí están presentes en Infantil y que entendemos son necesarias; se trata de: relacionar la teoría con la práctica, adaptar conjuntamente el plan de prácticas, informar sobre incidencias y reflexionar.

2. 3. Análisis comparativo de funciones

Conocidas las funciones que se establecen desde la teoría y los documentos institucionales de las universidades, creemos interesante realizar un análisis que nos permita valorar si existe similitud entre la apuesta de los autores y los centros formativos, en qué aspectos se insiste desde ambas vertientes o en qué se detectan diferencias o contradicciones.

Para abordar este apartado, tomaremos como referente las funciones propuestas en la teoría y las compararemos con las numeradas por la Universidades en los estudios de Pedagogía y Magisterio; esta decisión se debe a que la mayoría de la literatura revisada plantea las funciones sin incidir en la titulación, lo que nos proporciona un marco genérico, que a continuación contrastaremos con las apuestas específicas de cada plan de estudios.

Tabla 22:
Comparativa funciones tutores de Prácticas Externas

Funciones comunes tutores revisión teórica
Relación teoría-práctica
Iniciación pre-profesional
Servir de apoyo, acompañamiento, mostrar disponibilidad
Guiar el proceso de aprendizaje: dar instrucciones, demostraciones, explicar elementos de la realidad
Seguimiento: comunicar progresos en el aprendizaje, proporcionar retroalimentación
Reflexión: dedicar espacios y tiempos a la reflexión del periodo de prácticas
Iniciar, desarrollar y consolidar competencias profesionales en los estudiantes
Facilitar documentación de interés para desarrollar las prácticas, proporcionar bibliografía, materiales.
Asesorar en la elaboración de la memoria
Evaluar la actuación y evolución del estudiante
Informar sobre el trascurso del periodo de prácticas
Formular propuestas de mejora
Establecer coordinación, colaboración entre instituciones, entre tutores

Enumeradas las funciones definidas desde la teoría, las compararemos con la apuesta institucional de la titulación de Pedagogía. Comenzaremos con las que señalan comunes en la mayoría de las universidades; en este caso encontramos que la coordinación, la evaluación y seguimiento de estudiantes se definen de manera idéntica. Existen otras

Funciones que aunque la denominación es diferente, entendemos comparten su fundamento, es el caso de las funciones “orientación individualizada” “asesoría en propuestas de intervención” y “proporcionar información a los agentes implicados”. Unas de las funciones, las instituciones la describen como “Supervisar en el centro de prácticas”; consideramos que se puede entender como la función de guía durante el proceso de aprendizaje o servir de apoyo y acompañamiento. También habría que añadir, que para cumplirla por ambos agentes, el tutor académico debe tener una

presencia continuada en el centro, algo que va en consonancia y ayudaría a lograr la tan ansiada coordinación, colaboración entre tutores.

Las funciones que los documentos institucionales añaden para ambos tutores son “Adaptar el plan de prácticas al centro colaborador” y “Facilitar la integración de los estudiantes en el centro”

En lo que se refiere a la titulación de Magisterio, existen planteamientos que se comparte con la apuesta teórica; en ambos casos se refleja la necesaria coordinación entre tutores, la evaluación, el seguimiento, aportar propuestas de mejoras, relacionar la teoría con la práctica, favorecer competencias profesionales y potenciar la reflexión, lo que ocurre es que difieren en la asignación a uno u otro perfil, es decir, en la revisión de la literatura la colaboración entre tutores se fijaba como una finalidad para ambos, y sin embargo, en las universidades este compromiso se suele atribuir más al tutor académico, al igual que la evaluación y el seguimiento. Por el contrario, al tutor profesional se suele señalar más para el inicio en competencias profesionales, la reflexión y la mención de propuestas de mejora. En la relación teoría-práctica, ocho son las universidades que la incluyen y cuatro la atribuyen a ambos (EHU, UCA, UGR y UMA) y otras cuatro al profesional (UA, UNICAN, UNIRIOJA y US). Dos funciones son muy similares a la denominación teórica: informar de las posibles incidencias que pudieran surgir, proporcionar supervisión y orientar en las propuestas de intervención, éstas dos últimas se suelen vincular más con el tutor profesional. Añaden “Adaptar el plan de prácticas al centro”, aspecto que comparten con la titulación de Pedagogía.

Previo al análisis de las funciones según perfiles, hemos de señalar que los documentos institucionales de Pedagogía y Magisterio suelen coincidir en funciones comunes que entendemos clave: coordinación, evaluación, seguimiento, proporcionar información a los agentes implicados, adaptar el plan de prácticas al centro, supervisión en el centro, y orientación individualizada y en las actuaciones.

Tabla 23:

Síntesis funciones Tutor Académico

Tutor académico
Visitar el centro de prácticas y al estudiante
Elaborar una base de datos de centros donde realizar la materia
Planificar y realizar los seminarios
Firmar las actas
Difusión de actividades de la Universidad al resto de implicados

En el comentario de la revisión teórica de las funciones, ya advertimos la contradicción entre las comunes y específicas según los autores, detectando algunas en ambos casos: la colaboración entre tutores, la retroalimentación y el seguimiento del estudiante se definen para ambos tutores, pero algunos teóricos las relacionan

específicamente con el tutor profesional, veremos si esa situación se repite en los documentos institucionales.

En la titulación de Pedagogía encontramos algunas coincidencias respecto al tutor académico, ya que se asigna para éste el deber de visitar el centro de prácticas; otras funciones las podríamos entender en términos similares, en tanto que, la responsabilidad de informar al alumnos del proceso de evaluación, explicar el plan de prácticas, realizar las sesiones informativas y gestionar el expediente del alumno, son funciones parecidas a “Planificar y realizar los seminarios” y “Firmar las actas”, puesto que la firma de las notas del alumno es algo que se trabajaría en la gestión de su expediente, y facilitar información sobre todo lo realizado con la materia de prácticas, creemos se incluye en la realización de seminarios. Como novedad se añade la realización de tutores virtuales y valorar el plan formativo del estudiante.

En la titulación de Magisterio, el tutor académico comparte funciones con las nombradas como específicas en la teoría: Impartir los seminarios y realizar visitas al centro de prácticas, ésta última también se nombra como específica en los documentos institucionales en Pedagogía. Sin embargo, también se nombran funciones que la teoría ya había expresado como comunes para ambos tutores: proporcionar orientación individual, informar sobre los incidentes que surjan y ayudar en la elaboración de la memoria. Por último, algunas universidades incluyen la realización de reuniones previas como una función específica para el tutor académico, que la teoría no nombra.

Tabla 24:

Síntesis Tutor Profesional

Tutor profesional
Facilitar la integración del estudiante y del tutor académico
Proporcionar información del funcionamiento del centro
Evaluar el crecimiento personal del estudiante
Colaborar entre tutores
Ofrecer retroalimentación al estudiante
Realizar un seguimiento del alumno
Intercambiar ideas, conocimientos con los estudiantes

La titulación de Pedagogía comparte con la perspectiva teórica atribuir al tutor profesional la función de proporcionar información del centro y su funcionamiento, sin embargo no existe correlación en las funciones de “Aportar propuestas de mejora” y “Servir de apoyo en las intervenciones del estudiante”, ya que, se mencionan como tareas comunes en la fundamentación teórica y la titulación las delega en el tutor del centro colaborador. Una función que añaden las instituciones es la de llevar un control del asistencia del estudiante, pactar un calendario.

En Magisterio se nombran como funciones específicas la obligación de informar sobre el funcionamiento del centro, integrar al estudiante en el centro y facilitar el acceso al tutor académico al centro, algo que se encuentra en consonancia con la teoría,

sin embargo los autores señalaban como función común la de Ayudar, observar al estudiante en sus intervenciones, y las instituciones la citan para el tutor profesional, planteamiento que comparten las instituciones que imparten la titulación de pedagogía. Añaden las funciones de informar sobre los elementos didácticos y pedagógicos, y la necesidad de formación como tutor; ésta última la destaca la Universidad de Lleida, y es de vital importancia para nuestro estudio, en tanto, se manifiesta la importancia de recibir cualificación, aunque solo sea para el tutor profesional.

2. 4. Limitaciones en la tutela de prácticas externas

El desempeño de los tutores debe perseguir la consecución de todo lo descrito, pero en ocasiones, no siempre se cumplen las obligaciones o en su defecto, existen impedimentos que interfieren en su labor.

Determinadas investigaciones (Cardona, 2007; Cid y Ocampo, 2007; Fuentes, 2009; Gómez Torres, 1996a; Hevia, 2009; Pérez García, 2005) muestran los aspectos que consideran deberían mejorar ambos tutores:

- Mayor seguimiento y evaluación del estudiante.
- Concesión de mayor autonomía en la participación del estudiante.
- Espacio de reflexión y diálogo en equipo para el intercambio de experiencias.
- Facilitar la observación del estudiante.
- Orientación en la elaboración de la memoria.
- Ofrecer consejos en los problemas que surgen durante la experiencia y mayor asesoramiento.
- Mostrar disponibilidad.
- Mayor clarificación de la finalidad, contenidos y los criterios de evaluación.
- No hay un programa específico de prácticas o es inadecuado.
- Urgencia en mejorar la utilidad de los contenidos tratados en tutoría.
- No se consiguen algunos de los objetivos pactados.
- Clarificar las funciones y tareas del tutor para encauzar su gestión en las prácticas.

Se puede comprobar que existen hábitos inadecuados entre los formadores de las prácticas, pero también déficits en la propia organización y gestión de la materia que dificulta la tutorización; la ausencia de clarificación en las obligaciones de los tutores, anomalías en el propio plan de prácticas o determinar los términos en qué se deberán establecer las relaciones entre instituciones, son claros ejemplos. En la planificación también se demanda que los tutores sean de la especialidad y previo al inicio, exista un trabajo colaborativo entre centros y tutores, así como conocer a sus tutores desde el comienzo del curso como en el resto de materias.

Otros estudios añaden a lo anterior que el tutor académico no conoce cómo se atiende a la diversidad en los centros educativos, señalan que deben reactualizar sus conocimientos metodológicos, y no realizan un seguimiento del estudiante en el centro

de prácticas; y para el tutor profesional especifican que no usan las nuevas tecnologías (campus virtual, email o foros), deben optimizar el asesoramiento que ofrece, no muestra interés por contactar con otros centros y construir redes, y en ocasiones, presenta escasa formación en materia de tutoría (Boix, 2009; Cid y Ocampo, 2007; Gómez Torres, 1996a; Martínez Figueiras, 2007). No obstante, la labor del tutor profesional es mejor valorada que la del tutor académico por los estudiantes de prácticas externas (González Sanmamed, 2009; González Sanmamed y Arza, 1996b; González Riaño y Hevia, 2009).

A la alta satisfacción con el tutor del centro de prácticas, identificamos otra idea extendida que afecta a diversos niveles: la necesidad de una mayor coordinación y trabajo compartido entre tutor académico y profesional y vinculación entre sus instituciones (Caballero, 1996b; Cid y Ocampo, 2007; Gómez Torres, 1996a; González Riaño y Hevia, 2009; Jiménez et al. 1996a; Martínez Figueiras y Raposo, 2010; Molina, 2004, 2007; Sánchez-Núñez, Ramírez y García Guzmán, 2011; Zabalza, 2007, 2010). Estos autores no evidencian la necesidad de mejorar la relación desde sus suposiciones, sino desde realidades estudiadas científicamente, en donde, la falta de coordinación y colaboración afectaba a la evaluación, en tanto no se realiza en conjunto por ambos tutores, a la planificación, al no sucederse las reuniones previas oportunas a la incorporación del estudiante al centro, a la gestión, por ser este aspecto uno de los puntos débiles de las prácticas. En ese sentido, podemos observar cómo la función que tienen asignada ambos profesionales no se está cumpliendo, algo que puede tener graves consecuencias en el futuro, dado que si tenemos en cuenta que una de las funciones que se atribuyen a determinados titulados, como por ejemplos a pedagogos/as, es el trabajo en equipos multiprofesionales (Fuentes Laborda, 2009), no estaríamos contribuyendo a una eficaz capacitación profesional en este menester, si sus propios formadores no cumplen con esta dinámica. García et al, (2007) estiman que los factores de éxito en las prácticas son la actuación coordinada y la asunción de responsabilidades, razón de más, que entre propuestas a mejorar en prácticas externas se contemple la adecuación de los canales de comunicación complementarios para tutores, el consenso en la evaluación y la dotación de información a tutor profesional desde la universidad de las competencias a asumir. A estas medidas, Molina (2004) suma la concreción de acciones con previsión, establecer canales de apoyo entre tutores y facilitar la máxima colaboración entre los agentes que intervienen, como fórmulas para incrementar la unión de tutores e instituciones.

A modo de síntesis, las funciones que debe perfeccionar cada tutor son las siguientes:

Tabla 25:
Funciones de tutor de Prácticas Externas a conseguir

Funciones que no se consiguen	TA	TP
Favorecer la observación en el estudiante.	X	X
Ayudar en la elaboración de la memoria.	X	X

Asesorar, mostrar interés.	X	X
Favorecer espacios de reflexión, análisis de la realidad.	X	X
Clarificar el plan de prácticas, especialmente los criterios de evaluación.	X	X
Planificación del plan formativo destinado al estudiante.	X	X
Seguimiento, evaluación de intervenciones.	X	X
Trabajo colaborativo entre tutores e instituciones.	X	X
Ofrecer la autonomía.	X	X
Visitar al alumno en el centro, observarlo en situación.	X	
Reactualización de conocimientos para atender al estudiante en prácticas.	X	
Ofrecer una metodología docente adecuada.	X	
Mostrar interés, disponibilidad.	X	X
Favorecer la conexión entre centros.		X
Análisis y reflexión conjunta.		X
Favorecer la Investigación-Acción.		X
Tutorizar, poseer conocimiento en materia de tutoría.		X

Nos encontramos con una situación delicada; para empezar, son muchas las actuaciones que ambos tutores no realizan y que consideramos son vitales para el buen ejercicio de la materia. En resumen, deberemos contrastar esta situación con los datos empíricos que recopilamos.

CAPÍTULO 5

¿Es necesaria formación específica para desempeñar tareas de supervisión de Prácticas Externas?

1. NECESIDAD DE TUTORES DE PRÁCTICAS BIEN FORMADOS

Bernard y Goodyear (2005, 2009), definen la supervisión en prácticas externas como un medio para transmitir habilidades, conocimientos y actitudes de una profesión concreta a los futuros profesionales, y afirman que sin ese proceso no hay calidad en este tramo formativo. El objetivo fundamental de esta estrategia es que el estudiante complete su formación y se convierta en un profesional competente. Por su parte, Perera-Diltz y Mason (2012), consideran que la supervisión es vital para el desarrollo personal y profesional de los futuros egresados, en tanto que un agente con experiencia, preparación adecuada y/o con la certificación correspondiente, constituye un apoyo coherente, proporcionando instrucción y retroalimentación adecuada a una persona sin experiencia. Kaufman y Schuwartz (2003), hablan del proceso de supervisión como un periodo complejo, dinámico, interactivo que pretende facilitar competencias gracias a la integración y aplicación de habilidades en un contexto. Barberá, Blasco, Montoroy Pérez Boullosa (2013), entienden la tutoría de prácticas externas como una actividad formativa, encaminada a guiar el proceso de iniciación en la profesión, conectar la teoría con la práctica y mejorar el desarrollo de las competencias profesionales del estudiante. Añaden que este proceso se aborda desde una doble vertiente: institución académica y centro de trabajo.

La revisión de la literatura revela que la supervisión en el periodo de prácticas es fundamental indicando la trascendencia de esa labor. Por otra parte, ya se ha constatado que esta actividad la desempeñan dos agentes: tutor académico en la universidad y el tutor profesional en el centro de prácticas, a quienes se les exige numerosas responsabilidades y se les considera piezas claves para el desarrollo óptimo de ese período de formación (Magnuson, Black y Noren, 2004; Wood y Dixon Rayle, 2006), ya que, cuando afrontamos nuevos retos, surgen multitud de enigmas, y alguien debe ayudarnos a resolverlos (Blanco, 2015).

El gran reto y compromiso profesional que requiere la supervisión de las prácticas externas (Fuentes Abeledo, Muñoz, Veiga y Alonso, 2013), demanda tutores capaces de responder a los desafíos actuales, pero, ¿cómo ha sido su preparación?, ¿están realmente formados para ejercer la tutela de estudiantes? Ferreres (1996), ya respondía a la pregunta sobre la formación que poseen tutores y cómo la han adquirido diciendo que no se recibe un entrenamiento específico para el ejercicio de tutoría de prácticas; se considera que poseer una titulación universitaria es suficiente para ayudar a los alumnos a encontrar vinculaciones con la profesión.

Desde las declaraciones de Ferreres han pasado algunas décadas, y es importante que constatemos cómo ha evolucionado esta situación.

Algunos autores expresan la necesidad de abordar mayor número de investigaciones que de manera específica valoren cómo se está llevando a cabo la supervisión de prácticas externas (Cook y Somody, 2012; Peterson y Deuschle, 2006). Ya en los años 60, la Asociación Americana de Consejería y Desarrollo (ACD), ahora conocida como la Asociación Americana de Counseling (ACA), investigó el estado de la supervisión en los EEUU, y determinó que la labor que proporcionaban los tutores de prácticas externas no era adecuada. Como consecuencia de ello, se iniciaron una serie de estudios cuyos resultados destacaron que los beneficios de una buena supervisión tienen una implicación directa en la mejora del desarrollo profesional, en la prestación de apoyo, en el desarrollo de técnicas de orientación y asesoramiento, y en el saber formular propuestas de intervención y mejora de las habilidades de consulta. de lo anterior no se puede concluir lo que plantea Determinados autores (Cook y Somody, 2012; Ockerman, Mason y Chen-Hayes, 2013; Wood y Dixon Rayle, 2006), comparten este planteamiento al afirmar que la formación específica en supervisión de prácticas externas sigue siendo un tema descuidado, a pesar de que las evidencias empíricas avalan que la formación en supervisión se traduce en una alta eficacia en la labor profesional posterior, al hacer posible una serie de logros tales como aumento de responsabilidad, mejora de las técnicas de orientación, desarrollo profesional continuo, incremento del rendimiento en el trabajo y autoconfianza, permitiendo proporcionar mejores servicios y modelado a sus estudiantes, lo que incide directamente en la competencia de sus alumnos de prácticas externas.

Encontramos un grupo de autores que detectan limitaciones en la materia de prácticas debido a la insuficiente formación de los tutores (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Delgado y Medina, 1996; Gavari, 2007; González Sanmamed y Fuentes, 2010; Molina, 2004; Sánchez-Núñez, Ramírez y García Guzmán, 2011; Oliveira, 2003 Zabalza, 1994, 1998, 2004, 2006; Zeichner, 1990); esta situación es preocupante, ya que la finalidad formativa de las prácticas se consigue gracias al trabajo de tutoría, por lo que los profesionales que participan deben recibir una cualificación acorde (Fuentes Abeledo, 2009; Pérez y Latorre, 2007).

Por otra parte, existen revelaciones que cuestionan las habilidades de los tutores, su formación o insuficientes años de experiencia para ejercer, lo que se traduce en un ineficaz asesoramiento a los estudiantes, incluso ansiedad en los tutores noveles (Bakes, 2007; Carvalho, 2013; Fuentes Abeledo, Muñoz, Veiga y Abal, 2013; Vázquez, 2013; Vuran y Ergenekon, 2014; Wallace, Wilcoxon y Satcher, 2010; Tejada y Rojo y Lorente, 2013;). Además de las duras críticas de autores hacia la cualificación de los agentes formadores, en ocasiones, los propios tutores se sienten incompetentes y con escasa autoeficacia debido a su falta de preparación en supervisión (Dekruyi y Pehrsson, 2011; Studer 2005; Swank y Tyson 2012)

Asociaciones de prestigio y especializadas en supervisión de prácticas externas (CACREP; ACES, 1991 y 2011; ACA 2005 y 2014) recomiendan una formación para tutores y que ésta, se aborde adecuadamente. Señalan dos aspectos claves:

- Los factores esenciales para la supervisión de prácticas externas, es tener experiencia supervisando y que hayan sido supervisados por otros tutores, ya que entienden que estas circunstancias aumentan la competencia de estos profesionales.
- Los contenidos en los que debe formarse un tutor son: modelos de supervisión, modelos de desarrollo del tutor, formatos de supervisión, dinámicas de relación en supervisión, métodos y técnicas de supervisión, evaluación, retroalimentación, ética profesional, investigaciones sobre su labor, etc.

A pesar de que estas organizaciones reconocen la importancia de formación de tutores, no se traduce en un apoyo declarado, con instrucciones de supervisión y entrenamiento claro (Dollarhide y Miller, 2006; Herlihy, Gray y McCollum, 2006; Magnuson, Negro y Norem, 2004; Swank y Tyson 2012)

Tras conocer la importancia que se le concede a las prácticas externas y a la supervisión que proporcionan los tutores para preparar a los futuros titulados, es necesario que comprendamos que formar a los tutores no debe verse como un mero trámite a cumplir, sino como una responsabilidad para el cambio y mejora de la profesión, considerándolo como una cuestión de estado (Dekruyf y Pehrsson, 2010; Ockerman, Mason y Chen-Hayes, 2013).

Existe un debate sobre los requisitos para ejercer una buena labor como tutor de prácticas externas; por un lado, algunos consideran que dicha actuación se puede abordar por el simple hecho de ser docente o tutor de cualquier materia, sea o no de prácticas externas. Esta hipótesis es rechazada por algunos teóricos, argumentando que ser tutor de prácticas externas es diferente a ser profesor, recalcando que la formación y preparación de los tutores se considera fundamental en la ejecución de la materia de prácticas (Barberá, Blasco, Montoro y Pérez Boullosa, 2013; Muñoz Peinado, 1996). Por otro lado, se puede pensar que los años de experiencia te prepara para ser tutor, a pesar de no haber recibido formación o retroalimentación durante este periodo como agente de prácticas externas. Ante esto, Magnuson et al (2006), expresan que la formación en supervisión se adquiere a través de un conjunto especializado de habilidades y no sólo con años de experiencias. Añadimos a esto los hallazgos del estudio de Pelling (2008), que sostiene que el desarrollo de la identidad del tutor es una mezcla entre formación y experiencia en supervisión y asesoramiento.

Por otra parte, se ha constatado una serie de limitaciones a la hora de proporcionar y/o recibir esa formación específica (Cook y Somody, 2012; Perera-Diltz y Mason, 2012):

- El proceso de formación no está investigado.

- Falta de apoyo de organizaciones profesionales que impulsen iniciativas.
- Ausencia de un marco específico para formar tutores con evidencias e investigaciones de necesidades reales de estos agentes.
- Falta de tiempo de los tutores.
- Coste de la formación.
- Limitaciones para acceder a tutores capacitados que puedan formar a otros tutores.

Otras investigaciones (Dekruyf y Pehrsson, 2010; Herlihy y McCollum, 2006; Pietrzack y Sutton, 2001; Swank y Tyson, 2012) revelan que a los tutores se les solicita supervisar sin preparación, en tanto que, no conocen bien sus funciones, no han recibido conocimientos en cuanto a trato y atención a alumnos en prácticas, no poseen fundamentación teórica sobre el tramo de prácticas y de estrategias para realizarlo, y no cuentan con un flujo de información por parte de la universidad en los elementos que se consideren necesarios (Martín Marín et al., 1996; Reyes et al., 1996).

Algunos autores reclaman dos aspectos: mayor estabilidad del profesorado tutor de prácticas, evitando encomendar este cargo a personas sin experiencia por la urgencia de completar carga docente (Blánquez, 2003; Zabalza, 1996c, 2006) y que los organismos pertinentes seleccionen tutores de acuerdo al perfil profesional de los estudiantes que recibirán (Cid, Sarmiento y Pérez, 2012; Pérez García, 2005; Rodicio et al., 1996; Zabalza, 1994, 1996b, 2006)

En definitiva, podemos llegar a las siguientes conclusiones:

- Continuamos reafirmando la hipótesis de la relevancia de los tutores para un buen desarrollo de las prácticas.
- Observamos que la escasa cualificación de los tutores sigue sin resolverse, en tanto, diversos autores denunciaban esta situación en los años noventa, y a día de hoy continuamos sin solucionarlo.
- Se incide en que una formación específica para tutores de prácticas es fundamental para desarrollar sus funciones adecuadamente (Cid, Pérez y Sarmiento, 2011; Martínez Figueira, 2010; Martínez Figueira y Raposo, 2010 y Sánchez-Núñez et al, 2011; Zabalza, 2011).

A pesar de las adversidades, existen propuestas y experiencias formativas para tutores de prácticas externas. Todo ello, será objeto de desarrollo en apartados posteriores.

2. CAPACITACIÓN DE TUTORES DE PRÁCTICAS. RECOPIACIÓN DE INVESTIGACIONES INTERESADAS EN LA PREPARACIÓN DE TUTORES.

En la literatura revisada no se ha encontrado un diseño o propuesta formativa para tutores de prácticas compartido y acorde a sus propias demandas, pero sí se han hallado estudios que nos pueden ayudar a conocer cuál es su cualificación y cómo se la han recibido.

Áreas en las que deben formarse

Peterson y Deuschle (2006), sugieren que los programas de formación de tutores deben incluir experiencias que les permitan capacitar a sus estudiantes de prácticas para atender adecuadamente a los alumnos de la etapa educativa correspondiente a su titulación, en definitiva, saber cómo interactuar con ellos.

Magnuson, Black y Noren (2004), identifican las áreas en las que se debe mejorar la actuación proporcionada por tutores: organización, técnicas y habilidades de relación. Fruto de esta investigación, se dan a conocer las limitaciones de los tutores para hacer frente a las dificultades durante su ejecución como supervisores de estudiantes en prácticas, ofrecen modelos pobres de asesoramiento y poco entrenados, se sienten apáticos. Los autores sugieren realizar actividades preparatorias para articular con sentido la supervisión, elegir estrategias para la gestión y para estructurar las reuniones con sus alumnos, formalizar la supervisión, evaluar el proceso, diseño de sesiones de supervisión.

Dekruyf y Pehrsson (2010), tras reconocer la necesidad formativa de estos agentes, realizan una consulta a tutores de la Consejería de Estado de Oregon y Washinton respecto a la formación recibida y su nivel de autoeficacia. La muestra era N=147. Los resultados desvelaron lo siguiente:

- Se reconoce el papel fundamental del tutor y de su actuación como una tarea con habilidades distintivas.
- Identificar y atender las necesidades de capacitación de los tutores aumenta la preparación de la nueva generación de profesionales de la educación.
- No existen estudios que examinen las necesidades de formación de los tutores.
- El 54% de los encuestados había recibido poca o ninguna formación; el 46% afirmaron que sí habían recibido preparación al respecto, pero la consideran como insuficiente en relación a las funciones y obligaciones que deben asumir como tutores.
- Las horas de formación en materia de supervisión oscilaban entre 0-1.
- Los tutores con más de 40 horas de formación se percibían como altamente autoeficaces, al contrario de los menos cualificados.
- Existe una correlación entre las horas de formación recibida para supervisar y la autoeficacia
- Ciertos indicadores afirman que los tutores bien capacitados proporcionan mejor supervisión.

- Los educadores de la Consejería deben proporcionar formación en supervisión.
- Las áreas o contenidos en los que se debe ofrecer cualificación serían: desarrollo docente, métodos, modelos y técnicas de supervisión, coordinación, descripción de las funciones a desempeñar, apoyo adecuado a estudiantes, evaluación,
- Como estrategia formativa se contempla contar con tutores experimentados para formar a noveles.
- Se sugiere que la formación sea accesible y relativamente breve

Por su parte, Rodríguez Espinar (2011), recoge una serie de ámbitos en los que debe actuar el tutor, para lo que a su vez consideran debe estar cualificado:

- Interacción del tutor con estudiante proporcionando información clara, y respeto por decisiones del mismo.
- Disponer de información suficiente para resolver las cuestiones que le plantee el estudiante: información académica, eventos y acontecimientos, etc.
- Intervención formativa: seguimiento del alumno, detección de necesidades, solución a problemáticas, conocimiento de las TIC
- Actuación en orientación: contar con la preparación e información suficiente para proporcionar un proceso de orientación académico y profesional adecuado a cada estudiante (conocimiento exhaustivo del plan de estudios, salidas profesionales, etc).

De las aportaciones recopiladas se pueden extraer varias conclusiones, entre ellas destacan que a mayor formación mejor supervisión por parte de los tutores, las áreas en las que se debe insistir en la preparación de estos agentes son métodos, técnicas y modelos de supervisión, coordinación, funciones y evaluación, y por último, incluir como estrategia de enseñanza la incorporación de tutores experimentados para formar a los noveles.

Iniciativas formativas

Swan, Larson, Lucas y Cox (2016), presentan un estudio sobre la formación de tutores a nivel de maestría (nuestros actuales máster) inscritos en un programa de asesoramiento de *Council Accreditation of Counseling & Related Educational Programs* (CACREP) Pretenden averiguar si mejora la supervisión de los tutores tras la experiencia de formación. Los participantes fueron cinco tutores que declararon no poseer formación previa en supervisión, a pesar de haber ejercido como tal.

Los tutores participaron en una formación en grupo entre iguales. Durante dichas sesiones se insistió a estos agentes, que analizaran y procesaran experiencias de

supervisión que estaban vivenciando, se realizaron debates sobre modelos de supervisión, recibían información y recursos para mejorar su labor, etc.

En paralelo y al término de la formación, se recabaron los datos a través de escalas de eficacia del tutor y entrevistas de seguimiento individuales. Tras su análisis, se constató lo siguiente:

- Toda la muestra afirmó que tras la formación recibida, aumentó su autoeficacia y que se sentían más competentes para ejercer.
- La preparación recibida les sirvió para revisar sus habilidades como tutor, reflexionar sobre la propia actuación, analizar las teorías que habían adquirido y contrastarlas con sus intervenciones.
- Se consideran mejor preparados para ofrecer asesoramiento profesional, favorecer la identidad profesional, inculcar el respeto por la profesión e informar sobre cuestiones éticas.

En el estudio se sugiere proporcionar formación antes de actuar como tutor, y que en esa preparación es fundamental que se haga consulta entre pares, para discutir abiertamente entre compañeros, reflexionar sobre sus impresiones y experiencias. En un trabajo de Calma (2013), se especifica que cuando los tutores tienen oportunidad de interactuar y aprender de otros tutores más experimentados, podrían proporcionar enseñanzas más útiles, por lo que una posible estrategia para la formación de tutores es que se realice entre iguales.

Martínez Segura (2013), presenta una experiencia en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Murcia. Previo a la realización de las prácticas, se desarrollaron sesiones de formación para los docentes de la universidad que van a participar en dichas prácticas impartidas por el Centro de Formación y Desarrollo Profesional. En dichas actividades formativas se ofreció información sobre el desarrollo de las prácticas, las funciones del tutor y materiales a emplear. Como conclusión tras la iniciativa, se constata que los sistemas de tutoría y supervisión de las prácticas se definen y detallan de un modo más exhaustivo tanto para el Tutor Académico (a través de unos seminarios establecidos) como para el Tutor Profesional. En ambos casos se aportan instrumentos para la guía y la realización de estas tutorías, y su evaluación.

García y Castro (2001) hace alusión a que siempre que se habla de los tutores de Prácticas Externas se hace en términos de las funciones que deben desempeñar, pero a su juicio, se echa en falta la referencia expresa a la formación específica que deben recibir para poner en marcha dichas funciones. En un estudio internacional que realizaron, recogían la opinión de diferentes miembros de distintos países europeos integrados en la SUBRED, una red que se encarga del estudio de temas concretos. Tiene por objetivo el “desarrollo de estrategias innovadoras de cooperación entre las instituciones de formación inicial, las escuelas y los servicios educativos”. Su origen se remonta al Programa SÓCRATES, subvencionado por la Unión Europea, que promovía

la creación de Redes Temáticas de estudio de diferentes temas en diferentes países. En el campo de los problemas relacionados con la formación del profesorado está creada la red llamada TNTEE (*Transnational Network of Teaching Education in Europe*) y dentro de ella funcionan diversas Subredes con temas concretos de estudio, en concreto la SUBRED de la que hablamos. Pues bien, continuando con el estudio, en la subred citada se manifestaba que la formación específica para la función de tutor es una cuestión que no se había resuelto satisfactoriamente. Añaden que en todos los países europeos se comparte la preocupación por equiparar las competencias que asumen los tutores con la formación adecuada para desarrollarlas. Y sobre la formación que reciben los tutores, tras una revisión bibliográfica apuntan que, en algunos países se ha creado la figura del “mentor” que conlleva la adquisición de una formación específica, que en otros se llevan a cabo actividades puntuales de formación en relación a la tutorización, y que en otros no existe ninguna actividad que relacione las funciones del tutor con una formación específica. Estos autores, han recogido una revisión de la normativa sobre la formación de tutores, información que incorpora la SUBRED y diversos foros, y sobre su universidad, en este caso la Universidad de Córdoba y han desvelado lo siguiente:

1. A través de la red, se hace saber que en diferentes países, tanto de la Unión Europea como de otros continentes existe unanimidad al compartir la necesidad de formación de tutores.
2. En su universidad, es preciso destacar que tampoco conocen la existencia de actividad alguna sobre formación permanente del profesorado en esta línea.
3. Y por último, a nivel de normativa, en la Orden 1 de Junio de 1994 por la que se regulan las prácticas de alumnos universitarios de las Facultades de Ciencias de la Educación y Psicología en centros docentes no universitarios en nuestra Comunidad Autónoma, concretamente en el artículo 5.2. sobre “Los profesionales docentes seleccionados como tutores”, para cumplir con lo dispuesto en la orden, señalan que deben recibir una formación específica, a través de las estructuras del Sistema Andaluz de Formación del Profesorado en colaboración con las Universidades Andaluzas.

Los autores consideran que se ha hecho un avance en materia de formación por superar las deficiencias en materia de supervisión en las prácticas externas, y que fruto de ese progreso, se tomaron una serie de medidas que consistieron en lo siguiente:

1. Las Universidades correspondientes, con la colaboración de las Delegaciones Provinciales de Educación y Ciencia, organizarán actividades de formación permanente dirigidas al profesorado tutor participante en el desarrollo de las prácticas de enseñanza.
2. Las finalidades de estas actividades serán las siguientes:
 - a) Facilitar el conocimiento de distintas perspectivas y experiencias relativas a la acción tutorial del profesorado con el alumnado de prácticas.
 - b) Facilitar estrategias adecuadas de concreción curricular.

c) Posibilitar una adecuada actualización científico-didáctica en las áreas correspondientes a la etapa.

3. El diseño de dichas actividades de formación permanente contemplará una fase presencial y otra no presencial consistente en un desarrollo completo de un proyecto de tutoría del alumnado acogido en prácticas durante la realización de las mismas.

4. La duración de estas actividades de formación permanente será de un máximo de 40 horas entre ambas fases.

5. La certificación de la formación recibida será realizada conjuntamente por la Universidad y la Delegación Provincial correspondiente, previa inscripción de la actividad en el Registro General de Actividades de Formación Permanente en la Delegación Provincial”

En este sentido, se considera que la formación en los tutores ha sido un fracaso porque no se le ha concedido la importancia que debe y que en muchos casos se ha dejado en manos de la universidad el diseño y desarrollo de esta formación, lo que tampoco ha contribuido a su mejora, recalando la idea de predominancia de una institución sobre otra. Muestran también su descontento al considerar insuficiente, así como poco aconsejable que la formación para la función tutorial se adquiriera por cursillo impartidos por expertos; para ellos, esta formación debe partir de la propia experiencia que tiene el tutor y su reflexión en común con otros tutores, convirtiéndose éste en el punto de inflexión para la creación de propuestas de formación, encuadrando las experiencias y sus posteriores reflexiones en un compendio de actividades de formación y de autoformación cuyo modelo de capacitación sería en este caso, el reflexivo y crítico tanto desde la formación inicial como en la permanente. De este modo, a través de un Proyecto COMENIUS, se pretendían analizar las funciones de tutorización de las prácticas de los estudiantes de Magisterio en los diferentes países que participaban y la elaboración de una propuesta de mejora a partir de experiencias e intercambios entre los propios tutores. Su objetivo se basaba en la formación que se conseguía con esos intercambios concretados en el diseño de un programa de autoformación. Las universidades participantes fueron la Universidad de Córdoba, la Universidad de Évora (Portugal) y la Universidad de Monfort (Gran Bretaña), las que sentían como problema común la mejora de la unión de la formación teórico-práctica y encajar correctamente la figura del tutor. Para lograr este cometido, se realizaban seminarios de autoformación compuestos por integrantes de las distintas universidades participantes. El enfoque de los mismos era el de formación autónoma, de reflexión sobre la propia práctica de los tutores y sobre los conocimientos que aportan las experiencias y reflexiones, y de cada una de esas reuniones se pretendía elaborar una propuesta de la institución en la que se realizaba cada seminario, la que se debería poner a disposición del resto de implicados. Los resultados que esperarían, además de conseguir que el conocimiento de experiencias realizadas en diferentes países complete y enriquezca la información sobre la labor de tutoría, serían mejoras en la formación inicial de los futuros maestros desde la perspectiva práctica, que la formación permanente de los profesores en ejercicio se

realice desde la autoformación reflexiva, diversidad y calidad en las actividades educativas realizadas con los niños y por último, la oferta de un módulo de formación continua en un COMENIUS, junto con la difusión de materiales y de la valoración de la experiencia con el objeto de que sea útil en política educativa.

Tras esta iniciativa, algunas de las conclusiones a las que se llegaron, que se corroboran con otras investigaciones anteriores al proyecto COMENIUS son (Marcelo, 1994; Montero y González, 1994; Romero, Delgado y Linares, 1994; Sureda et al., 1994):

- Los tutores de prácticas se encuentran en proceso de formación, sin apenas preparación y motivación para ello.
- Escasez de profesorado con experiencia y conocimientos específicos acordes a su área de trabajo.
- Limitaciones en tutores al afrontar tareas de asesoramiento, supervisión inadecuada de prácticas externas.
- Falta de seguimiento de alumnos por parte de sus tutores.
- Ausente coordinación y colaboración institucional.

Lo que nos intentan decir con esto, es que el tutor debe recibir la formación conveniente para ejercer como tal, y que tanto si lo imponen como si no, debe ser una obligación a asumir por el tutor.

En definitiva, lo que intentamos mostrar con este capítulo, es que la función que realizan los tutores académicos y profesionales durante las prácticas externas no está exenta de responsabilidad, de compromiso con los futuros profesionales y con la propia función como formadores. No podemos dejar que la improvisación se apodere de lo que deben realizar como agentes implicados, y por lo tanto, nos parece crucial averiguar qué requisitos y preparación se les exige, o en su defecto deberían poseer, entendiendo que debe ser compromiso fundamental tanto para los agentes que intervienen en el tramo de prácticas, como para las instituciones implicadas cuidar esa cuestión.

3. ¿CUÁLES SON LAS EXIGENCIAS PARA EJERCER COMO TUTOR DE PRÁCTICAS EXTERNAS? INDAGACIÓN DE LOS REQUISITOS DE LOS AGENTES FORMADORES.

Tras revisar la literatura y las investigaciones podemos llegar a la conclusión de que el periodo de prácticas externas es fundamental, y sus tutores el medio para lograr un tramo formativo de calidad.

Si partimos del supuesto de la importancia que tienen los tutores en la materia de prácticas, ¿es necesario que estos agentes cumplan una serie de requisitos para actuar como tal? De ser así, ¿cuáles serían?

A nivel nacional, las diversas universidades públicas realizan esfuerzos por recopilar las funciones de los tutores académicos y profesionales, pero no se ha encontrado documentación específica en la que se haga referencia a los requisitos de estos profesionales. Por su parte, la literatura e investigaciones nos hablan de posibles cualidades o características del tutor ideal; entre esas posibles condiciones, se cita lo siguiente (González Jiménez, 2010; 2013; Macías, 2013):

- Tener motivación hacia la tutoría de alumnos y poder justificar que el ejercicio de tutoría de cursos anteriores ha estado marcado por la planificación.
- Ser un profesor con dedicación completa.
- Tener años de antigüedad en educación superior o en centros docentes.
- Manifestar conocimientos básicos sobre las funciones en materia de tutoría, la normativa vigente.
- Justificar experiencia investigadora.
- Mostrar cualidades específicas como tutor.
- Comprometerse a recibir capacitación permanente para mejorar sus funciones como tutor.

En otros países esta situación está más regulada, en concreto en Estados Unidos. Averiguar los requerimientos de cada distrito será objeto de este epígrafe, y para ello, agruparemos la información que impone cada una de sus cincuenta unidades subnacionales en los términos siguientes:

- Requisitos educativos.
- Requisitos formativos para supervisar prácticas externas.
- Experiencia necesaria para supervisar prácticas externas.
- Recomendación de Institución.
- Examen.
- Certificación. Los profesionales de la enseñanza deben poseer una certificación de apto emitido por determinadas instituciones.
- Requisitos específicos del distrito. Determinados estados permiten que personas que se hayan formado en otros países de EE.UU accedan a trabajar en sus instituciones como tutores de prácticas externas o docentes, en algunos casos con requisitos específicos, que serán los que comentaremos, y en otros sin ellos. Por el contrario, algunos estados no permiten que personas formadas fuera de su distrito accedan a trabajar a sus centros (los identificamos con el monosílabo NO en la tabla)
- Comprobación de antecedentes. Algunos estados exigen que los docentes y tutores de prácticas acrediten que no poseen antecedentes penales ni delitos sexuales previo a su incorporación al centro educativo.

Todos los datos se han extraído de la página web de la *American School Counselor Association* y de las web de los Departamentos de Educación de cada estado. Para

agilizar la cantidad de información hallada, distribuiremos los datos en cuatro tablas, coincidiendo cada una con las cuatro regiones según el Censo de EEUU².

Antes de comenzar el análisis, es necesario que aclaremos algunas de las siglas que aparecerán en dichas tablas:

- Pre K-12: centros docentes que usan esa designación para referirse a la educación no obligatoria (2-5 años).
- K-12: centros docentes que usan esa designación para referirse a la suma de Educación Primaria y Educación Secundaria.
- SAT: examen de admisión en las Universidades de EE.UU.
- Praxis I (PPST): es una prueba para valorar las habilidades pre-profesionales
- Praxis II: (PPST): es una prueba para valorar habilidades de Orientación Escolar y asesoramiento.
- ISBE: es la Junta de Educación de Illinois, que se encuentra asociada con el MEC y la Secretaría de Educación Pública de México, con objeto de regular el programa de Profesores Visitantes de España.
- MS (Middle School): centros de Educación Secundaria, del nivel 6º-8º, de edad 11-13 años (En EE.UU la Educación Secundaria se lleva a cabo en dos periodos, el primero en centros MS, y el segundo en centros High School, del nivel 9º-12º, de edad 14-18 años).
- Pasantía: título o certificado como estudiante internacional en el que se combina formación académica con experiencia profesional en empresas de EE.UU.
- CLAST/NTE/IPPST/NASDTEC: certificados para docentes que se exigen como requisitos para acceder a programas formativos (titulación).

Tabla 26:
Requisitos Zona 1

Condiciones Estado	Estudios Académicos	Formación	Experiencia	Recomendación	Examen	Certificación	Distrito	Antecedentes
Alaska	Licenciatura y curso específico	Horas en áreas específicas	No	Sí	No	K-12	Sí	Sí
Arizona	Maestría y curso específico	No específica	Mínimo 2 o curso específico	Sí	No	K-12	Sí	Sí
California	Posgrado específico en orientación escolar	No específica	No	Sí	Sí CBEST	Pre K-12	Formación y experiencia	Sí
Colorado	Licenciatura y maestría específica	No específica	Mínimo 100 horas	No se especifica	Sí LUGAR y programa	K-12	Sí	Sí
Hawaii	Maestría en supervisión	No específica	Experiencia en centro K-12	Sí	Sí Praxis I PPST, Praxis II y Praxis III	Pre K-12	Sí	Sí
Idaho	Maestría y formación específica	Horas en últimos 5 años	700 horas en centro K-12	Sí	No se especifica	K-12	Sí	Sí

²<https://www.census.gov/>

Montana	Maestría K-12 o equivalente	No específica	600 horas bajo supervisión	No	No	K-12	Sí	Sí
Nevada	Según opciones	Según opciones	Según opciones	No	Sí Especifico de ese estado	K-12	Sí	Sí
New Mexico	Según opciones	No específica	Según opciones	No	Sí Especifico de ese estado	K-12	No	Sí
Oregon	Maestría, licenciatura y formación específica del estado	Varias opciones	Posgrado y dos años de experiencia	Sí	Sí Praxis de Orientación y Orientación Escolar, y Praxis I CBEST o Praxis / PPST	K-12	Sí	Sí
Utah	Programa específico	No específica	600 horas	No	No	K-12	Sí	Sí
Washington	Maestría	No específica	No	No	Sí Diversas formas de acreditación	K-12	Sí	Sí
Wyoming	Según opciones	No específica	Según opciones	No	Sí	K-12	Sí	Sí

En todos los subestados se requiere una titulación o formación académica, siendo la Maestría una de las opciones más demandadas, e incluso se da el caso de maestrías específicas en supervisión de prácticas externas (Hawaii), la cual se deberá realizar en un colegio o universidad regionalmente acreditados y tendrá que cumplir con los parámetros de la Asociación Nacional de Directores Estatales de Educación y con el Certificación de Maestros (NASDTEC), o con las normas estatales. California y Utah apuestan por una opción bastante similar, un programa específico de educación de consejeros acreditados por la Comisión especializada en consejería escolar (por consejeros entienden docentes que a su vez ejercen como tutores en algunas de sus vertientes: materia, grupo clase, prácticas externas), que normalmente incluyen prácticas con alumnos en edad escolar. También son varios los estados que reclaman varios requisitos académicos para la persona que ostente la tutoría de prácticas externas; en Arizona e Idaho hay que poseer un título de maestría y justificar la finalización de un programa aprobado de estudios de posgrado en orientación escolar y asesoramiento de una universidad aprobada por la Junta Estatal de Educación de Idaho o la agencia educativa estatal del estado en la que se cursó el programa. Del mismo modo, en Oregon es necesario una Maestría en consejería, educación o ciencias del comportamiento de una institución acreditada regionalmente en los Estados Unidos, una Licenciatura y un programa inicial de posgrado en asesoramiento escolar, regulado por la Universidad de Oregon u otra jurisdicción de los Estados Unidos. Alaska y Colorado van en sintonía con Oregon al exigir una Licenciatura y un programa específico, bien

un programa de educación del maestro aceptado por la consejería educativa o un programa de educación genérico de una institución regionalmente acreditada.

Washington es quizás el estado que hace más escueto este apartado, ya que solo especifica que para ser tutor de prácticas externas, la persona debe cumplir todas las condiciones para optar el grado de maestría específico en asesoramiento.

Por último, vamos a comentar los estados que tienen varias opciones a la hora de numerar sus requisitos académicos, que a su vez, guardan relación con las diferentes alternativas que señalan en el apartado de la formación en supervisión y en la experiencia profesional.

Comenzando por orden, Nevada señala distintas casuísticas:

- Maestría impartida por la Consejería Escolar o por una Universidad acreditada.
- Maestría y una especialidad impartida por una Consejería Nacional
- Maestría o un título avanzado.
- Maestría o titulación académica y dos años de experiencia en enseñanza o consejería educativa, y 36 créditos de posgrado en Orientación Escolar y Asesoramiento.

New Mexico contempla tres opciones, Certificado de Consejero Escolar, Licenciado especializado en Consejería Profesional de Salud Mental, o Maestría en colegio o universidad acreditada.

El Estado de Wyoming determina que para ejercer como tutor debes cumplir algunas de las dos opciones siguientes: Maestría de la Consejería y Orientación Escolar bajo la supervisión de un docente, o Maestría con 30 créditos aprobados por la Consejería y Orientación Escolar.

En lo que respecta a formación específica para ser tutor de prácticas externas, hay pocos estados que lo tengan en cuenta. Los que sí aluden a este apartado señalan diferentes aspectos; por un lado, Alaska e Idaho exigen que en los últimos cinco años se haya superado un curso de 3 horas semestrales en cultura del estado en el que vaya a ejercer, y otras 3 horas de educación multicultural. Nevada presenta diferentes requisitos: para la opción 1 y 2 de los estudios académicos no se requiere de formación, pero para la opción 3 y 4, se debe superar 36 horas de un posgrado en orientación escolar y en áreas diversas (asesoramiento grupal, evaluación y diseño de pruebas, organización y administración de programas de la consejería educativa, asesoramiento multicultural, TIC, ética profesional). Y por último, Oregon exige la superación de un taller o curso a distancia de una Universidad Estatal de dicho estado, y presentar el formulario C-2 en el que se muestra que el tutor ha completado un programa de educación de consejeros en los últimos dos años.

En el apartado de experiencia todos los estados demandan algún tipo de actividad, salvo Washington. Algunos estados, Colorado, Hawaii, Idaho y Nevada consideran que es necesario que la persona acredite horas de prácticas, pasantía o experiencias de campo en tutoría en centros K-12; New Mexico concreta que sean 300

horas, pero sin determinar el tipo de centro. En Montana y Utah se debe superar una pasantía de 600 horas bajo supervisión de un experto en materia de tutoría de prácticas. Los dos últimos estados difieren un poco del resto; en Oregon hay que presentar un justificante acreditativo de un año de experiencia como educación a tiempo completo con licencia para ejercer en centros docentes públicos o privados acreditados por EE.UU, realizado en los últimos 3 años. En Arizona se detallan diversas posibilidades: 2 años a tiempo completo como orientador escolar, 3 años como docente, o completar prácticas de tutoría supervisada en una institución acreditada.

El apartado de Recomendación hace alusión a que el tutor debe tener cartas de recomendación de centros educativos en los que haya prestado servicio. De los trece estados nombrados en esta tabla, 6 sí lo tienen en cuenta, otros 6 no lo entienden vinculante, y uno no especifica nada.

Los estados también exigen que el tutor de prácticas externas supere una serie de pruebas, algunas sirven de acceso a estudios de enseñanza (California), otras son pruebas específicas para acreditar habilidades en orientación y asesoría (Hawaii y Oregon), y en otros casos, se contemplan varias opciones:

- Colorado: se examinarán en la Consejería Escolar y Orientación La evaluación especializada debe ser aprobada a menos que el solicitante sea un egresado fuera del estado con 3 años de experiencia en tutoría a tiempo completo. También deberá certificar que posee competencias esenciales para el servicio educativo y acreditar la finalización del programa de consejería escolar.
- Nevada: deberán acreditar la finalización de los cursos de formación específica o aprobar los exámenes aprobados por la Comisión en la Ley de la Escuela de Nevada, la Constitución de Nevada y la Constitución de los Estados Unidos, así como los exámenes de competencias profesionales.
- Washington: El candidato deberá haber completado con éxito un examen completo escrito del conocimiento del curso para el título de maestría requerido. Lo realizará una institución de educación superior acreditada a nivel regional, o el Examen de Consejero Nacional (NCE) de la Junta Nacional de Consejeros Certificados (NBCC).
- Alaska, Arizona y Utah no señalan ningún requisito en este apartado.

Por último, vamos a comentar las tres columnas restantes. La certificación debe estar emitida por centros Pre K-12 o K-12; en la columna de Distrito encontramos que todos los estados, salvo New Mexico, permiten la llegada de profesionales formados en otras ciudades, y únicamente California exige que curse un programa de preparación profesional de un mínimo de 600 horas de experiencia supervisada en una escuela pública en dos de tres niveles escolares (Primaria, secundaria y preparatoria). Hasta 150 de las 600 horas deben dedicarse a temas de diversidad, acompañado de una carta que verifique el practicum que ha cursado. En cuanto a los antecedentes, todos comparten ese requisito.

Tabla 27:
Requisitos Zona 2

Condiciones Estado	Estudios Académicos	Formación	Experiencia	Recomendación	Examen	Certificación	Distrito	Antecedentes
Illinois	Maestría y formación específica	Certificado enseñanza o cursos específicos	600 horas de pasantía	Sí	Sí ISBE	Pre K-12	Sí	Sí
Indiana	Maestría o formación específica	No específica	Programa de educación	Sí	No	K-12	Sí	Sí
Iowa	Maestría y formación específica	Horas en áreas específicas	Certificación elemental o secundaria	Sí	No	No específica	No	Sí
Kansas	Maestría y formación específica	No específica	Certificado enseñanza profesional y pasantía	Sí	Sí Praxis II	Pre K-12	No	Sí
Michigan	Según opciones	No específica	Mínimo 600 horas de supervisión	Sí	Sí Específico del ese estado	K-12	Sí	Sí
Minnesota	Según opciones	No específica	400 horas programa supervisión	No	No	K-12	No	Sí
Missouri	Según opciones	Según opciones	Pasantía o 300 horas bajo supervisión	Sí	Según opciones	Según etapas educativas	Sí	Sí
Nebraska	Maestría	No específica	Según opciones	No	Sí Praxis I o PPST, o Praxis I o CBT o CMEEBST	K-12	No	Sí
North Dakota	Maestría	Varios	Dos años, licencia y pasantía	Sí	No	K-12	No	Sí
Ohio	Maestría	Licencia	Varias opciones	Sí	Sí NTE o Praxis II	K-12	Sí	Sí
South Dakota	Maestría y formación en áreas específicas	No específica	600 horas	No	No	Pre K-12	No	Según distrito
Wisconsin	Maestría	No específica	Según opciones	Sí	No	K-12	No	Sí

En el apartado de estudios académicos, existen tres alternativas:

- Maestría de una institución acreditada regionalmente de educación superior en consejería escolar y formación específica. En este bloque se sitúan cuatro estados: Illinois considera que la formación específica debe ser un periodo de práctica de al menos 100 horas en tutoría supervisada. Iowa también habla de Prácticas de enseñanza y asesoramiento (a nivel de K-6 o 7-12), un mínimo de 500 horas. Kansas solicita 8 créditos o un año de experiencia acreditada completada en los últimos seis años en materia de supervisión de prácticas. Por

último, South Dakota considera que se debe superar un taller que abarque contenidos de evaluación, asesoría, educación multicultural, etc.

- Maestría. Nebraska, North Dakota, Ohio y Wisconsin demandan una Maestría en Educación de un programa aprobado por la consejería educativa.
- Según opciones académicas, formativas y experiencia. En esta categoría encontramos a tres estados: Michigan demanda un certificado de enseñanza con al menos 30 créditos de trabajo de posgrado en consejería escolar o un Máster de un programa aprobado en consejería escolar. Minnesota considera que el candidato a ostentar la tutoría debe poseer una maestría o el equivalente de un colegio o universidad que está acreditado regionalmente y demostrar la verificación de completar un programa de preparación de la Junta de Enseñanza que conduce a la autorización de consejeros escolares o realizar un programa de preparación en consejería escolar acreditado por CACREP. Por su parte, Missouri especifica que se debe tener una maestría con mayor énfasis en orientación y consejería, o un máster o grado superior en educación, más cursos de posgrado específicos en asesoramiento.

Para la formación específica, casi la mitad de los estados incluidos en esta tabla señalan una serie de criterios. Illinois demanda poseer un certificado de enseñanza, que suele ser uno de los tipos de pruebas solicitados en el apartado de “Examen”. Si no se dispone de dicho mérito, se puede justificar si la persona ha completado, como parte de un programa aprobado por la Consejería Educativa, cursos que abordan: la estructura, organización y funcionamiento del sistema educativo, con énfasis en escuelas P-12; el crecimiento y desarrollo del alumnado, y sus implicaciones para el asesoramiento en las escuelas; la diversidad de estudiantes de Illinois y las leyes y programas que han sido diseñados para satisfacer sus necesidades únicas; y una gestión eficaz del aula y del proceso de aprendizaje. En Iowa los cursos específicos deben pertenecer a un programa de consejería educativa, y versarán sobre: naturaleza y necesidades de los individuos en todos los niveles de desarrollo, fundamentos sociales y culturales, fomento de relaciones, trabajo en grupo, desarrollo de carrera, educación, planificación postsecundaria, evaluación y evaluación, orientación profesional, manejo del aula, currículo y teoría del aprendizaje. En Missouri se pueden cumplir algunas de las siguientes circunstancias:

- Completar un programa planificado de al menos 24 horas semestrales de un posgrado en cursos de orientación y consejería con al menos 12 horas semestrales enfocadas en la orientación en las escuelas primarias (secundarias), y realizar un curso en cada una de las siguientes áreas: Orientación al Desarrollo Personal y Profesional en Consejería; Fundación de Orientación de Primaria y Secundaria; Teorías y Técnicas de Consejería de Escuela Primaria y Secundaria; Análisis del Niño de Primaria y Problemas de Aprendizaje Escolar; Teorías y técnicas de asesoramiento grupal; Practicum.

- Deberá poseer una licenciatura en educación de un programa de preparación de maestros aprobado por el estado o completar un plan de estudios en métodos y prácticas de enseñanza, manejo del aula y la psicología del niño.

En North Dakota se deberá superar un curso que aborde las siguientes áreas: asesoría en la escuela primaria; asesoría en la escuela secundaria; administración de orientación y consultoría; teorías de asesoramiento; técnicas de evaluación; técnicas de grupo; asesoramiento profesional; pasantía supervisada en la escuela. Y por último, Ohio sólo exige que la persona posea la licencia para ejercer como docente en centros acreditados por dicho estado.

En el siguiente apartado, hay diferentes alternativas para cumplir con la experiencia necesaria para ejercer como tutor de prácticas. Hay varios estados (Michigan, Minnesota y South Dakota), que demandan horas de práctica, entre 400-600, bajo la supervisión de otro tutor durante la realización de un programa aprobado de orientación y asesoramiento universitario. Otros exigen la realización de una pasantía; Illinois determinada que su duración sea de al menos 600 horas y durante un mínimo de un semestre, en el cual los candidatos trabajarán la función de asesoramiento y se introducirá gradualmente en toda la gama de responsabilidades asociadas a esa función. Si se dispone de al menos dos años de experiencia docente, y 240 horas de la pasantía son de trabajo directo con alumnado como tutor podría también ejercer como tal; Missouri contempla una pasantía supervisada por otro tutor de al menos 3 créditos ó 300 horas y Kansas especifica dos opciones, tener una pasantía supervisada por otro tutor durante su primer año de empleo como consejero escolar y un certificado válido de la enseñanza profesional de Kansas equivalente para una licencia de consejería de la escuela. North Dakota también demanda de varios criterios, uno de ellos una pasantía supervisada en la escuela de al menos 450 horas, con al menos 150 horas de tutoría de prácticas. Los otros dos requisitos hacen alusión a dos años de experiencia profesional en la enseñanza o en un campo relacionado y tener una licencia profesional de educador válido o perseguir licencia como maestro participando en un curso de estudio para obtener la licencia como consejero escolar.

En otros estados se requieren aspectos variados. En Indiana se apuesta por experiencias de campo insertadas en el programa de educación para ser tutor. Iowa insta a que la persona demuestre su competencia en la desarrollo de sesiones en el aula con la escuela primaria, (certificación elemental) o escuela media y secundaria (certificación secundaria). Su programa de practicum consiste en un mínimo de 500 horas que ofrezca oportunidades para el asesoramiento individual, trabajo en grupo, y orientación en el aula, bajo la supervisión de un tutor profesional licenciado. Los tres estados restantes presentan diversas opciones de acuerdo a sus criterios formativos:

- Nebraska: Debe tener dos años de experiencia en la enseñanza y una pasantía con al menos 450 horas de prácticas para la tutoría de prácticas externas.

- Ohio contempla tres vías para acreditar la experiencia necesaria: 600 horas de prácticas en centros K-12 y una experiencia de un año bajo la supervisión de un tutor de prácticas autorizado; tener dos años de experiencia docente; o tres años de experiencia como tutor autorizado en otro estado.
- Wisconsin: cumplir los criterios para obtener una licencia para enseñar en las escuelas primarias / secundarias y dos años experiencia de enseñanza en los niveles de escuela primaria / secundaria; completar una pasantía de un año a tiempo completo en consejería escolar; o un mínimo de dos años de experiencia como consejero escolar con licencia.

Respecto a los exámenes que deben superar los aspirantes a tutor de prácticas externas, en su mayoría son pruebas que hemos comentado con anterioridad, por ello sólo nos detendremos en dos estados que incluye aspectos distintivos; Michigan exige la Certificación de Maestro - Sección de Consejeros de Orientación, y Missouri no plantea para la opción 1 en los estudios académicos (maestría), pero sí para la opción 2, en concreto la prueba Praxis II con una puntuación mínima de 590.

La certificación debe ser emitida por centros Pre K-12 o K-12, salvo en Missouri, que solicita la Certificación Elemental para los docentes que impartan en educación primaria, y la Certificación Secundaria para la educación obligatoria.

En cuanto a la libre circulación de docentes de unos países a otros, observamos que son más los que permiten este hecho, que los que se oponen. Del mismo modo, contemplamos que la mayoría exige los docentes en general, se sometan a pruebas para comprobar sus antecedentes.

Tabla 28
Requisitos Zona 3

Condiciones Estado	Estudios Académicos	Formación	Experiencia	Recomendación	Examen	Certificación	Distrito	Antecedentes
Alabama	Educador profesional	30 horas	300 horas	No	Apto Consejería Escolar	Pre K-12	Sí NCATE	Sí
Arkansas	Maestría específica 33 créditos	Mínimo 9 horas	Mínimo 2 o curso específico	Sí	Sí Praxis II	Pre K-12	Al menos 3 años	Sí
Delaware	Maestría	Horas en áreas específicas	Tres años o formación	Sí	Sí Praxis I o PPST	Sí Según etapas	Sí	Sí
District of Columbia, Washington	Maestría	Horas en áreas específicas	No se especifica	No	Sí Praxis I o PPST o Praxis II	Pre K-12	Sí	Sí
Florida	Maestría o formación específica	No específica	No	No	Sí CLAST	Pre K-12	Sí	Sí
Georgia	Maestría	No específica	No	Sí	Sí GACE	K-12	Sí	Sí
Kentucky	Maestría	No específica	De uno a dos años	No	No	K-12	Sí	Sí

Louisiana	Maestría	Horas en áreas específicas	Certificado enseñanza y créditos prácticas supervisadas	Sí	Sí NTE CoreBatter y y NTE en consejería escolar.	K-12	No	Sí
Maryland	Según opciones	No específica	Según opciones	No	No	Pre K-12	Sí	Sí
Mississippi	Según opciones	No específica	Certificado de enseñanza de MS o pasantía	No	Sí Praxis I PPST y / o Praxis II	K-12	Sí	No
North Carolina	Maestría superior	No específica	No	No	Sí Praxis II	K-12	Sí	Sí
Oklahoma	Maestría	Curso específico	Dos años	Sí	Según opciones	Pre K-12	Sí	No
South Carolina	Licenciatura, maestría y programa específico	No específica	No	No	Sí Praxis II: (PLT) y Praxis II: Orientación Escolar y Orientación	K-12	Sí	Sí
Tennessee	Según opciones	No específica	Según opciones	Sí	Sí Praxis II: Orientación Escolar y Consejería	Pre K-12	Sí	Según distrito
Texas	Maestría y programa específico	No específica	Dos años	No	Sí Examen de Consejero Escolar	Pre K-12	No	Sí
Virginia	Según opciones	No específica	Según opciones	No	No	Pre K-12	Sí	No
West Virginia	Maestría programa específico	No específica	No	No	Sí Praxis II: Orientación escolar y consejería	K-12	Sí	No

En la formación académica encontramos apuestas que hemos descrito en estados anteriores; los países que se decantan únicamente por maestría son Delaware, Louisiana (Maestría en un programa en la escuela primaria o secundaria de orientación y asesoramiento de una universidad regionalmente acreditada), Kentucky (Maestría en consejería de orientación de un programa aprobado), Arkansas (Maestría en consejería escolar y orientación de una institución aprobada), District of Columbia, Georgia, North Carolina y Oklahoma (Maestría en consejería escolar de una institución acreditada). En otros países, como Florida, se puede optar por un título de maestría en orientación y consejería o educación de tutores que incluye tres horas semestrales en una práctica de consejería supervisada en una escuela primaria o secundaria, o bien por una formación específica, que incluya 30 horas semestrales de posgrado en orientación y asesoramiento, 3 horas de semestre en principios, filosofía, organización y administración de la orientación, 3 horas semestrales en la evaluación de los estudiantes incluyendo la administración e interpretación de las pruebas estandarizadas, 3 horas semestrales en teoría de la personalidad y aprendizaje, 3 horas semestrales en teorías de consejería y técnicas de consejería individual, 3 horas semestrales en asuntos legales y

éticos, 3 horas semestrales en habilidades de consulta y técnicas para conferenciar con maestros y padres, 3 horas semestrales en técnicas de consejería especializada para estudiantes excepcionales y minorías, y 3 horas semestrales en prácticas de tutoría supervisada en una escuela primaria o secundaria.

Algunos países exigen dos o más requisitos; South Carolina demanda una Licenciatura, una Maestría en cualquier materia y completar un programa avanzado aprobado por la Junta Estatal de Educación para la preparación de consejeros escolares. Texas y West Virginia comparten su planteamiento y optan por una Maestría de una institución acreditada de educación superior; la finalización de un programa aprobado para consejeros escolares a través de una institución acreditada de educación superior.

A continuación, vamos a citar los estados que tienen diferentes opciones de acuerdo a sus requerimientos de experiencia o especialización en supervisión de prácticas externas:

Maryland: (Opción 1) Maestría en orientación y consejería escolar y un certificado de la Junta Nacional de Consejeros Certificados (NBCC); (Opción 2) Maestría en orientación escolar y consejería en un programa aprobado usando estándares aprobados por el estado; (Opción 3) Maestría en orientación escolar y consejería de un programa aprobado por CACREP o (Opción 4) Máster en Orientación escolar y consejería de un programa aprobado.

Mississippi: (Opción 1) Tener una licencia de enseñanza estándar y una maestría en orientación y asesoramiento; (Opción 2) Maestría y finalización de un programa aprobado de orientación y consejería (con un año de prácticas en consejería escolar); (Opción 3) Completar un programa aprobado de maestría para orientación y consejería que incluye un año completo de prácticas; (Opción 4) Tener la credencial de Consejero Nacional Certificado (NCSC) emitida por la Junta Nacional de Consejeros Certificados (NBCC).

Tennessee: (Opción 1) Completar un grado de posgrado con un programa de preparación en orientación y consejería escolar; (Opción 2) Tener un título de posgrado en consejería comunitaria y estar inscrito en un programa aprobado de posgrado en consejería escolar y haber completado, al menos 30 horas que conducen a la terminación de un programa de posgrado aprobado en la consejería de la escuela supervisado por un consejero escolar autorizado por un mínimo de una hora por semana.

Virginia: (Opción 1) Un título de maestría de un programa de educación de consejeros aprobado; (Opción 2) Un título de maestría de un colegio o universidad acreditado y la certificación de un programa de educación y asesoramiento.

Por último, Alabama es el estado más escueto en cuanto a requisitos académicos, solicitando que el candidato posea la certificación inicial en consejería escolar, el cual debe incluir la certificación de educador profesional a nivel de bachillerato en un campo de enseñanza aprobado por el Consejo de Educación del Estado de Alabama.

En el apartado de formación específica, de 17 estados que se enumeran en esta tabla, sólo 6 incluyen algún tipo de información. Algunos se decantan por solicitar determinadas horas de preparación al respecto; Alabama y Arkansas demandan entre 9-30 horas de trabajo de servicio directo y supervisado en consejería individual y grupal con los estudiantes de la primera infancia / primaria y secundaria. Delaware es algo más exigente, y esas horas deben abarcar Principios y Prácticas del Programa de Orientación, Habilidades Individuales de Consejería, Habilidades de Consejería en Grupo, Desarrollo de Carrera, Pruebas Individuales y de Grupo para Consejeros, Desarrollo Humano, y un Practicum Supervisado en Consejería de Secundaria o Primaria, Teoría de Consejería y Consulta. District of Columbia amplía la propuesta anterior y añade nuevos aspectos: (1) Filosofía y principios subyacentes a la orientación y otros servicios del personal de los alumnos; (2) La teoría y práctica del asesoramiento, incluyendo el trabajo con estudiantes excepcionales y culturalmente diversos; (3) Medición educativa y psicológica; (4) Teoría del desarrollo profesional incluyendo la planificación de la carrera y las técnicas de toma de decisiones y el uso de la información ocupacional y educativa; (5) Entender al individuo; (6) Proceso de consejería grupal y de orientación grupal; (7) Investigación y evaluación. Lousiana apuesta por un proyecto similar a los dos estados anteriores, y su curso de posgrado debe incluir un total de 24 horas semestrales en: (1) Principios y Administración de Programas de Consejería Escolar; (2) Desarrollo de la carrera y del estilo de vida; (3) Evaluación individual; (4) Teoría y práctica de consejería; (5) Procesos de grupo; (6) Crecimiento y Desarrollo Humano; (7) Fundamentos sociales y culturales en el asesoramiento. Por último, Oklahoma solicita completar un curso de dos semestres de duración sobre educación, aprendizaje y gestión de recursos.

En la experiencia hay propuestas similares; Alabama, Arkansas y Delaware solicitan de dos a tres años de experiencia educativa a tiempo completo aprobada por el DE Departamento de Instrucción Pública o una pasantía de consejería escolar supervisada de un año completo en la escuela primaria o secundaria.

Otros estados sólo solicitan tener 2 años de experiencia educativa relacionada, como Texas y Oklahoma, y Kentucky, que a esos dos años como consejero en un centro docente, añade de tres a seis créditos de posgrado adicionales necesarios para la licencia estándar. Louisiana y Mississippi solicitan un certificado de enseñanza de MS y completar una pasantía con una práctica supervisada en un ambiente escolar. Los tres estados restantes presentan varias opciones según sus requisitos académicos:

Maryland: (Opción 1 y 2) Dos años de desempeño satisfactorio como maestro o consejero en un ambiente escolar o 500 horas de en un practicum supervisado en la orientación y consejería escolar; (Opción 4) Dos años de desempeño satisfactorio como maestro o consejero.

Tennessee: La pasantía a tiempo completo durante al menos un semestre. Se proveerán experiencias de orientación y consejería en los niveles de Pre K-12; los candidatos de consejero de la escuela sin experiencia en la enseñanza tendrán que

superar una práctica de orientación de un semestre en una escuela. La experiencia de orientación se estructurará para proporcionar observación, participación y análisis de la instrucción en el aula.

Virginia: (Opción 1) 100 horas de de experiencias en el Pre-K12; (Opción 2) Dos años de exitosa experiencia de enseñanza a tiempo completo o dos años de exitosa experiencia a tiempo completo en orientación y asesoramiento.

En el apartado de recomendación observamos, que en esta zona no suele ser un requisito el tener recomendación de centros docentes, ya que 11 de los 17 estados no lo solicitan. En los exámenes que requieren, la mayoría se decanta por pruebas convencionales como son Praxis I o Praxis II. La certificación en unos casos debe ser expedida por centros Pre K-12, en otros por centros K-12, o por ambos si hablamos del estado de Delaware. Por último, en el apartado de Distrito podemos comprobar que 15 de los 17 sí admiten la libre circulación de docentes; en Alabama especifica que deben pertenecer a los estados que son miembros del Consejo Nacional para la Acreditación de la Formación Docente (NCATE), y Arkansas también lo permite si poseen de 3-5 años de experiencia previa de asesoramiento.

Tabla 29:
Requisitos Zona 4

Condiciones Estado	Estudios Académicos	Formación	Experiencia	Recomendación	Examen	Certificación	Distrito	Antecedentes
Connecticut	Maestría y programa específico	Horas en áreas específicas	Educador profesional y meses como tutor	Sí	Sí Praxis IPPST o SAT	K-12	No	Sí
Maine	Maestría o doctorado, y Licenciatura	Curso específico	No	Sí	Sí Praxis I PPST y Praxis II	K-12	Sí	Sí
Massachusetts	Maestría con 450 horas en supervisión	Horas en áreas específicas	Prácticum de 450 horas	Sí	Sí Especifico del ese estado	Según etapas educativas	Sí	No
New Hampshire	Según opciones	No especifica	Según opciones	No	No	K-12	Sí	Sí
New Jersey	Maestría o superior (Licenciatura y créditos en supervisión)	Horas en áreas específicas	No	Sí	No	Pre K-12	Sí	Sí
New York	Según opciones	Según opciones	Según opciones	Según opciones	No	Pre K-12	Sí	Sí
Pennsylvania	Programa específico	Prácticas supervisadas	Mínimo 300 horas	Sí	Sí Praxis y Praxis II	Según etapas educativas	No	Sí
Rhode Island	Título nivel avanzado	Varias opciones	Competencias según (CACREP)	No	No	Pre K-12	Sí	Según distrito
Vermont	Maestría	No especifica	Pasantía	No	Sí SAT	Pre K-12	Sí	Sí

En esta zona, los requisitos académicos son muy variados según el estado. Comenzando por orden Connecticut requiere de una Maestría y haber completado un mínimo de 30 horas semestrales en un programa de la consejería de educación para la preparación de tutores. Massachusetts comparte este planteamiento, al exigir una Maestría en asesoramiento combinada con una práctica de 450 horas en un entorno educativo. Maine y New Jersey también solicitan una maestría o un título de doctorado de una universidad acreditada o en su defecto, una licenciatura de una universidad acreditada y que se encuentre matriculado en un programa de posgrado aprobado para la educación del consejero de la escuela, o la inscripción actual en cursos graduados para la educación del consejero de la escuela. Otros estados, solo tienen un requisito, es el caso de Pennsylvania, que únicamente pide completar un programa aprobado en consejería escolar, Rhone Island, Título avanzado de una institución regionalmente acreditada o Vermont, Maestría en consejería escolar o su equivalente. Por último, hay dos países que ofrecen varias opciones:

New Hampshire: (Opción 1) Haber completado un programa de consejería escolar aprobado por el consejo de educación estatal en el nivel de maestría o superior; (Opción 2) La certificación alternativa es posible si se cumplen los tres requisitos siguientes: una maestría en un campo de consejería estrechamente relacionado y (2) documentos que demuestren que han adquirido las competencias, habilidades, Y el conocimiento que habrían obtenido si se hubieran graduado de un programa de posgrado aprobado en consejería escolar (esto se demuestra a través de una tesis escrita y revisión oral del consejo) y (3) haber trabajado mínimo tres meses como consejero.

New York: (Opción 1) Finalización de un programa de consejería escolar registrado en NY; (Opción 2) Título de bachillerato de una institución de educación superior acreditada regionalmente o de una institución autorizada por el Departamento de Educación de NY y 30 horas semestrales de estudio de posgrado aprobado en el campo de consejería escolar; (Opción 3) Estar certificado nacionalmente como consejero escolar por la Junta Nacional de Estándares Profesionales de Enseñanza (NBPTS).

En la formación específica para la tutoría de prácticas externas, detectamos coincidencias, Connecticut y Massachussets solicitan cursar una serie de horas semestrales de las siguientes áreas: Filosofía, principios y prácticas en la orientación escolar, Teoría y práctica, procedimientos de consejería individual y grupal, técnicas de evaluación y evaluación de alumnos, y teoría y práctica de la consulta basada en la escuela, Evidencia de prácticas y experiencias de laboratorio en consejería escolar, Marcos del Currículo y su uso en las responsabilidades de asesoramiento, Psicología del aprendizaje, Comprensión del diagnóstico y tratamiento de los trastornos del aprendizaje y del comportamiento, Teorías del desarrollo intelectual, social y emocional normal y anormal, Recursos dentro del sistema escolar o de la comunidad para remisión, Conocimiento de estadísticas, diseño de investigación e investigación en asesoría de orientación, Desarrollo de habilidades para la consulta con padres, maestros,

y administradores, Asesoramiento en la universidad y uso de la universidad y de otros materiales de recurso post-secundarios.

Los tres estados que comentaremos a continuación, solicitan requisitos diversos; en Maine hay que realizar un curso para "Enseñar a estudiantes excepcionales en el aula regular" y demostrar conocimientos pedagógicos y evaluación; en New Jersey es necesario el título de licenciatura de una universidad regionalmente acreditada y 15 créditos de posgrado en asesoramiento; y en Pennsylvania se precisan de experiencias de prácticas de consejería supervisadas, proporcionando servicio directo a individuos y grupos (60 horas).

Por último, tenemos los estados que contemplan diversas opciones acordes a sus demandas formativas o experiencia:

New York: (Opción 1): Ninguno; (Opción 2 y Opción 3) - Finalización de un curso de intervención psicopedagógica.

Rhone Island: (Opción 1) Completar un programa aprobado para la preparación del Profesional de Apoyo del Consejero de la Escuela, y la finalización del Internado de 300 horas; (2) Los solicitantes que no hayan completado un programa aprobado pueden ser certificados si acreditan algunos de los méritos siguientes: Título avanzado de un programa aprobado en consejería escolar dentro de los 5 años de la fecha de aplicación, Maestría de una institución regionalmente acreditada y finalización de 24 horas semestrales de cursos de posgrado en cada una de las siguientes áreas: Introducción al Servicio del Personal de los Alumnos; Técnicas de Consejería Evaluación Psicológica y Educativa; Colocación Vocacional y Educativa; Un mínimo de 3 horas semanales de prácticas en consejería escolar.

En el apartado de experiencia ocurre algo parecido al anterior, hay opciones muy diversas según cada estado. En Connecticut tienes que contar con un certificado de educador profesional y 30 meses de experiencia en la enseñanza o un período de 10 meses a tiempo completo realizando unas prácticas en un centro docente bajo supervisión de otro tutor de prácticas externas. Massachusetts y Pennsylvania tienen comparte perspectiva, el primero exige un practicum de 450 horas en un ambiente educativo, y el segundo 300 horas de prácticas / experiencias de campo supervisadas y un mínimo de 70 horas (elemental) O 75 horas (secundarias) de atención directa con alumnos. En Vermont es necesaria una pasantía supervisada (600 horas) en asesoramiento con un mínimo de 60 horas de experiencia en consejería escolar en los niveles de primaria (PK-6) y media / secundaria (7-12), bajo la supervisión de un Tutor autorizado. Rhone Island exige la demostración de las Competencias descritas por el Consejo de Acreditación de Consejería y Programas de Educación Relacionados (CACREP). En último lugar, describiremos los criterios que exigen dos estados, según sus condiciones académicas:

New Hampshire: (Opción 1) Pasantía de 600 horas en un ambiente general de la escuela bajo la supervisión directa de un consejero escolar certificado con al menos 2 años de

experiencia como Consejero escolar en las escuelas públicas de NH; (Opción 2) Para la certificación alternativa deben haber trabajado tres meses, a tiempo completo, como consejero de la escuela antes de comenzar el proceso de certificación alternativo.

New York: (Opción 1 y Opción 3) - Ninguna; (Opción 2) - Práctica supervisada en consejería escolar. La pasantía debe realizarse en una escuela K-12 bajo la supervisión de un tutor del colegio o universidad regionalmente acreditado que tenga un programa aprobado de preparación para el certificado.

Por lo que respecto a la recomendación, la mayoría demanda cumplir ese requisito, y New York matiza que para la opción 1 sí es necesaria, pero no para la opción 2 y 3 de sus requisitos académicos y de experiencia.

En la acreditación de exámenes, abundan pruebas convencionales como Praxis o SAT, solo Massachusetts diseña su propia prueba.

En la certificación, la mayoría de los estados se decantan por instituciones Pre K-12 o K-12, o por ambas como Massachusetts y Pennsylvania.

El intercambio de docentes y tutores de prácticas externas se permite en todos los estados salvo Connecticut y Pennsylvania.

Y la comprobación de antecedentes se solicita por todos, salvo Massachusetts.

4. PROPUESTAS FORMATIVAS DESTINADAS A LOS TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Para comenzar, nos valdremos de aportaciones internacionales que consideramos muy interesantes. Especialmente importante es el Código de Ética Profesional de la ACA (2014), en su sección F sobre la supervisión, capacitación y enseñanza, en la que se incluyen funciones y competencias de los tutores de prácticas externas, y puntualizan que estos profesionales, antes de actuar como tal, han sido entrenados en métodos y técnicas de supervisión, y que regularmente deben llevar a cabo actividades de educación continua, que traten sobre asesoramiento y habilidades en supervisión de prácticas.

Murphy y Kaffenberger (2007), desarrollan un programa de formación para tutores en el marco del Modelo Nacional ASCA, que es la fundación para la supervisión del Prácticum y Prácticas Externas de estudiantes. Este modelo se implantó con objeto de proporcionar pautas a los tutores en cuanto al diseño, coordinación, ejecución, gestión y evaluación en sus programas de prácticas externas y que tuvieran éxito.

El programa incorpora los componentes del modelo ASCA en la preparación de tutores:

- a. Fundación: se revisan todos los aspectos de la fundación ASCA, su filosofía, creencias.
- b. Sistema de entrega: analizarán los modelos de orientación, formación recibida para supervisar y las competencias del tutor. Para abordar estos contenidos, se presentarán

diferentes escenarios donde el tutor deberá asumir un rol, es decir, escenas típicas que pueden surgir en cualquier tramo de prácticas. Se anima al tutor a describir e interpretar las situaciones a las que hace frente, ofrecer retroalimentación.

c. Gestión del sistema: se discutirán acuerdos sobre la gestión, planificación, asesoramiento, consejo y uso de datos. Se considera una oportunidad excelente para que reflexionen sobre cómo comunicarse con los administradores, sobre las metas de su programa de prácticas, cómo van a conectar el programa de prácticas con el trabajo en el centro colaborador, cómo buscar formas de colaboración entre los agentes que intervienen.

d. Rendición de cuentas: suele ser la dimensión con la que menos familiarizados están los tutores. Consiste en saber transmitir el progreso al estudiante, evaluar el asesoramiento prestado, y demostrar la eficacia del tutor y de su programa de prácticas externas.

Esta propuesta fue evaluada por los tutores participantes a través de una escala Likert, y se constató que el 80% consideró útil la formación recibida, el 80% afirmó que el programa estaba bien organizado, el 94% valoró positivamente a los formadores del programa, el 78% se sentía satisfecho con los materiales del curso, y el 80% recomendaría esa formación para otros tutores.

Por otra parte, el programa de acreditación de CACREP tiene un programa de Doctorado de Educación para aquellos que deseen especializarse en tutoría de prácticas externas. Cursar el programa implica especializarse en alguna de las siguientes áreas:

- Supervisión clínica. Este bloque aborda la supervisión en escenario de salud mental y terapia psicológica. No entraremos en detalle, ya que se aleja bastante de nuestro objetivo.
- Enseñanza. Se estructura en dos ejes:
 - a. Conocimiento:
 - Comprender principios, funciones, responsabilidades y actividades de tutor de prácticas externas.
 - Conocer las teorías y métodos de instrucción, supervisión.
 - Comprender las cuestiones éticas, legales y multiculturales del tutor.
 - b. Habilidades y prácticas:
 - Desarrollo y demostración de una filosofía personal de la enseñanza y el aprendizaje.
 - Elaboración de un diseño, objetivos de un curso, intervención y métodos de evaluación apropiados.
 - Demostrar capacidad de evaluación de necesidades del tutor en formación.
- Asesoramiento. Se estructura en dos bloques:
 - a. Conocimiento:
 - Conocer principales teorías de asesoramiento, eficacia, fortalezas y debilidades, intervención en poblaciones multiculturales.
 - Dominar diferentes modelos de asesoramiento.

- Comprender bases de investigación de teorías existentes sobre supervisión.
- b. Habilidades y prácticas:
 - Demostrar un estilo personal en teorías de asesoramiento personal.
 - Aplicar eficazmente diferentes teorías de asesoramiento.
 - Ejecutar intervenciones a poblaciones y entornos diversos.

En relación a este programa de doctorado, Rapisarda, Desmond y Nelson (2011), realizaron una investigación y se comprobó cómo sus estudiantes fueron capaces de desarrollar habilidades de supervisión apropiadas gracias a la formación que se imparte en el mismo.

Como última aportación internacional, haremos alusión a una tesis doctoral del Estado de Oregon centrada en la capacitación de tutores de prácticas externas. Tras recopilar datos y revisar la literatura, aporta una propuesta de curso de formación distribuida en tres módulos:

1. Qué es la supervisión, importancia de la supervisión en el desarrollo del estudiante, necesidades de formación y relevancia, normas éticas en la supervisión, características del tutor, relación del tutor, rol del tutor, competencia multicultural, conocimiento de sí mismo.
2. Importancia de la supervisión basada en la evidencia, modelos de supervisión, escenarios y teorías, asesoramiento y consulta, asesoría individual y grupal, planificación/coordinación y evaluación.
3. Métodos de supervisión, enfoque, estructurar sesiones de supervisión, técnicas de intervención, normas éticas.

A nivel nacional encontramos diversas propuestas; Vázquez Navarro (2013), realiza un curso de formación de tutores de prácticas externas en la Universidad de Valencia denominado: Docencia y gestión de la tutoría de prácticas externas. Esta propuesta nace a raíz de un proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia durante el año 2012.

La duración era de 20 horas de duración, con una metodología semipresencial (10 horas presenciales y 10 horas on-line) impartido entre junio y julio de 2012 y reconocido por el Servicio de Formación Permanente e Innovación Educativa de la Universitat de València.

Los destinatarios del curso deben reunir una serie de requisitos:

- Ser tutor durante el curso académico en el que presentan su solicitud.
- Tener experiencia en la tutela de prácticas:
- *Tutor académico*: Haber tutelado un mínimo de seis estudiantes por curso académico durante los últimos cuatro cursos.
- *Tutor de empresa*: Haber tutelado algún estudiante en tres de los cuatro cursos académicos anteriores al que se presenta la solicitud.

- No haber tenido incidencias negativas en la tutela de las prácticas durante los últimos cuatro cursos.

Los objetivos del curso son:

- Mostrar los elementos que intervienen en las prácticas externas y las principales funciones que desempeña el tutor académico y el tutor de empresa.
- Proporcionar herramientas y documentos que faciliten el desempeño de una buena tutoría de prácticas.
- Promover el intercambio de experiencias entre el tutor académico y el tutor de la empresa.

Los contenidos del curso se estructuraron en unidades didácticas:

- I. Prácticas externas y tutorías.
- II. Preparación de la tutoría.
- III. Preparación del estudiante.
- IV. Seguimiento de la práctica.
- V. Evaluación de la práctica

Para la puesta en marcha del programa se creó un comité técnico de expertos que conocían el modelo de tutoría de prácticas externas y con experiencia en la tutela. Entre sus funciones destacan:

- Valorar las memorias de la experiencia previa de tutoría de prácticas externas.
- Elaborar el informe inicial de seleccionados.
- Tutelar y valorar los proyectos de tutoría de prácticas externas.
- Preparar el informe para la concesión de las acreditaciones y menciones de calidad.
- Realizar el seguimiento del proceso de reconocimiento y acreditación

La superación del curso otorga una acreditación, para el tutor de empresa, y la mención de calidad, para el tutor académico. Se impartió a un total de 110 tutores, superándolo 107 tutores para lo que tuvieron que realizar y presentar entre julio y septiembre un proyecto individual de tutoría de prácticas externas que fueron valorados por el equipo de trabajo del proyecto. Se otorgaron Acreditaciones a 47 tutores de empresa y Menciones de calidad a 57 tutores académicos. Los criterios de valoración para la obtención de dichas certificaciones fueron:

- Memoria de la experiencia previa de tutoría de prácticas externas:40%
- Curso de formación: 30%
- Proyecto de tutoría de prácticas externas: 30%

La acreditación de los tutores de empresa y la mención de calidad de los tutores académicos tiene un periodo de validez de cuatro años, transcurrido el cual puede someterse a un proceso de renovación. Dicha renovación deberá contemplar, entre otros aspectos, la presentación de una memoria de seguimiento y de un proyecto de tutoría de prácticas externas actualizado

Parte de los fundamentos del proyecto, se han transferido a la Universidad Pública de Navarra mediante la organización de una jornada y un taller formativo a unos 20 tutores y responsables de prácticas externas de dicha universidad.

En la celebración del IV Symposim POIO, (Zabalza, 1996) se hizo mención a las funciones y formación de tutores de prácticas externas. En las actas del mismo, se recopilaron propuestas de cursos formativos para tutores. A continuación, mostramos las ideas que se presentaron a dicho encuentro.

Apalategi et al. (1996) expusieron una valoración de las prácticas por parte de los tutores en la Universidad de Navarra en la titulación de maestro de educación infantil, en la que se reconocía la necesidad de contar con un curso de formación. Los contenidos planteados que se incluyeron fueron los siguientes (1996:17):

1. Planteamientos teóricos básicos sobre la Formación del Profesorado. El Prácticum en la formación de Maestros.
2. Información del plan de prácticas de los alumnos de Diplomatura de Maestro de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Pública.
3. Formación para la función de tutor de prácticas.
4. Formación sobre didácticas específicas.
5. Criterios y pautas de evaluación de los alumnos en prácticas.
6. Otros contenidos referidos a la formación.

El curso tenía una duración de 30 horas. No se especifica el momento ni lugar que se llevará a cabo. Aunque los contenidos para abordar parecen completos, no se aportan resultados, ni evidencias de haberlo cursado por los tutores.

Delgado y Medina (1996), muestran el diseño de un curso de formación de tutores en el área de educación física. Su diseño lo elaboraron los profesores de la licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada en colaboración con profesionales del Instituto de Ciencias de la Educación.

Los objetivos que pretendían alcanzar giraban en torno a:

- Conocer los modelos de formación de profesores existentes en el ámbito de la educación física y el deporte
- Analizar la enseñanza y entrenamiento.
- Proporcionar técnicas de análisis de enseñanza.
- Aplicar técnicas de supervisión docente

Los contenidos a desarrollar serían:

- Formación del profesorado de educación física: características y singularidades.
- Modelos, diseño y estrategias de formación.

- Didácticas específicas en formación de formadores.
- Técnicas de expresión y comunicación.
- Estrategias de modificación de modelos de intervención del profesorado.
- Técnicas grupales.
- Diseño de evaluación y seguimiento de los cursos de formación

Este curso sí fue impartido, participando un total de 10 profesores: 4 de Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y 6 de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. De todos ellos, 7 se encontraban involucrados en prácticas externas en sus respectivos centros, ya que se estableció como prioridad que los participantes fuesen profesores tutores.

Su aplicación desarrolla una metodología activa en la que, tras conocer el estado de la formación docente para futuros titulados en actividades físicas y deportivas, realizarían prácticas de los temas que se consideraran más importantes. En la evaluación se tuvo en cuenta la asistencia y la elaboración de una memoria que incluyera un proyecto de formación. Como aspectos administrativos, mencionamos que su duración fue de 80 horas realizadas entre Mayo y Junio de 1995 en horario de tarde los viernes y sábados en la Facultad de ciencias de la actividad física y el deporte.

La evaluación de su desarrollo y las propuestas de mejora son las siguientes:

- El número de admitidos fue de 45, solo 24 lo superaron.
- En general, el grado de satisfacción es alto, aunque señalan como inconveniente su amplia duración.
- La organización y contenidos fueron evaluados satisfactoriamente, así como la metodología al posibilitar la participación en determinados temas.
- Las técnicas que más se destacan son: grabaciones en video para su posterior análisis grupal, entrevistas, etc.
- La falta de material impreso fue una de las deficiencias señaladas.
- Como propuestas de mejora se menciona la necesidad de reconocer profesionalmente la labor del tutor profesional, ofrecer facilidades para utilizar medios disponibles en la facultad, exención de pago en congresos y eventos académicos organizados por la universidad a la que prestan servicio, mayor relación y seguimiento con tutores académicos, propuestas de trabajo conjuntas entre tutores académicos y profesionales, elaboración de manuales sobre experiencias práctica de tutores de educación física.

Barrios et al. (1996) presentan una propuesta de prácticas externas para la especialidad de educación musical. En su programa, se presenta un curso formativo de tutores en coherencia con el convenio establecido entre las Universidades y el MEC. Su planteamiento se basa en el desarrollo de seminario o talleres que permitan intercambiar opiniones y experiencias entre los profesionales participantes. Contempla dos fases, una

teórica y otra práctica, con una duración total de 30 horas. Los temas a tratar en la fase teórica serían:

- Información y debate acerca de los planes de prácticas.
- Estrategias de coordinación entre los agentes implicados en las prácticas.
- Funciones a desempeñar por el tutor.
- Criterios de seguimiento y asesoramiento por parte del tutor.
- Criterios de evaluación de prácticas.
- Formación en didáctica de la educación musical.

En la segunda fase se procedería a la elaboración de propuestas consensuadas entre los diferentes participantes de los diferentes módulos del curso. Se plantea una o varias sesiones de cierre del curso como espacio para proponer actuaciones, intercambio de experiencias prácticas, toma de decisiones, y por supuesto, la oportuna evaluación del seguimiento del curso. Esta propuesta no incluye datos sobre su aplicación, con lo cual, quedaría en forma de boceto teórico.

La experiencia que presentamos a continuación, Cifuentes et al. (1996), comparte con la anterior su origen: el convenio de prácticas establecido entre universidades y el ministerio de educación en ese momento, pero difiere en que han elaborado una adaptación de esa propuesta a las peculiaridades de su plan de prácticas, en este caso, para estudios de diplomado en educación especial.

La primera diferenciación se encuentra en la programación de un módulo general de 4 horas para todos los tutores, sin distinciones, y un módulo específico acorde con cada especialidad de 26 horas de duración. Los autores detallan éste último, estableciendo como objetivos los siguientes:

- Favorecer un proceso de reflexión para mejorar las prácticas.
- Situar el concepto de prácticas en relación con la formación inicial de los maestros.
- Conocer diferentes procedimientos de observación, registro y evaluación de tareas que supongan el aprendizaje de la función docente.
- Conocer y valorar la complejidad del proceso formativo de maestros/as durante las prácticas.
- Promover la participación en la formación práctica.

Los contenidos serán divididos en 3 bloques:

Bloque 1:

- Procede del módulo general. Se encarga de valorar las aportaciones de la investigación en materia de cómo se aprende a ser profesor.
- Abordar todo lo relacionado con la formación académica y los planes de estudio.

- El plan de prácticas en la especialidad de educación especial.
- Conexión entre estos planes y los modelos de profesor.

Bloque 2:

- La investigación-acción como instrumento para reflexionar en las prácticas.
- La observación: tipos, técnicas y espacios para la observación (alumnos y aula).
- La intervención en el aula: objetivos, aplicación y valoración de los apartados de la memoria.

Bloque 3:

- La evaluación de las prácticas.
- Criterios de evaluación de este tramo formativo.
- Instrumentos de evaluación de prácticas.
- Evaluación del curso.

La metodología se regirá por los principios de participación, colaboración, comunicación, interacción y reflexión.

Las técnicas o estrategias aplicadas en las diferentes sesiones fueron diversas: exposiciones teóricas, discusiones en pequeños grupos, puestas en común, acercamiento a los conocimientos previos del grupo, debate y elección de temas que suscitaban mayor interés, análisis de documentos y proyección de videos.

La puesta en acción siempre tenía en cuenta partir del nivel de los participantes en la construcción del nuevo conocimiento elaborados por ellos mismos, proporcionar situaciones de aprendizaje motivadoras y reales, favorecer la reflexión, y la justificación de respuestas.

La evaluación de este curso tuvo lugar en una jornada final. Los asistentes expusieron las siguientes conclusiones:

- Los objetivos propuestos se había logrado.
- Los contenidos y metodología eran adecuados.
- La actitud y competencia de los ponentes era bastante adecuada.

Como pautas de mejora se apuntó lo siguiente:

- Posibilitar la participación del alumno en prácticas en la organización de los cursos, fomentar la reflexión sobre las prácticas y conocer sus opiniones acerca de las formas de intervención del tutor.
- Ofrecer una gama amplia de cursos para tutores, según especialidad e intereses de tutores.
- Continuar con el proceso reflexivo iniciado sobre las prácticas, con expectativas a seguir mejorando.

Sánchez-Núñez, Ramírez y García Guzmán (2011) dan a conocer una experiencia de formación de tutores tras confirmar la insuficiente capacitación, e indagar en los contenidos que serían prioritarios en dicha preparación. El proyecto tuvo como escenario la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta en la Universidad de Granada, con la participación aproximada de 60 tutores (académicos y profesionales en total).

La revisión les permitió delimitar su trabajo, centralizando la propuesta en contenidos dedicados a las funciones y tareas, cualidades personales y la inclusión de bloques formativos ligados a nuevos contextos laborales y educativos. En este sentido, las unidades elegidas finalmente fueron:

- Las prácticas externas en las nuevas enseñanzas de grado y posgrado.
- Formación y evaluación basada en competencias profesionales.
- Estrategias TIC en la preparación y valoración del proceso formativo.
- Capacitación en la tutorización de estudiantes y trabajo cooperativo.
- Diseño de técnicas de tutorización y acogida del alumno.
- Estimulación en tendencias innovadoras y de calidad en las prácticas.

Su desarrollo se llevaría a cabo en un curso de 80 horas ajustada a diferentes modalidades: presenciales y no presenciales; estas variantes dieron lugar a la constitución de un seminario inicial dedicado a la reflexión de las prácticas externas que tenemos y las que deseamos, unas jornadas sobre esta materia en titulaciones de educación como espacio de encuentro y difusión de nuevas aspiraciones, y por último un taller destinada a la elaboración, seguimiento y evaluación de un plan de acogida de estudiantes. La temporalización osciló entre octubre de 2010 y marzo de 2011.

Como método formativo, se optó por la discusión del estado de la cuestión y los aspectos que se podrían mejorar en torno a las prácticas, para a continuación elaborar una acción en dicha dirección, que concluiría con su correspondiente evaluación.

Cada acción conllevó una valoración, así como el cuestionario final cumplimentado por los usuarios.

Del seminario inicial se desprende que los tutores de prácticas deben adquirir una formación específica en esa labor, la acción formativa con el alumnado debe estar cuidadosamente planificada y estudiada, reconocer administrativamente la función del tutor profesional, y contar con estos profesionales en los eventos que tengan por objetivo elaborar propuestas de mejora en las prácticas.

En los talleres se aportaron un total de 21 planes de acogidas para estudiantes, y todos fueron valorados como “*tangible*” para su incorporación a centros reales que no contaban con dicho material.

En la evaluación global, a través de cuestionario revisado por expertos y analizado con paquete estadístico SPSS, se recoge lo siguiente:

- Satisfacción alta por parte de los asistentes al curso de formación, adecuándose a sus expectativas, respondiendo a sus preocupaciones y acrecentando su compromiso por la innovación y progreso de las prácticas. 96,9% de los encuestados apoya una próxima edición.
- Los contenidos, estructura, planificación, coordinación y modalidades fueron igualmente celebradas por más del 85% de los participantes.
- La peor parte se la lleva las jornadas por la presencia de excesivo contenido teórico, ponencias que no guardaban relación con los objetivos del curso. Por el contrario se reclamaban mayor intercambio de experiencias prácticas.
- Y finalmente, los talleres han obtenido la mejor valoración, y cito textualmente: *100% de los participantes opinan que las tareas propuestas para trabajar en estos talleres “son útiles para la labor como tutor de prácticas” y que “la metodología empleada promueve el trabajo en equipo y el intercambio entre colegas”. La duración y organización de esta modalidad formativa también ha contado con el respaldo mayoritario de los asistentes (2011:138).*

Las propuestas recopiladas sobre la capacitación de tutores las sintetizamos en la siguiente tabla, para valorar y comparar las similitudes o diferencias entre las mismas:

Tabla 30:
Síntesis propuestas formativas

Autores	Objetivos	Contenidos	Metodología	Duración	Técnicas aprendizaje	Pautas de actuación	Criterios evaluación	Aplicación	Propuestas mejora
Murphy y Kaffenberger (2007)		×	×		×	×	×	×	×
Programa Doctorado		×	×		×			×	×
Estado de Oregon		×			×	×			
Vázquez (2013)	×	×	×	×		×	×	×	×
Apalategi et al.		×		×					
Delgado y Medina	×	×	×	×			×	×	×
Barrios et al.		×	×		×	×			
Cifuentes et al.	×	×	×		×	×		×	×
Sánchez-Núñez et al.	×	×	×	×	×	×	×	×	×

Conocidas las diferentes aportaciones en cuanto a la formación de tutores, comprobamos que las tres propuestas internacionales comparten aspectos en los que debe recibir capacitación un tutor de prácticas: funciones a desempeñar, modelos y técnicas de supervisión, planificación del proceso formativo y evaluación, aunque la más completa es la de Murphy y Kaffenberger

De las propuestas nacionales, destacamos especialmente la de Vázquez, en primer lugar por ser más actual que el resto, y con ello suponemos estará más actualizada a las demandas y problemáticas a las que hacen frente los tutores, en segundo lugar, porque es de las más completa, junto al diseño presentado por los profesores de Granada (Sánchez Nuñez et al.), y por último, porque incorpora un elemento que entendemos necesario y que no aparece en las restantes como es la Acreditación como tutor de prácticas externas tras superar el curso que proponen.

A nivel general, en la mayoría de los diseños de cursos formativos aparece la preparación en materia de supervisión, incluyendo tareas de seguimiento y asesoramiento a estudiantes; uno de los proyectos (Delgado y Medina) apuesta por favorecer técnicas de relación y comunicación con los estudiantes como una de sus aportaciones más fundamentales. Por otra parte, la coordinación entre los propios agentes de prácticas e instituciones también se materializa en el diseño de Barrios. Para finalizar, comentar que Apalategui y Sánchez, creen convenientes integran en sus programas una formación teórica de la materia y de las especificidades de la titulación para garantizar una actuación más exitosa, y solo Cifuentes incorpora contenidos y formación para saber unir la teoría con la práctica.

Realizada la comparación de los diferentes proyectos, observamos que existen elementos coincidentes:

- La mayoría de propuestas resaltan la importancia de formar en las funciones que deben desempeñar como tutores, tareas de supervisión, asesoramiento.
- Existe un interés por preparar a tutores en técnicas de comunicación y habilidades de relación con los prácticos.
- Algunas iniciativas enfatizan la importancia de establecer una buena coordinación entre los implicados.
- Y por último, la relación entre la teoría y la práctica no es de las habilidades más mencionadas.

PARTE III

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 6

Metodología de la Investigación

1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

Narrado el problema de investigación y analizados los estudios interesados en el mismo, es necesario que abordemos cómo vamos a satisfacer nuestros objetivos, qué encuadre metodológico utilizaremos, quiénes serán nuestros informantes, cómo recabaremos los datos y de qué manera responderemos al objeto de la investigación.

A un nivel más general encontramos que diferentes autores (Escudero, 2011; Goetz y LeCompte, 1988; McMillan y Schumacher, 2015; Sandín, 2003;) suelen identificar tres paradigmas en el campo científico, el positivista, el interpretativo y el crítico. A esta propuesta, algunos incluyen un cuarto denominado participativo (Bisquerra, 2009; Denzin y Lincoln, 2000;). La elección de uno u otro paradigma dependerá del propósito que aborde la investigación:

Tabla 31:

Paradigmas de Investigación

Paradigma	Objetivo	Construcción del conocimientos
Positivista	Predecir, controlar	Generalización de resultados a muestras amplias
Interpretativo-constructivo	Comprensión, reconstrucción, interpretación.	Mayor información y más sofisticada, reconstrucción, experiencia vicaria
Crítico	Crítica, transformación, emancipación.	Revisionismo histórico, generalización por similitud.

Fuente: elaboración propia a partir de consulta Guba y Lincoln (2000).

Si analizamos el contenido de la tabla, comprobamos que el paradigma positivista pretende buscar leyes, explicar, hacer predicciones hacer generalizaciones y buscar relaciones causales en entornos estructurados y controlados (Sabariego, 2004). La perspectiva interpretativa realiza trabajos inmersos en contextos naturales, subjetivos, en conexión directa con los sujetos, de los que se extrae el significado particular de los fenómenos con un proceso flexible; interesa por tanto, la comprensión global de los hechos desde el medio y las personas implicadas. Y por último, el paradigma crítico persigue la emancipación de los individuos desde la reflexión crítica, busca el cambio y mejora consensuado de los elementos detectados entre los implicados.

Nuestro trabajo se posiciona en el paradigma interpretativo, dado que, queremos comprender, interpretar, desde una dimensión holística, cuál es la problemática que rodea la formación de supervisores de prácticas externas desde la propia óptica de los implicados, recabando sus opiniones y reflejando sus significados, en tanto que tras la

descripción e interpretación de esta realidad nos interesa mejorarla (Guba y Lincoln, 2000).

Mencionado el paradigma, es necesario indicar cuál será la función de la investigación; se reconocen tres principalmente: Básica, Aplicada y Evaluativa (García y Quintanal, 2012; McMillan y Schumacher, 2012). El estudio que presentamos está más próximo a la aplicada porque pretende derivar de la información que se recoja pautas, orientaciones que podrían mejorar la práctica.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Según Escudero (2011), a cada paradigma le corresponde un tipo de metodología; entre ellas destaca la metodología empírico-analítica centrada en contrastar hipótesis para elaborar un cuerpo de conocimiento, la metodología humanístico-interpretativa bajo una realidad flexible, creada por personas que considera los distintos puntos de vista para captar los significados contextualizados, y por último, la teórica crítica, en la que se mezclan y conviven la diversidad metodológica. Otros comparten estos postulados, e identifican para el paradigma positivista una metodología experimental o cuantitativa, para el interpretativo una metodología humanística o cualitativa y para el enfoque crítico una metodología sociocrítica (LaTorre, Del Rincón y Arnal, 2003; Sabariego, 2004). Para McMillan y Schumacher (2015), las modalidades de estudio son cuantitativa y cualitativa. En definitiva, los grandes marcos metodológicos son el cuantitativo y el cualitativo. La tradición ha evolucionado, y se ha pasado de posturas extremistas a poder integrar ambas concepciones dentro de una misma investigación (Cook y Reichardt, 2005; Sandín, 2003).

A su vez, dentro de cada metodología se pueden distinguir diversas modalidades (García y Quintanal, 2012; Riesco, 2012; McMillan y Schumacher, 2015). En la metodología cuantitativa se incluyen la modalidad experimental y no experimental, y en la cualitativa, en que nos centramos, se destacan la investigación interactiva y no interactiva, con las siguientes submodalidades:

- Investigación interactiva: etnografía, fenomenología, estudio de caso, teoría fundamentada, estudios críticos.
- Investigación no interactiva: análisis de documentos.

En nuestro trabajo nos situaremos en la metodología cualitativa, y nos valdremos de la modalidad interactiva por medio de la fenomenología.

La elección de la metodología cualitativa y por consiguiente el enfoque fenomenológico, no es una cuestión al azar, si nos acogemos al “principio de idoneidad” denominado por Flick (2015), es necesario que exista una correspondencia entre el problema de investigación y los métodos empleados.

Tabla 32:

Características Investigación Cualitativa

Características de la investigación cualitativa		
Flick (2004; 2015)	Schwandt (2000)	Taylor y Bodgan (2010)
<ul style="list-style-type: none"> -Variedad de enfoques y métodos. -Reflexión del investigador. -Descubrir lo nuevo, desarrollo de teorías fundamentadas empíricamente. -Selección y aplicación apropiada de los métodos al objeto de estudio. -Papel activo del investigador. -Interés por la perspectiva de los participantes, de sus prácticas cotidianas y su conocimiento. -Carácter abierto que permita una comprensión del proceso. -Enfoque naturalista, interpretativo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los significados deben interpretarse -El investigador debe reflejar los significados de los actores sociales. -La realidad tiene un carácter hermenéutico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produce datos descriptivos extraídos de las propias palabras de las personas y de la conducta observada. - Es inductiva, flexible. -Tiene una perspectiva holística. -El investigador trata de comprender a las personas dentro de su contexto, apartando sus propias creencias, predisposiciones. -No se busca la “verdad”, sino la comprensión detallada. -Los investigadores se preocupan por la validez de su investigación. -Perspectiva humanística.
Denzin y Lincoln (2000)	McMillan Y Schumacher (2011)	Del Rincón (2003)
<ul style="list-style-type: none"> -Es interdisciplinar, multiparadigmática. -Enfoque multimétodo. -Perspectiva humanística. -Comprensión interpretativa de la experiencia humana. 	<ul style="list-style-type: none"> -Asume la realidad desde una perspectiva heterogénea, interactiva y socialmente compartida, que es interpretada por las personas de dicho contexto. -Se preocupa por comprender los fenómenos sociales desde la visión de los participantes. -Sus métodos y estrategias son flexibles. -El investigador interactúa en los contextos y situaciones de investigación. 	<ul style="list-style-type: none"> -El comportamiento humano no se rige por leyes generales. -Énfasis por la descripción y comprensión de lo único y particular frente a las generalizaciones. -Visión dinámica, múltiple y holística de la realidad. -Comprensión e interpretación desde la perspectiva, significados, intenciones de las personas implicadas. -Investigador como miembro activo y dinámico de la realidad que estudia.
Corbetta (2007)	Sandín (2003)	Bisquerra (2009)
<ul style="list-style-type: none"> -Abierta, interactiva. -Diseño flexible. -No persigue la estandarización, ni la generalización de resultados. -Identificación con el objeto estudiado. -Comprensión de los sujetos, de la realidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Actividad sistémica -Comprensión profunda de los fenómenos educativos y sociales. -Orientada hacia la transformación, toma de decisiones y descubrimiento de conocimientos. -Especial atención al contexto: los fenómenos y acontecimientos no pueden desligarse del ambiente. -Los contextos de investigación son naturales, no se construyen ni modifican. -Perspectiva global, holística. -Investigación reflexiva. -Carácter interpretativo, constructivista y naturalista. 	<ul style="list-style-type: none"> -Proporciona datos descriptivos, contextualizados en el ambiente donde suceden. -Énfasis por el significado que las personas atribuyen a la realidad. -Mayor profundidad y riqueza interpretativa de los fenómenos frente a las generalizaciones. -Investigador como agente interactivo en la recogida de datos. -El diseño es flexible y emergente

Fuente: elaboración propia a partir de la consulta bibliográfica.

Tras la consulta de literatura especializada en metodología, comprobamos que nuestra investigación se acoge a la perspectiva holística, considerando la realidad como un todo: agentes, acciones y significados aparejados a éstos; el diseño es flexible permitiendo incorporar elementos que no se habían contemplado y que pueden emerger durante el proceso de investigación, es decir, evoluciona a medida que avanzamos; la investigadora tiene un papel reflexivo e interactivo, en tanto accede a un campo, negocia con los agentes implicados, toma decisiones al inicio, durante y al término de la investigación, y estudia la realidad en su contexto; tiene como objetivo descubrir los fenómenos “desde dentro”, desde la perspectiva de sus actores, para comprender e interpretar en profundidad las actuaciones y significados de los informantes, su experiencia, y que esta riqueza de los datos nos permita mejorar la supervisión de prácticas externas.

De esta revisión de la literatura, también se ha podido comprobar que la mayoría de los autores ubican la fenomenología entre los métodos, enfoques o tradiciones teóricas de la investigación cualitativa, considerando que:

- La fenomenología busca, estudia y describe un concepto o “fenómeno” desde el significado, la experiencia vivida de una persona o grupo de personas.
- *El investigador recoge datos de las personas que han experimentado el fenómeno que se está investigando. Generalmente esta información se obtiene a partir de largas entrevistas [...]* (Creswell, 1998, citado en Sandín, 2003: 152).
- Interés por conocer la interpretación y experimentación del mundo por las personas, donde el investigador debe evitar interpretar apresuradamente.

Para evidenciar en qué medida el enfoque fenomenológico es apropiado a nuestro objeto de estudio, presentamos la siguiente analogía:

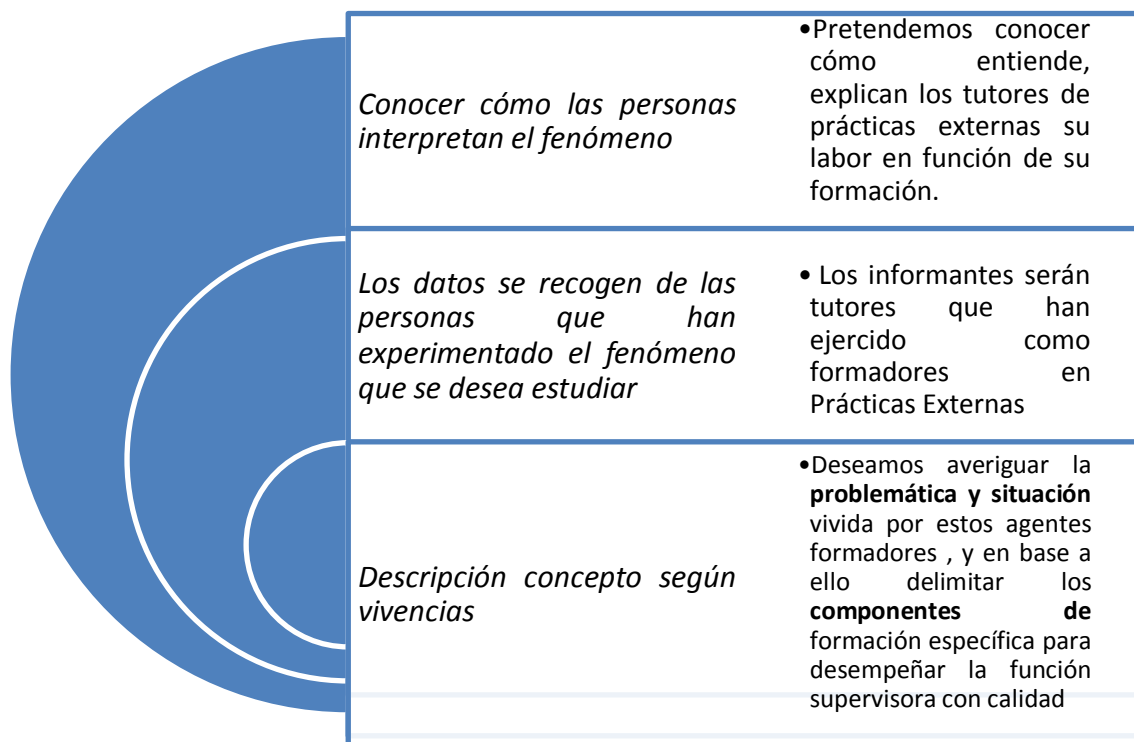


Figura 2. Fenomenología en la investigación

Fuente: elaboración propia

El siguiente nivel que nos compete, es el de las técnicas o instrumentos que se utilizarán para la recogida de datos, que guardará estrecha relación según la metodología a seguir.

Instrumento de recogida de datos

Entre las técnicas o instrumentos de recogida de datos de carácter cualitativo, y cómo estrategia adecuada en el enfoque fenomenológico (McMillan y Schumacher, 2015), recurriremos a las entrevistas en profundidad, entendidas como *un lugar donde se construye conocimiento [...] con el propósito de obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos* (Kvale, 2011: 30).

Los objetivos de investigación requieren de un medio de recogida de información que busque construir conocimiento a partir de las experiencias, palabras y voz de los propios actores, en este caso: los tutores de prácticas externas. Debemos conocer su realidad, su situación, sus vivencias, sus opiniones acerca del tema para poder interpretar el por qué de su actuación, el motivo de sus limitaciones, los factores que inciden en su labor positiva y/o negativamente, sus preferencias...y todo ello,

consideramos difícilmente se podría lograr con un instrumento cerrado, que no permitiera tener una ventana abierta a la “improvisación” de preguntas que susciten el interés del investigador durante la conversación, a ahondar en la reflexión del conocimiento y la actuación que se deriva por parte del entrevistado, a conocer las causas y posibles sugerencias de mejora.

Si recurrimos a la literatura, y en aras de ser coherente con el “principio de idoneidad”, de entre los diferentes tipos de entrevistas existentes, entendemos que la elegida se ajusta a la idiosincrasia de nuestra investigación teniendo en cuenta algunas de las características de esta técnica (Kerlinger y Lee, 2000; Ruiz Olabuénaga, 2012):

- La entrevista en profundidad pretende comprender, más que llegar a una mera explicación de un fenómeno.
- Busca maximizar el significado del fenómeno.
- Busca respuestas sinceras frente a objetivamente verdaderas.
- El ritmo y tiempo de la entrevista se acomoda a las respuestas del entrevistado.
- Permite alterar el orden y forma de preguntas, incorporar nuevas si es preciso.
- Se explican, si se requiere, el sentido de las preguntas.
- Existe un equilibrio entre cercanía y profesionalidad con el entrevistado.
- Escucha al interesado sin “evaluar” sus respuestas.
- Las respuestas son abiertas.

De igual modo, Taylor y Bodgan (2010), especifican una serie de situaciones que hacen proclives la elección de la entrevista en profundidad para un estudio; entre ellas aludimos a tres en cuestión, justificando a continuación en nuestro caso:

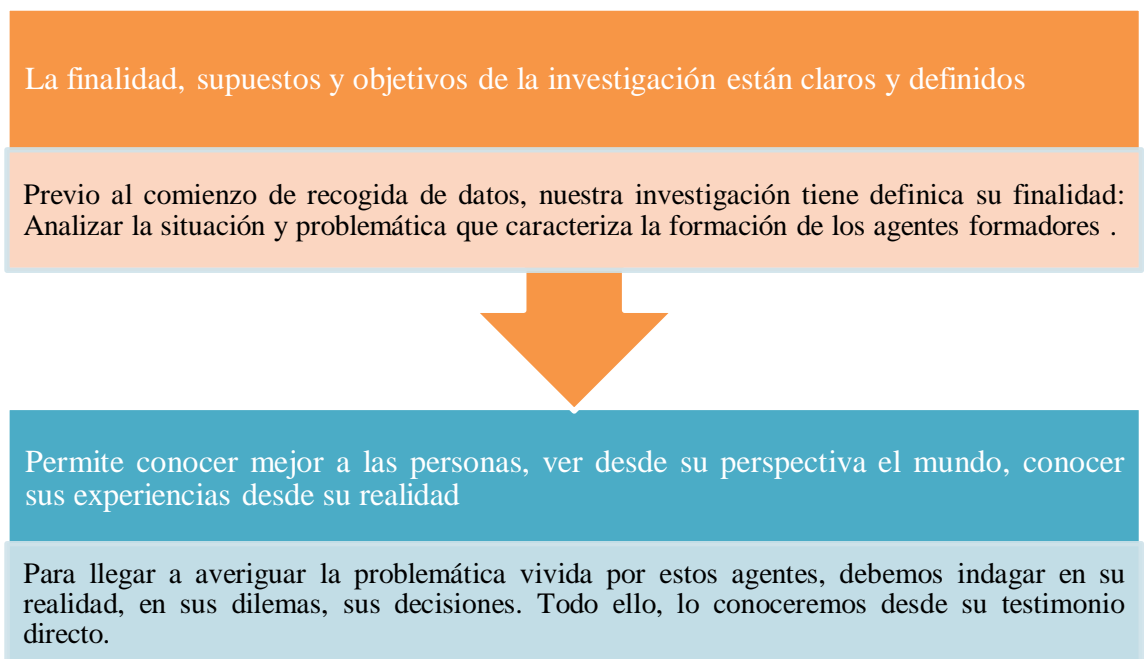


Figura 3. Elección de entrevista en profundidad
Fuente: elaboración propia.

Una vez elegido el instrumento, es necesario que precisemos varias cuestiones: cómo se ha elaborado, contenidos y formato del guión de entrevista y cómo se ha validado.

Para elaborar el guión de la entrevista hemos de tener presentes una serie de fases, los factores que afectan a su desarrollo posterior, y los criterios encaminados a satisfacer determinadas necesidades. En general, existen similitudes en cuanto a las etapas de elaboración (Bisquerra, 2009; Bernal, 2006; Cohen y Manion, 2002; Kvale, 2011; Nieto, 2010; Quintanal y García, 2012):

1. Preparación, planificación de la entrevista.

Lo esencial de esta fase es acomodar la entrevista a la finalidad del estudio, buscando la concordancia a nivel de estructura, formato, temas a tratar y orden, duración, número de entrevistas-selección de informantes, trabajar el estilo del entrevistador, y valoración de la pertinencia de escenario. Un aspecto fundamental aquí es la redacción de los temas que formarán parte de la entrevista; para ello, junto a las recomendaciones de los autores citados, nos parece relevante destacar los criterios que menciona Kerlinger y Lee (2000), tras una revisión exhaustiva de la literatura, y que adaptaremos para nuestro estudio. Entre ellos, citamos:

- ¿Está relacionado el tema/pregunta con el problema y objetivos de investigación?
- ¿Es adecuada el tipo de pregunta (abierta, cerrada...)?
- ¿El tema es claro, sin ambigüedades?
- ¿El tema condiciona la respuesta?
- ¿El bloque temático/pregunta demanda conocimiento y datos que el entrevistado no posee?
- ¿El tema/pregunta demanda material personal que el entrevistado puede negarse a facilitarnos?
- ¿Los temas/preguntas buscan respuestas socialmente deseables?

Considerando todas estas pautas, el diseño del guión de entrevista se regirá por una serie de principios de acuerdo a diferentes elementos:

- Contenidos: para referirnos a la inclusión de temas, bloques, en la entrevista.
- Formato: aludiremos con ello a cuestiones tales como el orden, estructura.
- Calidad: buscará el rigor en la elaboración del instrumento

Tabla 33:
Diseño guión de entrevista

Contenidos	Formato	Calidad
Las cuestiones no condicionan la respuesta.	En cada bloque temático se aplica un orden: indagación-tema-cierre	Las cuestiones no condicionan la respuesta.
Los objetivos de investigación se	Las preguntas complejas o delicadas se han reservado hacia la	En cada bloque, se han introducido

<p>ven reflejados en los diversos bloques/temas</p> <p>La entrevista permite profundizar en aquello que se desee tener más conocimiento.</p> <p>En general, se centran en aspectos la experiencia, los conocimientos, valores...del informante.</p> <p>La entrevista logra comprender los fenómenos desde la perspectiva del entrevistado</p>	<p>mitad/final de la entrevista.</p> <p>Se ha prescindido de preguntas directas.</p> <p>Existe continuidad entre los diversos bloques presentados</p>	<p>preguntas de tanteo o pausa para evitar el clima de interrogatorio</p> <p>Los temas delicados se tratarán en los últimos bloques</p> <p>Las preguntas comprenden una única idea para evitar confundir al informante</p> <p>En cada bloque se han incorporado preguntas de contraste, comprobación</p> <p>La entrevista permite profundizar en aquello que se desee tener más conocimiento.</p> <p>Se ha prescindido de preguntas directas.</p> <p>La entrevista debe dejar un margen para la incorporación de nuevos temas durante el encuentro</p>
---	---	--

Fuente: elaboración

Si nos detenemos a analizar la información de la tabla, podemos observar varias cuestiones; en primer lugar, la inclusión de temas en la entrevista tendrá por principios la flexibilidad, responder a la finalidad del estudio y extraer la mayor información posible para comprender el fenómeno bajo la visión, experiencia, conocimiento del informante. En segundo lugar, la propia estructura de la entrevista permite ir desde lo más simple o aproximación al tema, para ir avanzando hasta los temas más delicados, realizando una presentación de cada tema, pregunta de un modo amplio (ejemplo: podría describirme, qué conoce sobre, qué opina sobre...), evitando de este modo preguntas directa (ejemplo: dígame el concepto que tiene sobre...). Y por último, las cuestiones sobre la calidad de la entrevista guardan una relación con los aspectos anteriores bien porque los complementan o porque derivan de los mismos; en ese sentido, los temas o preguntas que se formulen no podrán condicionar las respuestas, los últimos bloques temáticos serán los que aborden las preguntas delicadas de la entrevista, y se contemplarán temas con carácter abierto, permitiendo profundizar en lo que se estime oportuno. Así mismo, cada pregunta contendrá una única idea, se incorporarán preguntas de tanteo para ir aproximándonos poco a poco a los temas, así como preguntas de contraste que nos permita verificar la información facilitada. Del mismo modo, se dejará opción para la inclusión de temas emergentes durante la entrevista.

2. Realización de la entrevista

La realización de una entrevista conlleva una fase de acogida o apertura, desarrollo y finalización. En un primer momento, el entrevistador debe presentarse, informar y/o recordar el motivo de la misma y el compromiso de confidencialidad. Destaca especialmente aquí, crear un clima de confianza, conseguir la aceptación. A continuación, irá realizando una serie de indagaciones de acuerdo a su guión de entrevista, modulando y adaptando el orden y nivel de profundización al ritmo y disposición del informante. En esta fase, la literatura nos precisa una serie de aspectos a tener en cuenta, entre ellos:

- Se utiliza un lenguaje preciso, claro, sin ambigüedades.
- Se emplea un tono neutral en la formulación de las preguntas.
- Las preguntas logran responder a la información que se necesita.
- Escuchar sin hacer interrupciones.
- Mantener una actitud abierta, de colaboración
- Mantener los roles de cada participante durante todo el encuentro
- Tratar de descubrir las motivaciones, actitudes...
- Reconducir la entrevista con delicadeza en las situaciones que lo precisen.

3. Transcripción y análisis

No nos detendremos en exceso en estos apartados en tanto serán objeto de desarrollo en epígrafes posteriores; básicamente lo que se debe realizar aquí es la preparación del material para hacer la transformación de lenguaje oral a texto escrito. A continuación, el material se someterá a análisis de contenido y se contrastará con la revisión teórica dando lugar a los resultados de la investigación.

4. Verificación

Esta parte la consideramos fundamental en la entrevista, y en la investigación en general, ya que se establece la validez y fiabilidad, que, como ocurría en el caso anterior, será discutido y detallado más adelante.

5. Informe

Se comunicarán los hallazgos obtenidos fruto de fases previas: transcripción, análisis e interpretación.

Construcción del guión de entrevista

Una vez conocidas las fases y los criterios que se deben tener en cuenta a la hora de elaborar un guión de entrevista, presentaremos una tabla que muestra cómo los objetivos de la investigación han sido considerados en la determinación de los ejes temáticos, y correspondientes dimensiones incluidas. Dicha tabla se divide en dos columnas, la de la izquierda contiene los diferentes objetivos del estudio; a su derecha los ejes temáticos, que los identificamos con las siglas (EJ), y sus dimensiones (D).

La finalidad de este ejercicio doble, por un lado, pretende asegurar que los temas que trataremos en la entrevista responden a la finalidad de nuestro trabajo de investigación; de ahí que el objetivo se haya ido “reduciendo, descomponiendo” en unidades de significado más breves y secuencias. Por otro, es elemental verificar que las diferentes partes en las que se ha “dividido” el objetivo (ejes y dimensiones), son pertinentes, engloban en profundidad los contenidos que deseamos tratar, y presentan un orden apropiado acorde con los criterios expuestos anteriormente, entre ellos los que hacen alusión a: comenzar con los temas consideramos introductorios e ir avanzando hasta contenidos delicados que habrán sido reservados hacia la mitad/final del encuentro.

Tabla 34:

Elaboración guión de entrevista II

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	EJES TEMÁTICOS/DIMENSIONES
<p>1. Averiguar la problemática y situación vivida por los agentes formadores que desempeñan su labor en las Prácticas Externas, respecto a la formación recibida</p>	<p>I. EXPERIENCIA VIVIDA EN LA SUPERVISIÓN DE PRÁCTICAS (EJ)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la figura del tutor de prácticas (D) - Descripción de la experiencia como tutor de prácticas (D). - Valoración de su experiencia supervisora (D)
<p>2. Delimitar las competencias deseables en los agentes formadores de Prácticas Externas, garantizadoras del buen desempeño de su labor supervisora</p>	<p>II. COMPETENCIAS DESEABLES DEL TUTOR DE PRÁCTICAS (EJ):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Funciones requeridas en la supervisión de prácticas (D). - Competencias deseables para actuar como tutor de prácticas (D).
<p>3. Averiguar los componentes considerados fundamentales en una formación específica para desempeñar la función supervisora con calidad.</p>	<p>III. FORMACIÓN PARA LA ACCIÓN SUPERVISORA (EJ)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de preparación específica del docente/profesional que ejerza también como tutor de prácticas (D). - Elementos formativos necesarios para la supervisión del prácticum (D).

Fuente: elaboración propia

Para el objetivo número 1, el eje fundamental abordará cómo es la experiencia vivida por estos agentes durante el desarrollo de su actuación como tutores de prácticas externas. Para conocer esta situación, será necesario indagar sobre los siguientes elementos:

- Años como supervisor, motivación, procedimiento por el que accedió a la supervisión de prácticas, dificultad y limitaciones en el desempeño de las funciones como tutor; planificación de la actividad; relación con los demás agentes. Contenidos insertos en la dimensión sobre Descripción de su labor.
- Agentes implicados (Quiénes, diferencias y semejanzas), definición e importancia-necesidad del tutor. Estos contenidos se incluirían en la dimensión sobre Valoración del tutor.

Para el objetivo 2, es crucial que averigüemos cómo es la labor del tutor durante el desarrollo de las prácticas externas. Por este motivo, los aspectos que contemplamos son:

- Conocimiento claro de las funciones a desempeñar, valoración de las mismas y selección de las consideradas fundamentales. En este caso, estaríamos hablando de la dimensión de Funciones requeridas en la supervisión de prácticas externas.
- Competencias necesarias para desempeñar las funciones atribuidas; relación entre las competencias deseables en el tutor de prácticas con las exigidas a los estudiantes en los Programas de Prácticas Externas y las funciones desempeñadas por los profesionales en cuestión en el terreno laboral. Abordaríamos con ello la dimensión de Competencias deseables del tutor de prácticas externas.
- Valoración de las funciones y competencias, sistemas de adquisición.

Y en último lugar, el objetivo 3 requiere indagar la preparación para ejercer como tutor, si se considera necesaria, y los elementos formativos deseables de una propuesta de formación destinadas a dichos agentes. Entre los aspectos a tener en cuenta:

- Valorar la adecuación de la formación recibida para tutorizar prácticas, aspectos que deberían incluirse en la preparación de tutores, destrezas en las que reclama mayor cualificación en su actuación como tutor. Todo ello comprendería la dimensión de Elementos necesarios para la supervisión de prácticas externas
- Cuestiones específicas de la labor docente que se comparte en la labor como tutor, aspectos que se diferencian o añaden a los anteriores, cuestiones específicas que incorporaría en esa formación del tutor. Abarca la dimensión de Necesidad de preparación específica del tutor de prácticas externas
- Considerar las labores compartidas por ambos tutores y las propias de cada perfil, determinar si la formación debe ser igual para ambos tutores o se diferenciaría, elementos de cualificación: objetivos, contenidos, recursos, metodología, temporalización, evaluación. Aludimos con ello a la dimensión sobre Criterios específicos para la supervisión y elementos formativos.

Además de este marco que hemos confeccionado para la elaboración del guión de entrevista, se tendrá presente una serie de criterios de calidad propuestos por Kvale (2011):

- Buscaremos respuestas espontáneas, ricas, pertinentes del entrevistado.

- Se plantearán preguntas cortas que permitan respuestas largas y profundas.
- El entrevistador incidirá en la búsqueda de significados y clarificación de respuestas.

3. VALIDACIÓN DEL GUIÓN DE ENTREVISTA

Según Kvale (2011), *la calidad de las entrevistas originales es decisiva para la calidad del análisis, la verificación y el informe posterior de los hallazgos* (2011: 110). Es primordial que la entrevista haya superado una serie de pasos que permitan depurarla y ajustarla al objeto de estudio para de este modo, obtener un resultado fiable y válido. Para alcanzar este propósito, validaremos el contenido del guión de entrevista a través de juicio de expertos. En su selección se tuvieron los criterios siguientes: ser docente universitario experto en investigación; especialista en formación; y experto en prácticas externas. Finalmente, el conjunto de jueces que validó el instrumento fueron los que aparecen en la siguiente tabla.

Tabla 35:

Validación entrevista

Jueces/Universidad	Formación	Investigador	Prácticas Externas
UAL	X	X	
US	X	X	
UGR	X	X	
UGR	X	X	X
UGR	X	X	X
UGR	X	X	X

El procedimiento que llevamos a cabo tuvo varias fases; en primer lugar, solicitamos su colaboración en calidad de experto para validar el guión de la entrevista; seguidamente, presentamos la finalidad, objetivos del estudio, así como las personas implicadas e institución: doctoranda, directora de tesis y universidad. El contacto se emitió vía email a las direcciones de correo institucional de los mismos. En ese mismo correo, se adjuntan dos documentos:

- El protocolo de entrevista compuesto por: a) Unas consideraciones generales, que será la que se enviará a los informantes (tutores de prácticas externas), explicando la finalidad de dicho encuentro, la importancia de su testimonio, detallando aspectos organizativos ofreciendo disponibilidad para la concreción de fecha y lugar, y consulta de uso de grabadora; así como de protección de intimidad garantizando su anonimato. b) El guión de entrevista en el que se concretan los bloques temáticos, contenidos que trataremos.
- La plantilla para su validación, a nivel de contenido y de condiciones deseables para su realización.

Todos estos documentos podrán consultarse en los anexos:

- A) Documento 1: Carta solicitud colaboración validación jueces (Anexo 1)
- B) Documento 2: Carta solicitud entrevista a informante (Anexo 2)
- C) Documento 3: Guión de entrevista (Anexo 3)
- D) Documento 4: Plantilla Validación (Anexo 4)

Tras recibir las respuestas de los jueces (Anexo 5), integramos sus sugerencias del siguiente modo:

Tabla 36:
Decisiones de jueces

Apreciaciones Jueces	Justificación de decisiones tomadas
En el contenido “Valoración de la problemática y situación de los tutores de prácticas externa” se advierte que no es el núcleo de la investigación, por lo que debíamos tener cuidado con el peso (duración).	El trabajo de investigación tiene por finalidad analizar la problemática que caracteriza la formación de los agentes implicados (tutores académicos y profesionales) a fin de derivar pautas de mejora, por lo que entendemos necesario conocer esta situación en profundidad
En el tema sobre “Competencias deseables para desarrollar tales funciones” se considera que se deben sugerir competencias para que elija	Con objeto de averiguar cuáles son las competencias deseables, no se contempla ofrecer un listado de competencias al informante, ya que podría condicionar su testimonio. Sí se ha elaborado ese listado, y la entrevistadora lo llevará en su poder durante los encuentros, con objeto de indagar en aquellas que la teoría e investigaciones estima como necesarias.
En el tema “Sistemas para garantizar la adquisición de competencias” se subraya que es un tema fundamental, y que espera que la tesis aporte algo en dicha materia	Durante la entrevista se profundizará todo lo posible en dicha cuestión, indagando cómo se debe formar a los tutores, los agentes que deben capacitarlos, metodología, contenidos...

Fuente: elaboración propia

Además de esta validación, se realizó una prueba piloto con profesionales de la Universidad de Almería en la realizaron un conjunto que entrevistas que formarán parte de los datos de esta tesis y además sirvieron como extracción de conclusiones del guión de entrevista. Los resultados de esta prueba piloto se aportan en el epígrafe siguiente.

Prueba Piloto: revisión y cambios en el guión de entrevista

Tras realizar la prueba piloto, se obtuvo información muy valiosa que ha permitido comprobar la efectividad del guión de la entrevista, en relación a su objetivo:

conseguir toda la información posible sobre la necesidad e incidencia de una formación específica para la actuación de los tutores de prácticas externas.

El desarrollo de las diferentes entrevistas han supuesto un proceso de perfeccionamiento de la entrevistadora, pero no de modificación del guión. Esa mejora en las habilidades aluden a que en la primera dimensión, “Datos personales y profesionales”, en ocasiones, cuando se preguntaba por los años que había ejercido como tutor, su continuidad o las titulaciones en las que prestó su labor, los entrevistados aportaban muchísima información, revelaciones que esperábamos nos trasladaran más adelante en dimensiones y bloques destinados a ese fin. Por este motivo, se considera que hay que detener, con delicadeza, la gran cantidad de información que nos aportaban de manera inicial, ya que en bloques posteriores tenían entidad propia y debemos procurar no parecer repetitivos; del mismo modo, hay que cumplir los criterios que la revisión de la literatura marca para el desarrollo de una entrevista cualitativa rigurosa, y que expusimos en la plantilla para su validación por los expertos en la materia; entre esos criterios resaltamos algunos, como por ejemplo, los temas complejos deben reservarse hacia la mitad/final de la entrevista, hay que introducir preguntas de contraste, y se evita el clima de interrogatorio.

En la segunda dimensión “Problemática y situación de los tutores de prácticas externas” nos hemos encontrado que cuando se preguntaba por el papel del tutor de prácticas externas a nivel general, los entrevistados personalizaban ahondando en su quehacer, relatando lo que realizaban, pero no era eso lo que se estaba preguntando, y además ese tema sería tratado más adelante, por lo que se tomó la decisión de matizar bien, y expresar con suficiente claridad, que nos referimos al papel del tutor como agente formador, y no como desarrollo de su labor, que es precisamente lo que abordaremos en el siguiente apartado es “**ACTUACIÓN DEL TUTOR DE PRÁCTICAS EXTERNAS**”: su labor como tutor en dicho periodo formativo, relación con el resto de implicados, evolución de su labor, los motivos por lo que ejerce o ha ejercido como tal, etc.

Con respecto a la tercera dimensión, **III COMPETENCIAS DESEABLES PARA ACTUAR COMO TUTOR DE PRÁCTICA**, hemos de dedicar el tiempo que se requiera, en tanto es esencial para la tesis, puesto que aborda uno de sus objetivos: *Delimitar las competencias deseables en los agentes formadores de Prácticas Externas (tutores académicos, y tutores profesionales) garantizadoras del buen desempeño de su labor supervisora*, lo que justifica el hecho de no alterar en exceso su contenido.

Igual sucede con la cuarta dimensión, **IV FORMACIÓN PARA INTERVENCIÓN COMO TUTOR DE PRÁCTICAS EXTERNAS**(Profesional y Académico), que aborda objetivos fundamentales del estudio: *Averiguar los componentes considerados fundamentales en una formación específica para desempeñar la función supervisora con calidad y Realizar una propuesta de formación específica dirigida a la preparación de los agentes formadores encargados de formar a futuros profesionales en contextos laborales*. Esta circunstancia supone que todos los apartados se hayan mantenido y conservando el mismo orden, incluso se ha ampliado, introduciendo uno nuevo: **Existencia de propuestas** formativas

para tutores de Prácticas Externas, que iría después del apartado interesado en conocer la formación específica de los tutores. Puede suceder que los entrevistados con independencia de si entienden o no importante una capacitación para tutores, o de haberla o no recibido, conozcan propuestas formativas existentes, en cuyo caso habría que indagar en qué consisten, quienes las organizan e imparten, qué objetivos trabajan, puesto que, nos ayudaría a lograr el objetivo destinado a la realización de una **propuesta** de formación específica dirigida a tutores de prácticas externas, y del mismo modo, contribuiría a establecer un análisis crítico y comparativo del conocimiento que tienen estos agentes sobre lo que se oferta en materia de tutoría de prácticas externas, y el diseño que considerarían cubriría las necesidades de los tutores.

Para finalizar, nos gustaría matizar un apunte relacionado con la duración de la entrevista, y es que, se ha optado, en los casos en que los informantes se presten sin compromiso, por realizar las entrevistas en varios encuentros con la finalidad de extraer el máximo de información posible, deteniéndonos lo suficiente en cada bloque.

Finalmente, el guión de entrevista apenas ha sufrido cambios, salvo por la inclusión de un nuevo tema asociados a otros ya descritos. Su estructura y contenido es el siguiente. :

GUIÓN DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A TUTORES ACADÉMICOS Y PROFESIONALES

I DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

Edad, Sexo. Titulación; Dpto. al que pertenece; Experiencia profesional (años, trayectoria, categoría profesional ...); Años como tutor; Continuidad en la labor de prácticas; Titulaciones donde actúa como tutor, Créditos asignados.

II. PROBLEMÁTICA Y SITUACIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS(Profesional y Académico)

CONOCIMIENTO DEL SISTEMA DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Valor atribuido a Prácticas Externas en la formación de futuros profesionales (Concepción teórica; Concreción real: diseño, desarrollo, ..., etc).

Conocimiento previo a su actuación como tutor sobre el alcance y desarrollo de las Prácticas Externas (Adquisición: momento y procedimiento; Validez y significatividad del conocimiento adquirido, ...)

Valoración global del sistema de prácticas desarrollado (fortalezas, debilidades, aspectos a mejorar).

ACTUACIÓN DEL TUTOR DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Papel del Tutor de Prácticas Externas en la formación de futuros profesionales (Características; Importancia; Necesidad; Incidencia; Aportaciones; Aspectos a destacar en su labor ..., etc.).

Motivos por los que intervino como tutor de prácticas externas.

Evolución en su actuación como tutor de prácticas.

Descripción de su labor como tutor de Prácticas Externas (Planificación de la actividad supervisora; Trabajo con estudiantes; Relación con otros agentes; Evaluación; Vivencias positivas, problemas y limitaciones encontrados).

Conocimiento y ejecución de modelos de supervisión

Requisitos deseables para ejercer como tutor de prácticas externas

Factores que harían posible allanar los problemas dificultades y limitaciones halladas

Necesidades formativas experimentadas en su experiencia como tutor de prácticas

III COMPETENCIAS DESEABLES PARA ACTUAR COMO TUTOR DE PRÁCTICAS (Profesional y Académico)

Relación de funciones a desempeñar por el tutor de prácticas externas (Derivadas de la práctica).

Selección de las funciones consideradas fundamentales.

Competencias Específicas(necesidad, justificación, ..., etc.)

Criterios-Aspectos-Principios.... a considerar en la determinación de competencias

Agentes que deberían intervenir en la determinación de competencias

Relación de competencias deseables para la actuación como tutor de prácticas externas
Sistemas para garantizar la adquisición de las competencias deseables

IV FORMACIÓN PARA INTERVENCIÓN COMO TUTOR DE PRÁCTICAS EXTERNAS(Profesional y Académico)

Formación específica para desempeñar con eficacia las funciones de tutor de Prácticas Externas (Necesidad; Diferenciada según tipo de tutor. Caso de haberla recibido (Descripción; Valoración: Adecuada, Suficiente, ... etc.); Sugerencias de mejora, ...

Existencia de propuestas formativas para tutores de Prácticas Externas (organismo o institución que lo realiza, tipo de formación que se imparte, valoración de la propuesta...)

Elementos deseables en la formación de tutores de Prácticas Externas

Objetivos a lograr con tal formación

Contenidos a integrar en el programa de formación

Temporalización de la acción formativa (duración, períodos, continuidad, ...)

Planificación (Responsables de su elaboración, Documentos, ...

Metodología para abordar tal formación

Agentes Formadores (Expertos en Formación, Gestores, otros, ...)

Recursos que facilitan la formación (espacios, materiales, etc...)

Evaluación del logro de competencias

V. OTRAS CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS

4. DESCRIPCIÓN Y SELECCIÓN DE LOS INFORMANTES.

Los informantes de nuestro estudio se han elegido en base a una serie de criterios definidos antes de la recogida y análisis de los datos (Flick, 2004, 2015; Goetz y LeCompte, 1984); la literatura consultada suele denominar a este tipo de “selección” como muestro intencional basado en criterios (Buendía, Colás y Hernández, 2010; Kerlinger, 1987; McMillan y Schumacher, 2015). Esta elección se debe a que buscamos acceder a casos con abundante información del estudio, para entender dicho fenómeno minuciosamente sin ser nuestra finalidad principal la generalización de resultados (Patton, 1990; Tójar, 1996). De igual modo, nos parece muy interesante la aportación de Flick (2004; 2015), en cuanto a la selección de la muestra, y es que considera que los participantes deben representar a un contexto institución específico en el que actúa, y a su vez, representa a otros; y un “caso” es representativo si como resultado de los conocimientos que ha adquirido, esto le ha permitido desarrollar diferentes maneras de actuar, percibir. Estas aportaciones nos parecen muy valiosas, y nos han guiado a la hora de construir criterios para la inclusión de participantes de nuestro estudio.

En este sentido, los criterios que los informantes clave deben reunir son diferentes según los agentes, tutor académico o profesional, y según su situación, tutor/a novel, de media experiencia o larga experiencia. A continuación hacemos explícitos dichos datos:

Tabla 37:
 Criterios elección informantes

Tutores Académicos		
Novel	Media experiencia	Larga experiencia

<p>Haber ejercido como tutor/a de prácticas externas al menos en 1 cursos académicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Haber ejercido como tutor/a al menos en 5 cursos académicos. • Haber desempeñado la labor de tutoría de prácticas externas en dos o más titulaciones diferentes. • Haber solicitado voluntariamente la tutoría de prácticas externas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Haber ejercido como tutor/a en 10 cursos académicos como mínimo. • Haber desempeñado la labor de tutoría en prácticas externas en al menos dos titulaciones diferentes. • Haber solicitado voluntariamente la tutoría de prácticas externas en varios cursos académicos. • Formar parte de una línea o tener una trayectoria investigadora vinculada con el estudio. • Haber participado en encuentros, publicado investigaciones relacionadas con la temática. • Deseable: haber desempeñado tareas de gestión de prácticas externas. • Deseable: haber realizado o dirigido/estar dirigiendo tesis doctoral relacionada con la temática.
<p>Tutores Profesionales</p>		
<p>Novel</p>	<p>Media experiencia</p>	<p>Larga experiencia</p>
<p>Haber ejercido como tutor/a de prácticas externas al menos en un curso académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Haber ejercido como tutor/a al menos en 5 cursos académicos. • Haber desempeñado la labor de tutoría de prácticas externas con estudiantes de titulaciones diferentes. • Haber solicitado voluntariamente la tutoría de prácticas externas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Haber ejercido como tutor/a en 10 cursos académicos como mínimo. • Haber desempeñado la labor de tutoría en prácticas externas con estudiantes de al menos dos titulaciones diferentes. • Haber solicitado voluntariamente la tutoría de prácticas

		<p>externas en varios cursos académicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deseable: Haber participado en encuentros, publicado investigaciones relacionadas con la temática
--	--	--

Fuente: elaboración propia

Una vez determinados todos los criterios, lo deseable es que los informantes posean todos y cada uno de ellos, pero se admite que al menos deben reunir uno, que siempre primará el primero: los años de experiencia como supervisor. Con objeto de obtener unos informantes ideales, y que reuniesen el mayor número de criterios, era fundamental disponer de información previa para no dilatar excesivamente esta fase, y no perder de vista uno de los requisitos contemplados en la metodología de la investigación: buscar los informantes que mayor riqueza de información, ya que nos interesa el conocimiento en profundidad y no la generalización de resultados.

Esta circunstancia supuso “chequear” entre los profesionales cercanos a la doctoranda y la directora aquellos que se ajustaran a nuestros planteamientos; para ello, la doctoranda se puso en contacto con los docentes de la Universidad de Almería en la que ha desempeñado durante varios cursos académicos su labor como profesora interina para la búsqueda de tutores académicos, y con maestros y profesores de secundaria de centros públicos de municipios de la provincia de Almería en los que ha ejercido como maestra. Por su parte, la directora de tesis contacta con compañeros de profesión de la Universidad Granada para la búsqueda de tutores académicos, y con tutores profesionales que conoce de varios cursos fruto de haber sido la coordinadora de la materia de Prácticas Externas. Consideramos que el procedimiento de búsqueda de informantes, lejos de ser arbitrario, facilita el proceso de investigación y la búsqueda de calidad de los datos, ya que según Flick (2004; 2015), grandes dificultades a las que debe enfrentarse un investigador cualitativo es el acceso a los individuos y las instituciones por ausencia o falta de familiaridad. Esto se ha solucionado del modo relatado: directora y doctoranda son compañeras de profesión de los informantes y pertenecen a las instituciones.

Una vez se sondeó las personas que podrían formar parte del estudio, se solicitó mediante correo electrónico la necesidad de colaboración en la investigación enviando la documentación explicada anteriormente. El conjunto final de informantes es:

Tabla 38:

Total de informantes

	Informantes
Tutores académicos	15 (UGR y UAL). Dos ejercen como Vicedecanos de Prácticas Externas

Tutores profesionales	10 (Docentes Centros Públicos de Almería; Profesionales centros de prácticas Granada)
-----------------------	---

5. ANÁLISIS DE DATOS

Una vez que la información se ha recopilado, Miles y Huberman (2002), plantean como fases siguientes la “reducción de la información”, “exposición de datos” y “conclusiones”; en todo este proceso adquiere gran protagonismo el *Análisis de Datos*. Esta etapa de la investigación es de vital importancia, en tanto que, los datos recopilados en sí mismos no ofrecen información para resolver el problema u objetivos del estudio, sino que es el procedimiento que nos va a permitir dotar de sentido al testimonio de los informantes, haciendo una transformación de datos verbales a textos para poder interpretar, establecer relaciones o teorías de cara al problema de investigación, a través de un proceso de reducción, disposición de la información, obtención de resultados y verificación de las conclusiones (Rodríguez, Gil Flores, García Jiménez y Etxebarria, 1995).

La fase de análisis se compone de una serie de etapas, pero como en cualquier otro aspecto de la investigación, es necesario fundamentar cuál será el enfoque o método que emplearemos, siempre en consonancia con nuestro propósito y tipo de encuadre metodológico. En nuestro caso, emplearemos el análisis de contenido entendiéndolo como *una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto* (Krippendorff, 2002: 28). Bardín comparte que el análisis de contenido es una técnica que analiza las comunicaciones con la finalidad de obtener indicadores que permitan la inferencia de conocimientos ligados a un contexto, pero añade que todo ello se alcanza a través de *procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes [...] (2003: 32)*. Hallamos en Krippendorff, (2002), una serie de finalidades para este método, en concreto tres:

- a) Describir las características de una comunicación con objeto de averiguar qué se dice, cómo y a quién.
 - ✓ En nuestra investigación nos interesa especialmente indagar qué se conoce sobre las prácticas externas, qué funciones y competencias se realizan y/o son necesarias para ejercer como tutores de prácticas, qué formación se posee para ejercer como tal, cómo se ha adquirido, etc., por lo que se describirá una realidad en función del qué, cómo y a quién.
- b) Formular inferencias averiguando los motivos, el por qué se ha dicho algo.
 - ✓ La interpretación y resultados en nuestra investigación se basará en la fundamentación en relación a los motivos por los que se dice, confrontándolo con los antecedentes teóricos, la experiencia vivida de los informantes, comparativa entre agentes, etc.
- c) Formular inferencias averiguando el efecto, la finalidad con la que se dice algo.

- ✓ Los testimonios de los informantes son un reflejo de sus conocimientos y trayectoria como docentes y tutores de prácticas externas. Al detallar las posibles limitaciones que encuentran, los puntos fuertes del sistema de prácticas y tutoría, la formación recibida al respecto, entendemos están compartiendo con nosotros su opinión crítica acerca de algo, por lo que suponemos que su fin será la argumentación de una serie de problemáticas, que servirán de base para una posterior toma de decisiones y/o propuestas que puedan mejorar determinadas cuestiones derivadas de nuestra investigación.

Como todo procedimiento, el análisis de contenido consta de unas fases o etapas. Cada autor define dichas etapas a su modo (Bardín, 2003; Cabrera, 2009; Krippendorff, 2002; Piñuel, 2002; Ruiz Olabuénaga, 2012); nuestra investigación contemplará la siguiente estructura derivada a partir de las diferentes aportaciones:

1. Análisis previo

Comenzaremos con una organización del material, tras la transcripción de las diferentes entrevistas, realizando varias lecturas con la finalidad de familiarizarnos con los datos. Esta tarea nos permite ir extrayendo los primeros temas, conceptos que nos conducirán a la construcción de las categorías. Todas las ideas que se desprendan del material así como del propio investigador en forma de supuestos, hipótesis se irán anotando en un cuaderno que nos servirá de guía más adelante.

2. Selección del material para su análisis

El material revisado varias veces, irá seguido de un proceso de reducción de datos caracterizado por la categorización y la codificación (Bardín, 2003), transformando esos datos brutos en unidades de significado; según Quintanal y García Domingo (2012), esto conlleva descomponer el material en elementos o atributos que están contenidos en palabras, frases, párrafos, temas. Una de las tareas que incluimos es la definición de las categorías como fase previa. En su elaboración se realizará un listado de elementos, que contendrán un significado, y a continuación se clasificarán dando lugar a un conjunto de categorías con subcategorías asociadas. Entre las diferentes normas para su construcción nombradas por estos autores, se buscará la claridad y precisión, la significatividad en relación a los objetivos del estudio, la homogeneidad es decir, que cada categoría se construya teniendo como base un mismo criterio que sean mutuamente excluyentes, y por último la exhaustividad (por ejemplo, si queremos analizar los elementos deseables en la formación de tutores, indagaremos en los objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos, evaluación...). El modelo para determinar dichas categorías será mixto: partir de un posible esquema previo fruto de la revisión teórica y guión de entrevista, así como las emergentes que se infieren durante las lecturas previas del material (Tójar, 2006).

3. Integración de contenidos

Construida la relación de categorías y subcategorías especificando el tema o idea al que hace referencia y un ejemplo para facilitar su búsqueda y selección en el material, se realizará la codificación, que consiste en asignar un código (número, letra, signos o combinación de ellos) a cada categoría. Esta tarea deberá tener en cuenta algunas de las sugerencias de Cabrera (2009):

- Hay que elegir bien las unidades de análisis contenidas por alguna categoría.
- Una unidad de análisis puede estar presente de manera simultánea en más de una categoría, por lo que puede ser codificada bajo códigos diferentes.

4. Construcción de los resultados

En esta fase, se elaborarán dos tareas principales. Gracias a la categorización, podremos iniciar un proceso de análisis que nos permita dar respuesta a nuestro problema de estudio, describiendo e interpretando toda la información. Para ello seguiremos una lógica descriptiva que irá de las categorías más generales hasta las específicas, prestando especial atención al significado que concede cada informante a las diferentes categorías, pudiendo realizar inferencias sobre comportamientos, relaciones, nexos, etc., interrelacionando todo con nuestro problema de investigación.

Relación de categorías, códigos y descripción de unidades de contenido

Tabla: 39

Relación de categorías y subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
1. Valor Prácticas Externas	Valoración	VALPRA	Recopila los puntos fuertes y debilidades de la materia de prácticas según el participante Ejemplo: “facilita la iniciación pre-profesional...”; “debería tener un mayor reconocimiento por su alto valor formativo...”
	Conocimiento materia	CONOPRA	Conocimiento que tiene el participante de la materia de prácticas externas previo a su ejercicio como tutor Ejemplo: “dispongo de conocimiento tras la lectura de literatura especializada...”; “lo único que recuerdo es mi experiencia como estudiante cuando cursé la materia...”
	Aplicación	APLIPRA	Descripción del desarrollo de la materia en su institución Ejemplo: “tiene una temporalización anual en el último curso...”; “la asignación se realiza según criterios de antigüedad en el departamento/institución...”
2. Tutor prácticas externas	Relevancia del tutor de prácticas externas	PAPTUT	Necesidad, importancia del tutor, definición de su papel como agente implicado en prácticas externas Ejemplo: “es la persona encargada de unir la teoría en la práctica”; “es fundamental su labor...”
	Motivación tutoría	MOT-TUT	Razones (motivos) por ejercer como tutor de prácticas externas Ejemplo: “mi elección es por imposición en mi carga docente”; “la solicito porque me gusta tener contacto con la práctica...”
	Evolución labor tutoría	EVOLTUT	Incidencia de la experiencia como tutor en el desarrollo de su actuación

			Ejemplo: “la experiencia como tutor me ha permitido mejorar en mi actuación...”
	Labor del tutor	LABTUT	Descripción de la labor que desempeña el tutor en su ejercicio: actividades, planificación, relación con alumnado y otros agentes. Ejemplo: “mi labor tiene una fases: primero tenemos una reunión...”
	Rasgos del tutor	CARTUT	Características que consideran definen el perfil de un tutor adecuado Ejemplo: “cualquier persona no puede ser tutor”; “debe ser paciente, tener experiencia...”
	Limitaciones del tutor	LIMTUT	Obstáculos que el tutor ha encontrado durante su labor Ejemplo: “no se dispone de tiempo suficiente, ni de infraestructura”; “la relación entre tutores es escasa” “no se me ha facilitado información de las funciones que debo desempeñar”
	Factores mejora tutoría practicas externas	FACTUT	Medidas, aspectos que mejorarían su labor de tutoría. Ejemplo: “crear los cauces para mayor contacto entre los implicados...”
	Formación previa tutoría	FORTUT	Preparación previa recibida para ser tutor. Ejemplo: “no he recibido preparación, todo es autodidacta...”
3. Funciones tutor prácticas externas	Funciones del tutor	FUNTUT	Obligaciones que ejerce y debería ejercer en su labor como tutor Ejemplo: “con los estudiantes se debería realizar una reflexión durante la formación...”; “hago un papel de guía...”
	Correspondencia funciones textos/realidad	FUNDOC	Similitudes y diferencias entre funciones que ejercen los tutores en la realidad y lo que se contempla en los textos Ejemplo: “creo que hay correspondencia entre lo que hacemos y lo aparece en la guía...” “mi actuación va más allá de lo que aparece por escrito”
	Selección funciones	FUNSEL	Prioridad QUE CONCEDE A LAS funciones PROPIAS DEL tutor. Ejemplo: “la función principal es la de guía, orientador...”
	Criterios funciones	FUNCRI	Criterios, aspectos considerados a tener en cuenta para delimitar las funciones del tutor Ejemplo: “debe existir más contacto con la práctica...”
	Agentes	FUNAG	Personas a los que consultaría para delimitar funciones del tutor Ejemplo: “profesionales que hayan ejercido como tutores”
	Sistemas	FUNSYS	Modos que facilitan la adquisición de funciones necesarias para ser tutor Ejemplo: “un periodo de formación, experiencias de intercambio”
4. Competencias tutor prácticas	Necesidad competencias específicas	COMNEC	Justificación de la necesidad de poseer competencias específicas para desarrollar las funciones del tutor Ejemplo: “para desempeñar la función de guía es necesario que domines una serie de habilidades sociales, comunicativas...”
	Competencias que se realizan	COMPRA	Competencias específicas que realizan como tutor Ejemplo: “empatía, habilidades comunicativas, planificación...”

externas	Selección competencias	COMSEL	Delimitación y priorización de competencias específicas del tutor Ejemplo: “es fundamental que el tutor realice o domine tareas de...”
5. Relevancia formación específica tutor prácticas externas	Necesidad formación específica	NECFOR	Consideraciones a favor de una formación específica Ejemplo: “durante mi actuación tuve limitaciones derivadas de mi falta de formación...”
	Oferta formación específica	OFEFOR	Conocimiento de formación específica ofertada para el ejercicio de la tutoría de prácticas externas Ejemplo: “en mi centro se realizó un curso...”; “no conozco experiencias de formación en esta materia”
	Formación recibida	FOR-REC	Preparación recibida para ejercer como tutor: en qué consistió, duración, momento de adquisición, aprendizajes adquiridos Ejemplo: “mi formación específica en materia de supervisión consistió en...”; “no he recibido formación”
6. Elementos formación específica tutor prácticas externas	Objetivos propuesta formativa	OBJPRO	Posibles objetivos a contemplar en el diseño de una propuesta formativa para tutores de prácticas externas Ejemplos: “un objetivo fundamental es la adquisición de habilidades sociales para tutorizar a prácticos”
	Contenidos propuesta Formativa	CONPRO	Posibles contenidos a contemplar en el diseño de una propuesta formativa para tutores de prácticas externas Ejemplos: “entre los contenidos debe considerarse el conocimiento del contexto profesional de los estudiantes de prácticas”
	Actividades propuesta Formativa	ACTPRO	Posibles actividades a contemplar en el diseño de una propuesta formativa para tutores de prácticas externas Ejemplo: “una actividad podría consistir en la elaboración de una programación de acciones formativas con el estudiante de prácticas”
	Metodología propuesta formativa	METPRO	Posible metodología a contemplar en el diseño de una propuesta formativa para tutores de prácticas externas Ejemplo: “la metodología debe ser presencial y basada en proyectos”
	Agentes propuesta Formativa	AFPRO	Posibles agentes formadores a contemplar en la propuesta para capacitación de tutores de prácticas externas Ejemplos: “los agentes formadores deben conocer el contexto de las prácticas, contar con experiencia como tutor”
	Evaluación propuesta formativa	EVALPRO	Posible evaluación a contemplar en el diseño de una propuesta formativa para tutores de prácticas externas Ejemplo: “la evaluación debe ser una ejercicio de reflexión sobre las aportaciones positivas y sugerencias de mejora en relación a la formación recibida” “en este tipo de formación no tendría sentido un examen”

6. CALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Cuando Tójar (2006), nos presenta su visión del proceso de investigación, asocia al mismo el concepto de *Calidad*; para él, este proceso de investigación determina las técnicas de obtención de datos, y el análisis e interpretación; estas dos últimas fases

tendrán como producto final el informe de investigación. Si partimos de esta propuesta, entendemos que si el proceso de investigación es de calidad, los pasos siguientes se verán beneficiados y por consiguiente, también contendrán ese rigor.

La tradición de la investigación positivista ha supuesto que el enfoque cualitativo sea cuestionado en términos de calidad, objetividad o generalización de resultados. En este sentido, Guba (2001), plantea que cualquier investigación tiene que resolver cuatro preocupaciones principales:

- Valor de verdad: confianza de los descubrimientos de una investigación. Cuantitativamente esto se conoce como “validez interna”
- Aplicabilidad: grado en que se puede aplicar los resultados de una investigación a otro contexto, sujetos. En lo cuantitativo se aplica la “validez externa”
- Consistencia: grado en que los resultados de la investigación se repetirían en otra investigación similar. Los investigadores cuantitativos recurren a la “fiabilidad”
- Neutralidad: los descubrimientos están determinados por los sujetos investigados y no por sesgos del investigador. En lo cuantitativo se busca la “objetividad”

Para solucionar estos problemas, el enfoque positivista recurre a una serie de parámetros, pero, ¿son extrapolables esos métodos a la investigación de corte cualitativa? ¿Qué elementos de credibilidad se plantean para la metodología cualitativa?

Este autor soluciona este problema estableciendo un símil, una comparativa entre enfoques, determinando el medio por el cuál se llega a la calidad en la metodología cualitativa:

1. Valor de verdad está presente en lo cualitativo a través del concepto de “credibilidad”. Para lograr este término, Guba nos plantea una serie de métodos para alcanzar dicho fin:
 - Trabajo prolongado en un mismo lugar para superar las distorsiones del investigador y poder comprobar sus juicios y percepciones.
 - Observación persistente de un contexto, de los informantes para comprender lo que es esencial o característico
 - Juicio crítico con otros investigadores.
 - Triangulación de variedad de fuentes de datos, de investigadores, de perspectivas teóricas y de diferentes métodos para contrastar los datos y sus interpretaciones.
 - Recogida de materiales (films, grabaciones de audio) que permitan reproducir un comportamiento, pensamiento...de los informantes y se pueda consultar en cualquier momento.
 - Comprobaciones con los participantes con carácter regular, los datos e interpretaciones.

2. La aplicabilidad la materializa a través del concepto de Transferibilidad, y para ello, durante la investigación se realizarán:
 - Muestreos teóricos que no busquen lo representativo, sino maximizar la cantidad de información.
 - Recoger abundantes datos descriptivos que nos permitan comparar el contexto de nuestra investigación con otros contextos y poder determinar si la transferencia se asocia a las características de los informantes, etc.
 - Después del estudio se desarrollarán descripciones muy detalladas del contexto.

3. La consistencia la representa a través del término de Dependencia para conocer la estabilidad de los datos. Para ello se recurre a:
 - Métodos solapados, que lo consideran como un tipo de triangulación en el que confluyen dos o más métodos con la finalidad de que la debilidad de uno pueda verse reforzada con la fuerza de otro.
 - Establecer una revisión que posibilitará examinar el proceso por el que se recogieron y analizaron los datos.
 - Al término del estudio, un observador externo revisará la dependencia.

4. Y por último, la neutralidad está presente por medio de la Confirmabilidad, y que se llevará a cabo en varios pasos:
 - Triangulación, ya mencionada, y que consistirá en recoger datos de diferentes perspectivas, con diversos métodos y apoyados en variedad de fuentes para comprobar el análisis e interpretación del investigador.
 - Reflexión, con discusiones continuas del método, problema, resultados.
 - Al término de la investigación se realizará una revisión de la confirmabilidad a través de un examen que permita avalar que los datos e interpretaciones se han hecho acorde a la información de que se disponía: recogida de datos con el instrumento utilizado y materiales teóricos revisados.

Con la aportación de Guba podemos llegar a dos conclusiones: la calidad en la investigación cualitativa existe, y el rigor de la misma será mayor en la medida en que nos ajustemos a las pautas que ha planteado para cada uno de los términos expuestos.

6.1 Validación de la investigación

Para Gibbs (2012), la calidad de una investigación debe tener presente en qué medida sus resultados son válidos, entendiéndose por ello, si las explicaciones son ciertas y precisas, ajustándose a lo que realmente está sucediendo. Para este autor, existen diferentes técnicas que estudian la validez como una forma de eliminar posibles errores que podrían limitar explicaciones de los datos.

Para lograr la validez, argumentaremos en qué medida hemos realizado y logrado las pautas expuestas por diferentes autores:

- Siguiendo a Gibbs (2012), se han realizado *comparaciones constantes* entre los códigos y la codificación del material. En la tabla 39 comprobamos que existen ejemplos de cada uno de los códigos que nos servirán de orientación para señalar qué pasajes del texto se ajustan o no a dichos parámetros. De igual modo, se incluye una definición del código que describe la idea a la que hace referencia. El proceso continuado de comparaciones entre el material recopilado y los códigos, dieron lugar a la redefinición en varias ocasiones de las tablas de códigos. Por otra parte, en el análisis e interpretación de datos también se tendrá en cuenta varias cuestiones que plantea dicho autor: no se realizará desde términos únicamente descriptivos, sino que se avanzará hasta lo analítico, abstracto integrando los datos en comparativas entre agentes, elaborando teorías o modelos; por consiguiente, no optaremos por un análisis que siga estrictamente los temas del guión de la entrevista y de las categorías. Del mismo modo, se dejará claro cuando estemos aportando datos extraídos fielmente de las transcripciones de entrevistas y cuando el material es fruto de la interpretación del investigador; para ello, el empleo de tipos de letras y sangrías diferentes serán signos evidentes de ello.
- Por otra parte, y de acuerdo con los criterios de Guba, nuestra investigación posee validez en el sentido de que se ha realizado una triangulación, que expondremos con más detalle en epígrafes posteriores; se ha recopilado un material referencial, esto es, las grabaciones de los entrevistados; se ha realizado un muestro intencional que permitirá la recogida abundante de datos, tanto por informantes claves de acuerdo a una serie de criterios, como en cuestiones duración de las entrevistas, siendo la misma una media de 1:30 horas; por otra parte, se realizará una descripción detallada de los datos para inferir situaciones parecidas entre los informantes, actuaciones similares, ahondando en los motivos para que nos permita establecer teorías o modelos.
- Según Guba (2001) y Latorre, Rincón y Arnal (2003), algunas estrategias para asegurar la credibilidad son el juicio crítico con otros investigadores. Observamos que cumplimos este criterio al haber validado el instrumento para la recogida de datos: la entrevista en profundidad, con expertos en formación, investigación y/o prácticas externas.
- Otra cuestión de vital importancia es el control de la inclusión de las citas en los informes. Para ello, Kvale (2001), nos muestra algunas directrices a tener en cuenta: deben estar relacionadas con el texto, deben estar contextualizadas, deben estar interpretadas. Se sugiere incluir citas cortas, y de existir coincidencias de contenido entre los informantes,

elegir sólo una, considerada la mejor, acompañándolo con el número total de aportaciones que expresan la misma idea. Solo se utilizarán varias citas, si contienen diversidades no incluida en la otra, de manera que el contenido quede enriquecido.

- Por último, un elemento que obedece a la validez es la *reflexividad* (Denzin y Lincoln, 2000; Gibbs, 2012). A través de este concepto estamos asegurando que los resultados de la investigación están conectados con los antecedentes y con las predilecciones del investigador. Este aspecto es de vital importancia si tomamos en cuenta lo que Fontana y Frey (2000), mencionan sobre las entrevistas en profundidad, y es que consideran que muchos estudios que utilizan esta herramienta, posteriormente no reflexionan lo suficiente en el proceso de interpretación. Por otra parte, se considera que el investigador cualitativo tiene un efecto sobre los informantes y sobre el contexto, y que es difícil asegurar que tendrá un papel objetivo, neutral, lo único que se puede hacer es comprender los efectos del investigador, informar sobre los mismos y controlarlos. Para lograr esta reflexividad evidenciaremos en la interpretación y resultados la conexión de los datos recopilados con la fundamentación teórica y con nuestras predicciones que quedaron reflejadas en forma de supuestos en la primera parte de esta investigación.

Podemos afirmar que la validez es un aspecto clave en la investigación y que la misma guarda relación con variedad de elementos. Anteriormente se hizo alusión a una de las fases de la entrevista: “*Verificación*”, y según Nieto (2010: 466) *cuando se obtienen las conclusiones es necesario verificarlas, es decir, confirmar que los resultados corresponden realmente a los significados e interpretaciones que los participantes atribuyen a la realidad investigada*. Comprobamos por tanto, que la validez, entre otros procedimientos, tiene mucho peso en esta cuestión, ya que nos permite confirmar que las conclusiones se ajustan a la realidad de los participantes, del contexto, y de este modo asegurar que los datos contenidos en el informe presentan la credibilidad pertinente. Al argumentar las diferentes vías por las que se ha trabajado para lograr dicha credibilidad, estamos aportando elementos que permiten asegurar la calidad de nuestro trabajo.

6.2 Fiabilidad de la investigación

En el enfoque cuantitativo, una investigación es fiable *si los resultados son uniformes a través de investigaciones repetidas en circunstancias diferentes con investigaciones diferentes* (Gibbs, 2012: 124).

Una de las principales limitaciones que afectan a la fiabilidad es la investigación en solitario porque resultará más complejo demostrar que su enfoque está apoyado en el consenso o revisiones de otros investigadores, por ello tendremos que realizar todos los intentos posibles por solucionar este hándicap.

- De acuerdo con Guba, para garantizar la dependencia y confirmabilidad, términos asociados a la fiabilidad, se deberá realizar una descripción detalla de la muestra, aspecto que hemos plasmado en epígrafes anteriores, haciendo explícitos los criterios a los que deben ajustarse, el total de informantes que han participado considerando que buscamos la obtención mayor de información, y con el número alcanzado hemos llegado a el punto de saturación (Tójar, 2006). Asimismo, habrá que identificar y describir las técnicas de recogida de datos y el análisis, cuestiones que hemos detallado anteriormente, justificando la idoneidad entre nuestro problema de estudio, los métodos y el análisis. También se menciona aquí la importancia de la triangulación, y por ello, le daremos entidad propia en el epígrafe siguiente.
- Para Flick (2004; 2014), la fiabilidad aumenta en la medida que el investigador se forma en la técnica que vaya a emplear o realizando situaciones de “prueba”. Este criterio se ajusta a la prueba piloto que se realizó con los tutores entrevistados de la provincia de Almería, que nos permitió comprobar y mejorar el guión de entrevista para los encuentros en Granada. Del mismo modo, expresa que la interpretación de los datos debe clarificar cuando estamos ante ideas de los informantes y cuando el investigador ha realizado un análisis abstracto.
- Flick (2004; 2014; 2015), detecta una serie de problemas cuando se emplean entrevistas en profundidad. Entre ellos menciona:
 - Ϸ *Temor a no ser leal a los objetivos de investigación.* Para solucionar esta cuestión, la investigadora lleva a cada entrevista el guión para evitar saltarse ninguna pregunta, no profundizar lo suficiente, evitar perder el hilo conductor del encuentro.
 - Ϸ *Dilema por la presión del tiempo.* A pesar de que nos adaptamos al día, hora y espacio elegido por el entrevistado, surgen imprevistos y ello puede afectar a la fiabilidad en cuanto no se disponga del tiempo suficiente para tratar todos los temas. Por este motivo, algunas entrevistas se han realizado en diferentes sesiones, comenzando con un memorando de lo último que se había tratado en el encuentro anterior. De esta forma, evitamos “pasar de puntillas” y nos permite indagar en todo lo que nos proponemos.
 - Ϸ *Sentirse demasiado unido al guión de entrevista por la incertidumbre que puede generar un encuentro abierto.* Si bien es cierto que llevábamos un guión, éste permitía alterar el orden, siempre y cuando se enlazaran los diferentes temas sin olvidar ningún tema.

- ζ Consideramos que estos tres aspectos pueden afectar a la fiabilidad de obtención de datos, y creemos conveniente justificar las soluciones adoptadas.

- Para Gibbs (2012), la fiabilidad se puede alcanzar a través de comprobaciones en las transcripciones. Para ello, todo el material se ha transcrito por la investigadora, lo que ha permitido una primera familiarización con los datos que facilitará la codificación. Del mismo modo, evitaremos hacer generalizaciones en el análisis de los datos, la utilización de “ejemplos exóticos” o poco típicos para justificar nuestros resultados

- Diversos autores entienden que la manipulación de gran cantidad de información puede ser tratada a través de programas de análisis (Gil Flores, 1994; Flick 2015; Gibbs, 2012) y que ello puede facilitar la codificación, categorización, establecer memorandos para mantener vivas las corazonadas del investigador, y el acceso para analizar los datos. En el análisis de contenido, también los autores hacen referencia a los beneficios de usar un programa informático siempre y cuando sea el idóneo; en nuestro caso, el análisis de contenido y el programa NVIVO mantienen una interrelación adecuada (Piñuel, 2002).

6.3 Triangulación

En la descripción de las fases de entrevista se hablaba de la verificación de las conclusiones; para algunos autores (Latorre, Rincón y Arnal, 2003; Sandín, 2003), un procedimiento sería a través de la triangulación. Por otra parte, autores mencionados anteriormente entendían la calidad unida, entre otros, a la triangulación, pero ¿qué es?, ¿cómo se realiza? Según Ruiz Olabuénaga (2012), la triangulación consiste, por un lado, en enriquecer la recogida de datos y su posterior interpretación aplicando diferentes técnicas y/o adoptando diversas perspectivas, y por otro corroborar o contrastar las afirmaciones del investigador. Según los autores, existen diferentes formas de triangulación:

Denzin (1978), distingue:

- Triangulación de datos: recurrir a datos diferenciados, recogidos y analizados en diferentes tiempos y espacios.
- Triangulación de investigadores: intervienen múltiples investigadores.
- Triangulación de teorías: se recurre al uso de varias perspectivas o paradigmas teóricos.
- Triangulación de técnicas: se contrastan las técnicas con varias o con diferentes métodos.

Latorre (2003), identifica la triangulación al recoger datos en diferentes momentos (tiempos), en diversas circunstancias (lugares, espacios), y desde diferentes perspectivas (teorías). Guba (2000), la triangulación consiste en una variedad de fuentes, distintos investigadores, diversas teorías y diferentes fuentes que se confrontan entre sí para contrastar los datos recopilados y las interpretaciones de la investigación. Por su parte, Cohen y Manion (2002), comparten los mismos niveles de triangulación: tiempos, espacios, teorías y metodologías, pero añaden una triangulación en niveles de análisis: individual, interactivo y por grupos.

Teniendo en cuenta los diferentes modos de triangulación, en nuestra investigación están presentes:

- Triangulación de espacios al recopilar datos de universidad diferentes, provincias diferentes, centros profesionales diferentes.
- Triangulación de tiempos: la recogida de datos en la provincia de Almería tuvo lugar al comienzo de curso 2016/2017, y en la provincia de Granada tuvo lugar a comienzos de enero de 2017.
- Triangulación de agentes: comprobaremos los datos que nos aportan los diferentes grupos: agentes (tutores académicos y profesionales), así como intragrupos: tutores académico/profesional novel, media y larga experiencia, con respecto a una misma categoría, tema.
- Triangulación de teorías, en tanto que se contrastarán los datos obtenidos con la literatura revisada para la interpretación y resultados.

Gracias a los distintos modos en que se ha triangulado la investigación, la verificación de las conclusiones estará asegurada.

6.4 Ética de la investigación

Además de contemplar la validación de la investigación, la cual incluye la fiabilidad y la triangulación como procedimientos que justifiquen dicha validez (Villa y Álvarez, 2003), nos parece oportuno incluir un aspecto relacionado: la ética de la investigación. Según Flick (2014), la ética en la investigación es un tema emergente y de interés, y más si cabe en el campo cualitativo, ya que, de un modo u otro se investiga con y a través de personas. Este autor plantea cuatro principios éticos en la investigación:

- Autonomía, respeto a derechos de los individuos.
- Beneficiencia
- No provocar un daño
- Justicia, equidad.

Si nos situamos en el primer principio, Flick sostiene que la investigación no debe mantener una postura unilateral en la que primen los intereses del investigador, sino que se deben respetar las inclinaciones o preocupaciones de los participantes. En

este caso, podemos decir que los participantes han sido un recurso fundamental de la investigación, y por ello nos hemos adaptado a sus tiempos, espacios, etc., en la recogida de información, agradeciendo su colaboración ya que sin su testimonio este trabajo no podría salir adelante.

En relación al segundo principio, argumenta que la investigación estaría justificada si produce algún avance en el campo que se está indagando, contemplando un diseño, métodos, instrumentos pertinentes. Al respecto, hemos de señalar, que tras la revisión de la literatura, pudimos ser conscientes de la necesidad de estudiar la problemática que viven los tutores de prácticas externas, así como averiguar los elementos deseables de una formación específica de estos agentes; la investigación por tanto, daría respuesta a un interrogante que no está solucionado, aportando conocimiento y ventajas para el campo de las prácticas externas y sus formadores. De igual modo, se ha justificado la idoneidad del método, instrumentos e informantes de la investigación, lo que apoyaría la tesis de confianza en los resultados. Todo esto, guarda gran relación con el tercer y cuarto principio que plantea Flick, dado que, cualquier inmersión en un campo puede provocar cierta perturbación en el clima de ese escenario y sus participantes, pero en este sentido estaría justificada nuestra presencia a la hora de recabar datos, ya que nuestro trabajo goza de la calidad exigida, pretende avanzar en el campo de la formación de prácticas externas y nunca mermaremos los intereses de las personas e instituciones.

Añadido a esto, algunos autores se interesan por la ética en investigaciones a través de entrevistas, al señalar que ese caso, los objeto de estudio son humanos que debemos tomar grandes precauciones para no dañarlos (Fontana y Frey, 2000; Kvale, 2007). Entre los procedimientos que conducen a la ética en este tipo de instrumentos se ha contemplado lo siguiente:

- Consentimiento informado. En nuestra investigación se solicitó, bien por correo electrónico o en persona, la colaboración como informante del estudio, proporcionando con antelación una carta que explicaba las características y finalidad del encuentro, la adecuación a sus necesidades (tiempo, espacio) y la consulta para el uso de grabadora.
- Proteger la privacidad, identidad del sujeto. Tanto en las transcripciones como en el análisis de los datos, se han omitido cualquier referencia a datos personales (nombre) que pudiera servir para la identificación del informante. De igual modo, en la descripción y selección de informantes, se detalla el número final de participantes, sin hacer alusión a instituciones, departamentos, etc.
- Proteger de un daño psíquico, emocional o de cualquier otro tipo.

En definitiva, nuestro interés siempre ha sido obtener la mayor información posible para dar respuesta al estudio respetando los parámetros que debe poseer una investigación rigurosa y el respeto a los informantes que de un modo altruista, se han prestado a ello.

7. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Una investigación conlleva la sucesión de una serie de etapas o fases. En nuestro estudio seguiremos los pasos que caracterizan a la investigación cualitativa. (Bisquerra 2009). Existen diferentes propuestas según los autores (Buendía, Colás y Hernández 2010; García, Gil y Rodríguez 1996; Latorre y otros 2002). Para hacer explícito cómo ha ido sucediendo todo el proceso de investigación, presentaremos una temporalización, y a continuación, explicaremos brevemente las fases.

Tabla 40:
Temporalización proceso investigación

En.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Agos.	Sep.	Oct.	Nov.	Dic.
2014: comienzo de indagación del tema a investigar, diseño del plan de trabajo.											Formalización plan de trabajo
2015: Revisión de la literatura, delimitación del problema, justificación de la investigación, definición de los objetivos y finalidad del estudio											
2016: elección de la metodología, construcción del instrumento, validación de la entrevista									Prueba piloto en UAL		
2017: Entrevistas informantes UGR. Transcripción.		Codificación y categorización									
		Análisis y discusión de datos.									
		Elaboración del informe de investigación									

1. Fase preparatoria y de reflexión:

- Reflexión e identificación del problema: dado el interés por mejorar las prácticas externas, nos preocupaba especialmente la labor de los agentes formativos de la materia: tutores académicos y profesionales. Habrá que averiguar cómo llevan a cabo su actuación, las limitaciones que encuentran a su paso, el dominio y ejecución de sus funciones y competencias.
- Revisión documental: tras tener una primera idea del campo profesional en el cual nos íbamos a ubicar, en este caso, la actuación de tutores de prácticas externas, comenzamos con una revisión de la bibliografía que nos permita determinar, en primer lugar, si el estudio es necesario, y en segundo lugar, qué se ha estudiado en torno a estos agentes y su capacitación.
- Delimitación del tema que posteriormente se va a describir: la revisión de la literatura nos ha permitido descubrir que los tutores son considerados un factor de éxito en el desarrollo de la materia y en segundo lugar, en torno a estos agentes existen investigaciones que confirman la escasa preparación que han

recibido para afrontar la supervisión de prácticas. Marcada la finalidad de la investigación, es preciso definir los objetivos de nuestro estudio. La propuesta inicial contemplaba lo siguiente:

- Averiguar la **problemática y situación** vivida por los agentes formadores que desempeñan su labor en las Prácticas Externas, respecto a la formación recibida.
- Delimitar las **competencias deseables** en los agentes formadores de Prácticas Externas (tutores académicos, y tutores profesionales) garantizadoras del buen desempeño de su labor supervisora..
- Averiguar los **componentes** considerados fundamentales en una formación específica para desempeñar la función supervisora con calidad.
- Realizar una **propuesta** de formación específica dirigida a la preparación de los agentes formadores encargados de formar a futuros profesionales en contextos laborales.

2. Fase de trabajo de campo:

- Selección del método de investigación: la investigación tendrá un claro carácter cualitativo ya que nos interesa conocer la realidad desde la visión de los implicados e interpretarla bajo los conocimientos, comportamientos, acciones de los agentes formadores de prácticas externas. El instrumento más idóneo para acceder a dicha información consideramos es la entrevista en profundidad. Previa a la recopilación de datos, esta herramienta será validada por expertos en formación, investigación y/o prácticas externas
- Selección de los participantes y Planificación de entrada al contexto o escenario: nuestro informantes están compuestos por tutores académicos y profesionales. Tras determinar los criterios que deberán poseer los entrevistados, se solicitará su colaboración a través de una carta que detallará la finalidad del estudio, las características del encuentro y la disponibilidad para adecuarnos a los tiempos y espacio de que desee el informante.

3. Fase de entrada en el escenario:

- Negociación del acceso: una vez nos pusimos en contacto con los informantes, se negoció el día, hora y lugar para realizar la entrevista. Entre los correos enviados, se adjunta el guión de entrevista para que tengan mayor conocimiento de los temas que abordaremos.

4. Fase de recogida y de análisis de la información:

- Estrategias de recogida de información: para la recogida de datos nos servimos de la entrevista en profundidad mencionada anteriormente. Para su realización nos adecuamos al escenario que resultara más cómodo para los participantes.. En ocasiones el lugar más accesible o cómodo para los mismos era la propia facultad de la ciencias de la educación de la Universidad de Granada y en otras ocasiones, fue se realizaron en los centros de trabajo donde desempeñaban su labor. El objetivo era adaptarnos al máximo a sus condiciones para realizar unas entrevistas relajadas.

- Finalización de la recogida de información y retirada del escenario: tras la realización de las entrevistas, se agradeció a los participantes la disponibilidad y la información proporcionada y se dejó la vía abierta para posteriores encuentros en el caso que fueran necesarios.
- Preparación de los datos y análisis: las diferentes entrevistas se transcriben para manejar dicha información. Se utilizará como método el análisis de contenido y usaremos como programa informático el NVIVO 11 como soporte para el acceso y cruce de información entre grupos de agentes con objeto de tener mayor riqueza en nuestras conclusiones

5. Elaboración del informe de investigación

Para finalizar, no debemos olvidemos que la principal característica que diferencia la investigación cualitativa de la cuantitativa, es que el diseño nunca tendrá un carácter fijo y preestablecido, sino que es cambiante y modificable según las necesidades del y momentos de la investigación, por lo que presenta un carácter flexible, cíclico, emergente, abierto.

PARTE IV

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

INTRODUCCION

En esta parte de la tesis, presentamos el análisis y discusión de los datos. Cada capítulo se centra en dar respuesta a uno de los objetivos del trabajo. La interpretación de los datos se hará por objetivos, así como por grados de experiencia de los diferentes agentes. A continuación mostramos y correspondencia de cada capítulo de resultados con su objetivo:

Objetivo 1: *Averiguar la **problemática y situación** vivida por los agentes formadores que desempeñan su labor en las Prácticas Externas, respecto a la formación recibida.*

Capítulo 6 Problemática y vivencia de Tutores Académicos y Profesionales. Se analizarán e interpretarán las categorías relacionadas (Papel del tutor, Descripción de su labor, Limitaciones detectadas, entre otras) de los tutores académicos y profesionales siguiendo una comparativa de los grados de experiencia: Novel, Media y Larga Experiencia.

Objetivo 2: *Delimitar las **competencias** deseables en los agentes formadores de Prácticas Externas (tutores académicos, y tutores profesionales) garantizadoras del buen desempeño de su labor supervisora.*

Capítulo 7 Competencias deseables de los agentes formadores de Prácticas Externas. Las categorías que se analizarán aquí estarán relacionadas con las funciones y competencias que desempeñan, priorización de aquellas consideradas fundamentales, agentes y sistemas garantizadores de adquisición de las competencias deseables en los agentes formadores de prácticas externas. Al igual que en el capítulo anterior, la comparativa se establecerá de acuerdo al grado de experiencia de los tutores.

Objetivo 3: *Averiguar los **componentes** considerados fundamentales en una formación específica para desempeñar la función supervisora con calidad.*

Objetivo 4: *Realizar una **propuesta** de formación específica dirigida a la preparación de los agentes formadores encargados de formar a futuros profesionales en contextos laborales*

Capítulo 8 Formación para la intervención en supervisión de Prácticas Externas. Las categorías a tener en cuenta tratan sobre la formación que han recibido, qué elementos serían cruciales para el diseño de una propuesta de formación, entre otros. Teniendo en cuenta las consideraciones de ambos agentes, se elaborará el diseño de una propuesta formativa que incluirá los elementos que previamente indagamos a través de las entrevistas realizadas a nuestros informantes: objetivos, contenidos, actividades, metodología, agentes formadores y evaluación. Siguiendo con la tendencia, la comparativa se establecerá de acuerdo al grado de experiencia de los tutores.

CAPÍTULO 7

Problemática y vivencia de tutores académicos y profesionales en relación a la formación recibida

1. INTRODUCCIÓN

Para conocer la problemática y la labor que desempeñan los agentes formadores de prácticas, analizaremos todas las categorías contenidas en el Bloque II del guión de entrevista (Anexo 3). La visión que nos aporten los tutores académicos y profesionales de acuerdo a sus grados de experiencias, nos permitirá responder a nuestro objetivo.

Para averiguar la situación vivida por los tutores en relación a la formación recibida, realizaremos el análisis de un total de once categorías. Para comenzar, mostramos la siguiente gráfica. En la figura aparece una información distribuida entre los ejes de la gráfica y en la leyenda que hay a su derecha. Con respecto a los ejes, el vertical nos aporta las frecuencias de codificación de las diferentes categorías. En el eje horizontal aparecen los diferentes informantes de nuestro estudio. Las siglas tienen la siguiente interpretación: TA significa “Tutores Académicos” y TP, “Tutores Profesionales”. A estas siglas le suceden otras que aluden a los grados de experiencia: la sigla N significa “Novel, la sigla M, engloba a los tutores de media experiencia, y por último, la sigla L, a los informantes de larga experiencia. La leyenda contiene todas las categorías que analizaremos, las cuales guardan relación con el capítulo de resultados que presentamos, abordando, en primer lugar, la labor del tutor de prácticas: valoración de la materia, cómo es su concreción real en la institución, cuál es el papel del tutor en la prácticas externas, y qué condiciones o rasgos debe poseer el tutor; y en segundo lugar, la experiencia que han vivido como tutores de la materia: los motivos que le llevaron a ejercer, cómo ha sido su evolución en su actuación, qué conocimientos poseían de las prácticas previo a su ejercicio, qué dificultades han encontrado en el desempeño de su labor, qué factores podrían resolver esas limitaciones, y qué necesidades formativas han experimentado como tutor.

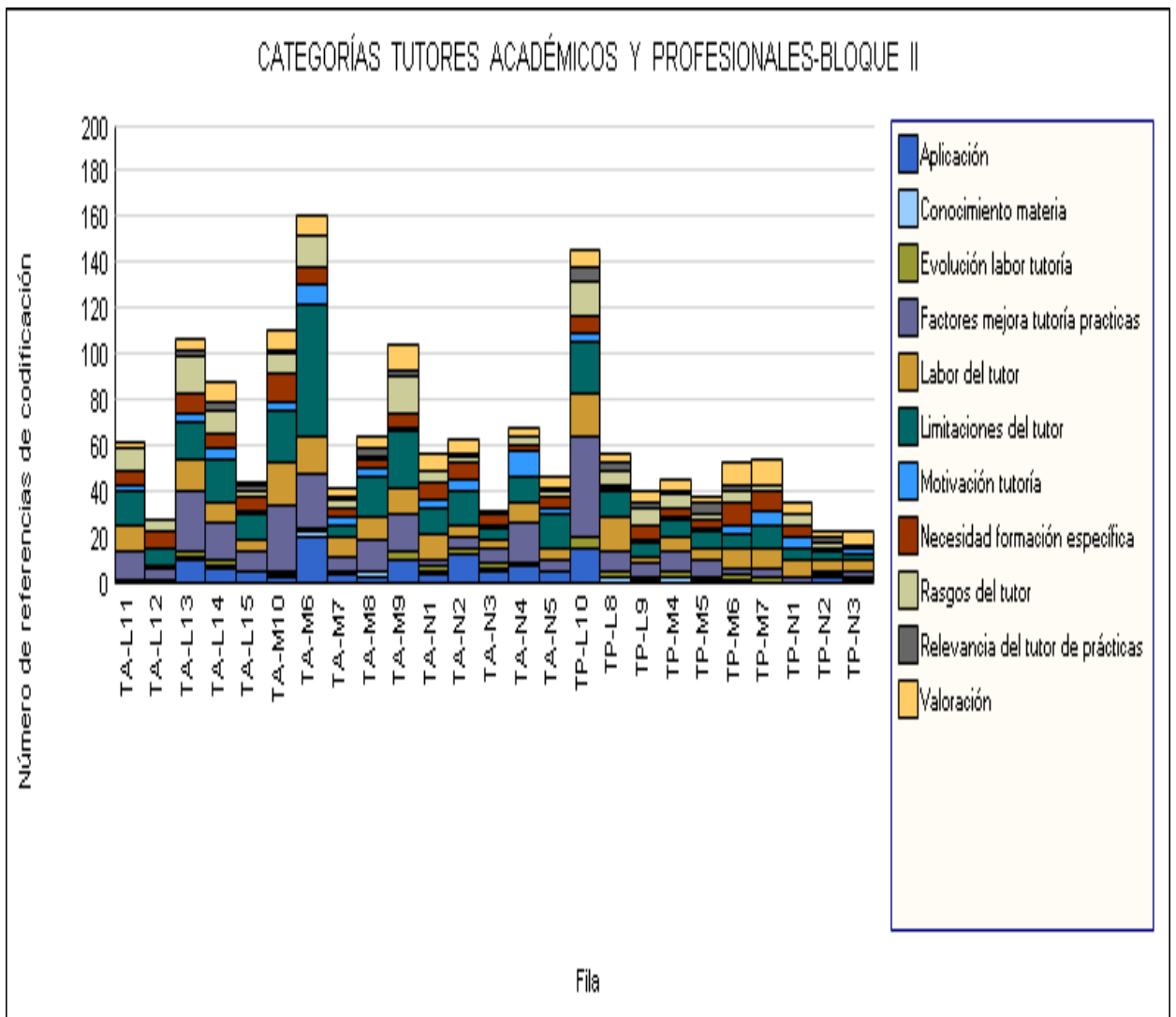


Figura 4: Categorías Bloque II de los Tutores Académicos y Profesionales Noveles, Media y Larga Experiencia

Fuente: elaboración propia a partir del programa Nvivo

Entre las categorías que más frecuencia de codificación han recibido se encuentran las limitaciones halladas en el ejercicio de su labor, y las posibles mejoras que consideran podrían solucionar los problemas detectados. A continuación detallaremos y compararemos los testimonios de todos los tutores académicos entrevistados.

2. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LAS CATEGORÍAS

Valor atribuido a Prácticas Externas en la formación de futuros profesionales

La valoración de la materia de prácticas externas supone indagar en los puntos fuertes que posee, y aspectos a seguir trabajando.

Con respecto a sus potenciales, la mayoría de los testimonios incluían las palabras: importante, relevante. Acompañando a lo anterior, en muchos casos, se menciona que es una materia que te permite aplicar todos los contenidos teóricos a un contexto profesional, facilita practicar lo que van encontrar en su futuro: *Son importantes porque vinculan teoría y práctica* (TP-M4). Y además de esa unión teórico-práctica, en el desarrollo de la materia el estudiante puede valorar la preparación que posee: *...es precisamente en el prácticum donde se puede ver toda la formación recibida: saber qué es lo que te ha quedado, y lo que no te ha quedado.* (TA-N4)

Varios informantes académicos y profesionales, comentan que la materia *motiva mucho al alumnado* (TP-M7); esto creemos que puede deberse a que, como dice el informante TA-N2: *...es cuando ves si se te da bien, se te da mal, te gusta, no te gusta, y cuando que tus expectativas se vuelven realidad...* El alto componente motivador que poseen las prácticas podría estar relacionado con lo que varios informantes nos cuentan, ya que los alumnos están esperando esta materia desde primero de carrera para comprobar lo que se hace realmente en la práctica.

En resumen, sirve para comprobar si tus capacidades, conocimientos, vocación...son los adecuados para hacer frente al trabajo posterior, por lo que, un gran potencial que tiene la materia, es ser esa experiencia preprofesional.

Muy ligado a lo anterior, cuando el estudiante hace esa inmersión en la realidad, le permite conocer pero también, comprobar, aunque quizás demasiado tarde, si el oficio que ha elegido es el idóneo a sus expectativas. Muchos tutores, tanto académicos como profesionales, consideran que las prácticas son determinantes en esa cuestión, y que permitirá al alumno valorar y tomar la decisión de continuar o no: *...recuerdo alumnos que tomaron la decisión de no ser nunca maestro cuando tuvieron esa experiencia... ..* (TA-L15); *realmente el alumno de prácticas sabe si le gusta o no le gusta* (TP-M6); *hicieron las prácticas y dijeron “esto no está hecho para mí”, y han hecho otra cosa* (TP-N1).

Además de esto, algunos tutores académicos consideran que la materia favorece en el alumno un análisis crítico y constructivo al permitirle asistir a uno o varios centros, comparar qué se hace en los mismos, extraer conclusiones entre la formación que se imparte en la universidad y lo que se hace en el centro de prácticas. Este último aspecto, es muy relevante, ya que en varias ocasiones, ha salido a relucir que la formación de la facultad está alejada del ámbito profesional; esta apreciación se observan entre la mayoría de los tutores académicos de media y larga experiencia, pero también entre la mayoría de los tutores profesionales sin importar el grado de experiencia: [...] *a veces, desde la universidad se da una visión del sistema educativa que no es totalmente realista, sobre lo que está ocurriendo o sus necesidades, o cuál es la forma de trabajar dentro del sistema educativo...* (TA ME-7); *en la cultura institucional de la universidad no está el compartir con el mundo educativo...cuando llegan las alumnas desconocen totalmente lo que es la educación, es decir, lo que es el trabajo, la escuela* (TP-L8). En este sentido, las prácticas, además de facilitar la unir la teoría y la realidad profesional, les permitirá superar limitaciones que encuentran en torno a la preparación que están recibiendo en las instituciones universitarias.

Además de todas estas similitudes entre los tutores académicos y profesionales, sí que es cierto que los de media y larga experiencia, tanto académicos y profesionales, añaden más potenciales a las prácticas. Entre ellos, entienden que las prácticas son una tarjeta de presentación, una plataforma que te permite darte a conocer. Esta cuestión es de gran importancia, porque algunos profesionales tomaron la decisión de contratar a determinados estudiantes de prácticas tras cursar la materia en su institución: *...el mismo día que terminaron las prácticas de la carrera, fueron contratadas* (TP-M6).

Por otra parte, entre los tutores académicos de media y larga experiencia también se observan algunas matizaciones; entre los académicos, la materia no sólo sirve para la unión teoría-práctica, sino para adquirir cualidades personales que tendrán una gran importancia en el terreno profesional:

De alguna manera, les permite lo que ya desde la teoría se dice, contrastar todo el aprendizaje que han hecho desde el punto de vista teórico, sobre la realidad, pero yo creo que su contribución va más allá de una mera aplicación de la teoría a la práctica profesional, ¿en qué sentido? En el sentido que creo que tiene también la ventaja de que le permite adquirir seguridad en el contexto

real, generar autoconfianza en sí mismo, mejorar su autoestima, y creo que eso tiene un impacto también importante a nivel de formación, contactar con otros profesionales que están trabajando en la práctica, poder tener la oportunidad de intercambiar impresiones, acercarse a la cultura profesional, que eso también es un elemento a considerar, y eso solo es posible a través del contacto con la práctica [...](TA-L14).

En este sentido, la incidencia de la materia de prácticas no puede valorarse únicamente por su impacto a nivel de formación conceptual, sino que aporta una serie de cualidades personales: autoconfianza, seguridad... que sin duda reportarán un beneficio sobre la persona y sobre su actuación como futuro profesional, por lo que el periodo de prácticas es una combinación entre aprendizaje profesional y habilidades personales.

Por su parte, los tutores profesionales del mismo grado de experiencia que los anteriores, no se detienen tanto en la valoración de las prácticas como formación a nivel de habilidades personales, pero sí que atribuyen a las prácticas el potencial de servir para la preparación a la vida laboral: *Las practicas son para salir mejor preparado, y están pensadas para completar la preparación para la vida laboral (TP-L9); hay que verlas como una oportunidad de aprendizaje en el mundo de la práctica y del trabajo (TP-M5).* Puede parecer una obviedad, pero estos agentes, recalcan mucho la preparación para la vida laboral en la valoración de la materia, y es una apreciación que no está tan presente entre los tutores académicos, quienes hablan de las prácticas en términos de unión teoría-práctica, aprendizaje profesional y personal, pero no como un recurso para la inserción laboral.

De manera exclusiva, bastantes tutores académicos y profesionales de larga experiencia, consideran que la materia de prácticas externas no es como cualquier otra, porque además de los motivos que se acaban de señalar, existen dos aspectos que se mencionan con gran acierto. La primera idea nos la trastada desde la institución universitaria cuando se cita lo siguiente:

- [...] *el prácticum tiene el componente de transferencia social. ¿Es una asignatura? Sí, pero no tiene los mismos tintes que el resto, porque ya se implican otras personas: entran profesionales, usuarios...no es solo mis alumnos y yo[...]*TA-L13.

Atendiendo a este testimonio, y teniendo en cuenta la implicación de otras personas más allá de las inmersas en la docencia universitaria, creemos que la actuación del alumnado en las instituciones de prácticas, y la profesionalidad de los tutores como agentes formadores deben ser cuestiones que nos hagan reflexionar sobre la importancia de la materia, así como de la intervención de los implicados, indagando y mejorando constantemente todo el proceso.

Por lo que respecta a la segunda idea, ésta procede de informantes de las instituciones profesionales, y concretamente se expresa lo siguiente:

Vamos a ver, ¿la Administración está preocupada por tener personas que ocupen las horas de docencia o, por tener personas preparadas para la docencia? ¿No se queja la administración sistemáticamente de que los nuevos profesionales no llegan bien preparados? De eso nos quejamos todos los días los docentes, que vienen alumnos y decimos: “No tienen ni idea y pasado mañana van a estar aquí trabajando” Luego, el compromiso de formación, ¿es solamente de la universidad o es de toda la sociedad? (TP-L10).

Esta información tiene gran riqueza, en primer lugar porque corrobora la idea expuesta anteriormente sobre el impacto en lo social de la materia de prácticas. Pero además de esa trascendencia, se está reconociendo que existe una necesidad de mejor preparación de los profesionales, expuesta por las instituciones que gestionan la formación, y que el compromiso por esa preparación no se puede asumir únicamente por la universidad. Esa formación de calidad creemos que se podría conseguir, entre otros aspectos, a través de las prácticas externas, ya que el informante continuó aclarando sus ideas del siguiente modo:

¿Qué quiero tener?, ¿buenos profesionales? Pues tengo que invertir en su formación, pero, ¿quiero invertir en su formación a nivel de postgrado, ¿formación permanente cuando ya son trabajadores míos?, O ¿quiero invertir antes, para que cuando me lleguen estén mejor preparados? (TP-L10).

El informante, tras reconocer que debemos realizar esfuerzos para conseguir profesionales de calidad, nos lanza una suposición: podemos invertir en esa formación, necesaria y demandada, en distintos niveles: a) una vez que ya han obtenido la titulación de base, b) cuando ya estén trabajando en una institución, o por el contrario, c) antes de

que acaben la carrera y antes de que sean profesionales de una institución para que de entrada, ya se inserten mejor preparados en su ocupación. En este objetivo tendría mucho sentido e importancia la materia de prácticas.

Junto a las aportaciones que puede tener para el alumno, una apreciación compartida por la mayoría de los tutores académicos y profesionales, independiente del grado de experiencia, es el beneficio profesional que conlleva ser tutor de prácticas, ya que proporciona una experiencia de formación, que entendemos en distinta según el agentes; en este caso, la mayoría de los tutores académicos entienden que es forma de valorar cómo es su labor como docente al detectar las posibles lagunas con las que el alumnado asiste al centro de prácticas:

...también quizás, a nosotros como profesores de aquí, nos permite aunque sea de esa manera, cierta conexión con los centros, saber cómo van las cosas, las problemáticas de los centros [...] no solo es un periodo de aprendizaje para los alumnos que van allí, sino que para nosotros también supone una repercusión casi inmediata, en la medida que la problemática trasciende, es una aproximación a la realidad de los centros que nos la traen ellos (TA-L15).

Sin embargo, para los tutores profesionales es una forma de actualizarse, de obtener más ideas para su práctica diaria:

Ellos pueden aprender de ti, pero tu también aprendes de ellos, porque de forma teórica están más preparados que tú a lo mejor, porque ya han cambiado las orientaciones, las metodologías... Ahí se interactúa, se aprende y es un feedback que viene y va (TP-M7).

En definitiva, se considera que *es una experiencia muy enriquecedora para los alumnos, para los asesores, para los tutores...*(TA-ME7).

Entre los puntos débiles de la materia, algunos informantes detectan una serie de déficits que afectan a su labor; entre los tutores académicos, existe preocupación, porque se están ofreciendo una serie de pautas o de asesoramiento y algunos consideran que su labor pierde valor, *no sabes si esas pautas, herramientas que les estamos dando (se refiere al tutor académico respecto al estudiante en el centro de prácticas), van a funcionar o no, porque no lo estás visualizando (TA-N1).*

En otros casos, la insuficiente la formación para actuar como tutor es una debilidad del sistema de prácticas:

...debilidades pues quizás esa escasa formación en cuanto a los asesores de la universidad: qué es lo que le demandas en cada tramo al alumno y por otra parte también, pues el alumno está un poco, no es consciente de lo que debe hacer cuando va al centro, se encuentra con el tutor allí, pero realmente tampoco ese tutor sabe lo que tiene que demandar al alumno... (TA-N3).

La escasa formación en materia de supervisión la detecta tanto en sí misma como en la tutoría de los centros de prácticas, es decir, en tutores profesionales, considerando que no saben qué es lo que deben realizar con el alumno, qué deben demandarle; consideramos que esa limitación en la preparación de los tutores afecta gravemente al potencial formativo de las prácticas externas al no disponer de los conocimientos y habilidades suficientes para realizar esa vinculación entre la teoría y la prácticas que expresan los teóricos así como nuestros informantes. A pesar, de que los tutores académicos, sí que detectan, entre las debilidades de la materia, la falta de formación para la supervisión para ambos agentes, los tutores profesionales no mencionan este aspecto a nivel tan anticipatorio durante la entrevista, ya que hemos observado, que muchos de estos agentes profesionales noveles, entienden que su labor es más de mostrar su día a día, ofrecer el espacio para que el alumno practique, pero no se cuestiona tanto la formación que poseen para ejercer: *tú le estás enseñando lo que le estás enseñando a tus alumnos, entonces el está tomando nota de cómo tú lo haces y después pues te sirve [...]* (TP-N1); esta situación se diferencia bastante con respecto a los de larga experiencia, que entienden que su labor como tutor no dejarse observar únicamente: *que no es sólo que lo dejo que me vea, sino que tengo que enseñar* (TP-L10).

Además de la valoración de la materia en cuanto a la actuación del tutor, los informantes también encuentran puntos débiles en aspectos curriculares y/o organizativos. En el plano curricular, algunos de los informantes de la institución universitaria, consideran que en la materia de prácticas no se realiza una reflexión suficiente de todo lo que conlleva el componente educativo, entendiéndose por ello, que la actuación en los centros de prácticas en magisterio no es únicamente una cuestión de

dominar el contenido, sino también del componente didáctico-pedagógico, y considera que ese nivel no se contempla en las prácticas externas. En otro caso, valoran positivamente la inmersión del alumno en el centro de prácticas, pero cuestionan hasta qué punto puede ser efectivo o no, ya que *no sé si realmente con eso van a aprender lo que es trabajar en un puesto real, porque siempre van a tener a una persona que les va a indicar, no van a estar solos, no van a decidir por ellos mismos* (TA-N1).

En lo que respecta a lo organizativo, las limitaciones se resumen en dos cuestiones; la primera es su corta duración, lo cual afecta directamente en el aprendizaje del estudiante al no permitir realizar más cantidad de acciones, actividades, etc. Este hecho se agrava, cuando además existir una disociación en el conjunto de las materias de la titulación: [...] *tendría que haber más coordinación entre todas las materias que se imparten durante un curso académico para que pudiera haber una perspectiva de que se está trabajando en diferentes materias* (TA-L14).

A la situación anterior se añade la segunda cuestión en cuanto a limitaciones organizativas, y es que no existe una unificación de criterios de evaluación entre los tutores académicos de una misma institución, ya que en algunos casos sólo se solicita una memoria, en otros además de esa memoria deben realizar un diario, un biograma analizando diferentes tópicos, y esto es motivo de quejas y desconcierto entre los alumnos *A veces, algunos alumnos dicen que tienen que entregar un montón de trabajos y que otros compañeros no van ni los seminarios, y solo con entregar la memoria final ya tienen...ese agravio comparativo* (TA-N2).

Por otro lado, varios informantes expresan que según las opiniones de personas cercanas a ellos, la materia de prácticas se considera como algo *sencillo*, y que no entraña demasiada dificultad. Estas declaraciones distan bastante de su opinión, ya que entienden que es al contrario... *sí es verdad que se escucha que eso del prácticum es menos, es una materia muy sencilla y yo creo que justamente es lo contrario...*(TA-N5).

Hemos de señalar, que en la mayoría de las limitaciones de la aplicación de la materia nos hemos centrado en el testimonio del tutor académico, en tanto que, la mayoría de los tutores profesionales sintetizan las deficiencias curriculares y/o organizativas aludiendo a la duración de las mismas: *que hubiera más prácticas, más duración* (TP-N3).

A nivel general, todas las declaraciones son muy ricas, ya que recopilan muchos aspectos fundamentales que quizás son las razones que justifican otros hechos importantes; en primer lugar, el fin formativo de la materia se desvanece no porque no lo tenga, sino por el tratamiento o forma de entenderla de los propios participantes. Esto, creemos justificaría el concepto erróneo que se tiene de la materia al entenderla como algo sencillo o fácil, o incluso que la escasa formación de los agentes implicados (tutores académicos) hace que pierda su sentido y consecuentemente se aborde como algo trivial derivado de esa falta de preparación. En segundo lugar, y vinculado a lo anterior, si se considera que es algo fácil o no se dispone de preparación suficiente, la manera de llevarla a cabo será insustancial, sin profundización y nulo aprovechamiento de la oportunidad espacio, temporal, formativa que pudiera ofrecer la materia. Y por último, no se valora como un componente fundamental en la preparación de los estudiantes, por un lado porque se utiliza como una forma de completar la carga docente, y por otro porque la supervisión de la materia se limita a: “mira cómo lo hago, imita mi actuación”

En cualquier caso, la influencia de la materia y el tutor la consideramos decisiva; veremos a continuación hasta qué punto la presencia de esta figura se entiende como necesaria o no.

Papel del Tutor de Prácticas Externas en la formación de futuros profesionales

En esta categoría nos encontramos que aunque los informantes consideran que su papel es importante en el desarrollo de la materia, los noveles mostraban ciertas dificultades para justificar su respuesta; consideramos que esto puede ser debido al escaso conocimiento que tenían sobre la materia y su labor previa a su ejercicio. En cualquier caso, la mayoría entienden que son un referente para el alumno, una persona a la que acudir para todo aquello que precise, un ayudante, un guía en todo ese proceso de aprendizaje: *es bastante importante, es fundamental. Tú, a esa persona la estás guiando, dentro de los conocimientos que tienes evidentemente, entonces lo considero como un papel fundamental* (TP-N1). Por otra parte, algunos informantes creen que además de ser relevante, es necesario que *haya alguien que te sirve de acompañamiento, de guía, de orientación para introducirte en tu propio campo profesional* (TA-L14).

Además de esa relevancia por ser un icono al que acudir, el tutor también es fundamental en el desarrollo de la materia, puesto que es el agente encargado de hacer consciente al estudiante de sus puntos fuertes y sus puntos débiles: [...] *es como el canal creo que para que la persona de practicas sepa sus actitudes, sus valores, sus aptitudes, sus capacidades, en cuanto están más flojitos y en cuanto son más potentes* (TP-N2).

Por otra parte, entienden que de no existir esta figura, no sería posible realizar el seguimiento del proceso de aprendizaje: *El alumno que lo vamos formando pero una de las formas de llevar a cabo ese complemento de la formación tan importante que es la practica, si no hay un seguimiento por parte de un tutor* (TA-ME8). En varios de los casos, consideran que el tutor tiene un papel muy relevante y necesario, puesto que es el guía, el referente del alumno en su andadura, y puede hacer esa labor de asesor, ya que en el caso de los tutores académicos, *se supone que es el que domina a 100% el contenido general de toda esa titulación...* (TA-ME10), por lo tanto, quién mejor que él para resolver las dudas y problemáticas del alumno. Por otra parte, se comparte que la importancia del tutor de prácticas debe considerarse desde ambas vertientes, es decir, el tutor académico desde la institución universitaria, y el tutor profesional desde su centro, ya que cada uno tiene su función desde su institución: *Si no existe una visión por parte de la universidad, y una visión del que está realmente a pie de calle que es el maestro, pues...no entiendo muy bien el sentido de las prácticas sin esas dos figuras* (TA-M8). Por lo tanto, la funcionalidad e importancia del tutor es crucial en ambas instituciones: tutor académico y profesional, siendo un eje vertebrador esencial en el aprendizaje del alumno, el medio para la consecución de la finalidad, objetivos y contenidos de la asignatura, así como una forma de materializar la realidad profesional de cada institución.

Por otra parte, la relevancia de su labor se entiende, especialmente por algunos tutores profesionales de larga experiencia como un compromiso social, para formar a los futuros titulados de nuestra sociedad, así como profesional, para preparar a los futuros compañeros de su institución:

Yo cuando alguien dice, “no queremos alumnos de prácticas”, yo le respondo: si usted no quiere alumnos de prácticas, pasado mañana será compañero suyo [...] Y también les diría: ¿quién les va a preparar?, ¿quién les va a enseñar

esto?, ¿quién les va a tutorizar este proceso? Tenemos que tener compromiso social, compromiso profesional (TP-L10).

Además de considerar que su función es importante, también mencionan la complejidad de su papel en los siguientes términos: *...es labor es muy compleja...te encuentras realidades diferentes, ya que la práctica va por un sitio muy diferente, y tu papel es el de mediar entre las instituciones. No es solo transmitir y aplicar unos conocimientos (TA-N5).*

Por otra parte, muchos tutores profesionales, sienten satisfacción por su labor, al considerar que muchos de los trabajadores de hoy, fueron sus estudiantes de prácticas y actualmente son especialistas en el área que ellos les tutorizaron: *he tenido muchos estudiantes de prácticas y creo, que el 90 % de profesionales en este tema, han pasado por mí, y hasta tal punto me siento contento (TP-M6).*

En definitiva la complejidad e importancia de la labor del tutor de prácticas es un hecho; teniendo en cuenta esta situación, ¿son necesarios rasgos específicos para poder ejercer? De ser así, ¿en qué consistirían?

Requisitos deseables para ejercer como tutor de prácticas externas

Definir unos rasgos específicos para el tutor es una tarea que los informantes entienden bastante diferente; todos los tutores académicos entrevistados comparten que cualquier persona no vale para ser tutor de prácticas externas, por lo que interpretamos que deberían contemplarse una serie de requisitos para estos profesionales; sin embargo, los tutores profesionales, especialmente los noveles y algunos de media experiencia, entienden que *cualquier docente o profesional puede ejercer como tutor (TP-N1)*. Esta afirmación dista bastante de lo que todos sus compañeros de larga experiencia opinan: *tutor de prácticas, cualquiera no puede ser...(TP-L8).*

A modo general, entre los rasgos definatorios más frecuentes aparecen: empatía, comunicador, accesible, positivo, paciencia, abierto, comprensivo, ético, responsable.

Si establecemos una priorización a la hora de hablar de posibles requisitos o cualidades deseables en el tutor de prácticas externas, el calificativo o palabra que más se menciona es: Implicación. Creemos que esta palabra resume bien lo que debe ser

ejercer como tutor de esta materia, alguien que quiere, que tiene algo que aportar. Consideramos que este concepto está muy relacionado con un hecho que han mencionado varios tutores académicos, y es que, la materia se considera como un relleno, un cajón de sastre que se elige por aquellos que llevan muchos años en la docencia y consideran que las prácticas externas son una materia de segunda y por tanto, “no se hace nada”, y en otros casos, por imposición de carga docente a los recién llegados, profesores noveles, jóvenes pero que entienden inexpertos para asumir esta responsabilidad.

Como segundo elemento más citado en los requisitos de un tutor, de un modo más directo o no, se menciona la necesidad formación en la materia. Varios tutores académicos creen que debería existir un periodo de formación específica para ser tutor de prácticas externas; este requisito lo han mencionado como obligatorio los tutores de media y larga experiencia, por lo que si tras haber ejercido varios años como tal, continúan entendiendo necesaria una preparación específica, suponemos es porque aún persisten ciertas limitaciones en su actuación derivadas de su escasa capacitación en materia de supervisión. Por su parte, los tutores profesionales, sobre todo los de larga experiencia expresan que: *debes ser un experto en la materia, con experiencia, y también, debe tener capacidad para formar a su vez al practico en el tema...*(TP-L9). Si el tutor debe ser un especialista en su área, con bagaje en su profesión, con habilidades para saber formar a su estudiante de prácticas, ¿sería suficiente con la mera titulación de base?, o en su defecto, ¿se podría solucionar todo con años de experiencia? Entendemos que es un propósito demasiado ambicioso presuponer que sólo con experiencia y/o con los estudios superiores se puede desarrollar una buena labor de supervisión de estudiantes de prácticas externas.

En tercer lugar, destaca conocer la institución, el contexto profesional, haber trabajado en la realidad; de no cumplir ese criterio, deberían justificar de algún modo disponer de ese conocimiento de la realidad, suponemos que con investigaciones, colaboraciones, etc.

Por otra parte, muchos tutores académicos de media y larga experiencia han recalcado que no debería ser tutor una persona de una didáctica específica, ya que debe poder resolver dudas y problemáticas a nivel general, no sólo de contenidos de áreas específicas (matemáticas por ejemplo).

Como requisito específico que han señalado algunos tutores académicos y profesionales de larga experiencia, está la meta-conexión:

Que el tutor tenga meta conexión de su trabajo, que no sea simplemente un artesano que aplica lo que le enseñaron, que no sea un profesor de imitación, sino que tenga fundamentación de su trabajo. Si no, no me sirve como tutor...Porque entonces, lo único que le puede decir es “Haz lo que yo hago”, pero ¿Por qué? En definitiva, que tenga ideas fruto del concomimiento y de la práctica, de la vivencia, de la reflexión, es decir, ideas que están sometidas constantemente a evolución (TP-L10).

Otros requisitos mencionados, pero no con tanta coincidencia como los descritos son:

- Debe existir una correspondencia entre el perfil del tutor (formación académica, experiencia...), y el alumno a tutorizar (titulación, centro de prácticas de destino...)
- Poseer experiencia docente y/o como tutor previa, que no sea un recién llegado.
- Debe estar motivado, que tenga vocación, que le guste la tutoría de prácticas.
- Ser una persona mediadora, reflexiva, prescindiendo de aquellos que tengan conflictos en sus centros, con los estudiantes.
- Ser creativo, innovador.
- Sería ideal que el tutor conociera a su grupo de estudiantes de prácticas.
- Disponer de tiempo.
- Que no se elija por criterios de antigüedad en el caso de la institución universitaria.
- Interés, motivación por la materia y la labor de tutoría.
- Que posea cierta trayectoria en la supervisión de prácticas: participación en proyectos, publicaciones, investigaciones, lecturas...

Para finalizar, la mayoría de los tutores académicos y profesionales de larga experiencia están a favor de que exista una selección previa de los tutores y de los centros. Los informantes de la institución universitaria proponen que se haga una reunión inicial con todos los profesionales que ha solicitado ser tutor, y que éstos demuestren por qué son los idóneos para ese puesto:

[...] *hacer algún tipo de declaración de intenciones: “quiero estar en este prácticum porque considero”...No ser yo la que seleccione sino que tendrían que ser ellos los que demostraran que quieren estar aquí. El planteamiento sería justo al revés, que tú demuestres que quieres estar, por qué quieres estar aquí, y a qué te comprometes.*

El informante TA-L14 comparten gran parte del planteamiento propuesto, ya que considera que lo primero que se debería adjudicar en la ordenación docente sería la tutoría de prácticas, reuniendo a todos aquellos que estuvieran interesados, quienes tendría que alegar los méritos y motivos para ejercer como tal. Para valorar la idoneidad, plantea la creación de una comisión que analice y gestione todas esas peticiones.

Por su parte, algunos tutores profesionales plantean otras alternativas a ese procedimiento; la selección se debería realizar atendiendo a lo que marca la ley y la demanda social, porque: *Tú no vienes aquí a formar profesionales para lo que te dé la gana, sino que es una prestación de servicios sociales (TP-L10).* Una vez, que se elaborado un perfil de tutor y centro, acorde a lo que se requiere de esa titulación y de la sociedad, se valoraría qué instituciones y profesionales lo estarían cumpliendo o no, y aquello que si lo estén desarrollando *son los que tienen que servir de modelo y no otros;* añade que ese documento, el que se han hecho explícitos y justificado los tipos de tutores y de centros que necesitamos, lo tienen que conocer y dominar tanto los tutores académicos como los profesionales, *porque es el producto final que tienes que producir (TP-L10),* refiriéndose a los alumnos. De lograrse una buena base de centros y tutores de ambas instituciones que fueran referentes, se superarían ciertas situaciones que aún hoy perduran:

...que llegue un alumno en prácticas a un sitio, lo sienten en una mesa, y ya está, y ahí se tire sus meses correspondientes, y no haga nada, no aprenda nada y no diga nada. Con ese tutor entiendo que no habría que repetir (TP-L9).

Tras la recopilación de rasgos de un buen tutor, veremos si el conocimiento de la materia debería estar entre ellos o no.

Conocimiento previo a su actuación como tutor sobre el alcance y desarrollo de las Prácticas Externas

En esta categoría, la mayoría de los informantes han manifestado que el conocimiento de la materia procedía de dos fuentes: el que disponían de cuando ellos, como estudiantes realizaron su prácticum: *Tienes como experiencia personal cuando has sido estudiante.* (TA-ME6); o lo que comentaban los compañeros del centro cuando tenían un estudiante de prácticas: *yo lo que había oído por los compañeros cuando hablaban de alumnas en practicas, pero que no le había prestado mucha atención, y luego el recuerdo de cuando yo fui hacerla [...]* (TP-N3).

En la mayoría de los casos lo recuerdan como una experiencia algo solitaria:

- *yo recuerdo no tener ningún seminario de seguimiento durante mi prácticum, entregaba mi informe y se ponía una nota* (TA-N1).
- *...reconstruyes tu experiencia [...] alguna vez venía mi asesora, a veces ni venía, se evaluaba con el informe que me hacía el tutor del centro y ya... reconduces esas practicas, y piensas: no quiero pasar por lo mismo, esta soledad que no va nadie, que nadie me ha prestado atención, que nadie se ha preocupado por mis necesidades y al final, he hecho una memoria y tengo que entregarla, y no sé si está bien o mal, y a ver qué nota me pone el tutor, el asesor...eso no es así, eso no un buen prácticum* (TA-ME7).

Algunos tutores profesionales de media y larga experiencia, recuerdan que en su actuación durante las prácticas como estudiante fueron muy positivas gracias a que *los movimientos de renovación que había ayudaban a hacer un buen transito entre la facultad y en la escuela* (TP-L8), y en otros casos porque el sistema de prácticas era mucho más ambicioso:

Había que afrontar la realidad programando y poniendo en práctica las actividades diseñadas. Asistías a todas las reuniones de los docentes y la evaluación era conjunta por parte de todos los tutores. Unas prácticas maravillosas, porque ponían en tus manos el trabajo real y no de manera esporádica sino continua. (TP-M4)

Al tener que ejercer como tutores, lo único que sabían la mayoría de los tutores académicos es que *cada uno cuenta las vivencias que ha tenido y comentarlas, eso es lo*

que sabía (TA-N5); algunos tutores profesionales expresan que en su centro de trabajo, había compañeros más veteranos que eran los que tutorizan a los estudiantes, y que fueron aprendiendo de ellos: *Una vez trabajando era la antigua orientadora la que ejercía de tutora de los estudiantes, yo iba aprendiendo ya que con muchos estudiantes trabajábamos juntos. Ella me explicó como ejercía la labor de tutoría* (TP-M5). En ese caso, habría que preguntarse, si se hubiera contado con esa ayuda, ¿qué tipo de labor se habría desempeñado? ¿Qué conocimiento se poseían para ejercer?

Por otra parte, algunos tutores académicos nos explican que recibieron algunas pautas, pero las califican de insuficientes:

...tienes la información que te da el vicedecanato de prácticum, que son los documentos de referencia, y nada más. Leerte lo que tienes, los documentos de la memoria, del diario, de lo que significa tu labor, de tus competencias, pero de una forma...un poco escasa a mi parecer, quizás hoy echas en falta alguna reunión, en la que se nos diera algunas pautas, algunas orientaciones, algunas aspectos a tener en cuenta, algunas directrices para hacerlo lo mejor posible, lo hechas en falta (TA-N3).

Tutores académicos de larga experiencia, previo a su ejercicio especifican, que además de su experiencia como alumno, el conocimiento de la materia también se había derivado de lecturas e investigaciones realizadas.

En cualquiera de los casos, el conocimiento de la materia previo al ejercicio de tutor académico es escaso, y la información que se ofrece también es considerada como insuficiente. Veremos si estos aspectos se señalan también como posibles limitaciones que afecta a su labor y las posibles medidas que se pueden adoptar para solucionarla, que en este caso ya nos están desvelando que precisan de reuniones informativas.

Considerando lo presente, y teniendo en cuenta que apenas tenían conocimiento actualizado de la materia y su labor, ¿qué razones motivaron la elección de tutoría de estudiantes de prácticas externas?

Motivación por ejercer la tutoría de prácticas externas

Las razones que explican por qué desempeñan esta labor los tutores es muy distinta entre los agentes. En los agentes universitarios, es fundamentalmente por un cargo impuesto por la docencia asignada; la mayoría se encontraban en una situación de sustitución de docencia y tuvieron que asumir la docencia que quedaba o “sobraba” en el departamento.

Normalmente viene impuesta por la carga docente, es decir, y me gusta ser, pero aquí la ordenación docente a los que somos profesores interinos... (TA-ME7).

A pesar de esa circunstancia, todos afirman que si tuvieran la posibilidad de elegir, la volverían a seleccionar, porque les gusta mucho ayudar al alumnado en esa formación práctica, por la alta vocación que han descubierto tienen por la docencia y porque consideran es una forma de detectar los déficits de los alumnos. [...] *pues al final me voy quedando siempre con lo que me dejan, pero a mí siempre me han gustado las prácticas porque es una manera de ver funcionar al alumnado y ver realmente los déficits que tienen... (TA-ME8).*

Los informantes que, por su posición más estable en la Universidad, han tenido mayor capacidad de decisión, tienen como principal motivación lo profesional, ya que consideran que les enriquece. Entienden que su labor se mueve más por el terreno teórico y al no estar inmersos en un centro profesional, utilizan la supervisión como recurso formativo, vincular su trabajo con la realidad, mantener contacto con profesionales de otras instituciones. Todo eso tiene una gran incidencia en su labor como docentes universitarios en general:

[...] entonces...inmediatamente que salió la tutorización, yo elegí ser tutora, como vía de formación práctica para mí, y claro en el momento en que entré ya no lo deje, es decir, siempre quería tutorías, siempre quería tutorizar prácticum porque lo necesitaba yo, [...] a mí me dio muchísimo soporte práctico y de conocimiento teórico y práctico, y eso me ha puesto ahí con mucho bagaje, y cuando llegué aquí, pues ya es distinto, ya no estoy en la estancia en los centros, ya no te dejan tanto, ya es más difícil estar en los centros, pero bueno...mi primera motivación mi propia formación (TA-L13).

En el caso de los tutores profesionales no es un cargo impuesto, ya que comentan que el responsable de su centro pregunta a los trabajadores de su institución quienes desean ejercer como tal, por lo que la decisión es libre: [...] *entonces nosotros al principio del curso, nosotros decimos si queremos o no queremos [...]* (TP-N1). Si tenemos en cuenta que no precisan de un estudiante de prácticas por cuestiones administrativas, ¿qué motiva a estos profesionales la tutoría de prácticas? En la mayoría de los tutores noveles y media experiencia, entienden que el estudiante de prácticas es un apoyo en su puesto de trabajo, es alguien que les ayuda y les libera de su tarea diaria: [...] *fue principalmente porque necesitaba apoyo, y dije venga una persona de prácticas me puede apoyar para el manejo de todos los talleres [...]* (TP-N3). A pesar de que esa fue su motivación inicial, sí es cierto que tras haber tenido esa experiencia, consideran que no es solo por tener a alguien que les ayude, también es por lo que aporta a su centro y al profesional que les está tutorizando:

[...] pero luego una vez que empecé con ellos, pues sí que me animé a coger más porque no es solo..es lo que ellos proponen, pero es también lo que tu adquieres de ellos, que no es solo lo que ellos adquieren de ti, sino que es también lo que te aportan, lo que adquieres, todo lo que te aportan de conocimientos, de alegría, de fuerza y de...que no es solamente...(TP-N3).

Entre los tutores profesionales de larga experiencia cambia profundamente la idea de tutorizar a estudiantes, ya que consideran que tienen un compromiso profesional, con la sociedad, con la formación, y esos son los verdaderos motivos por los que son tutores profesionales.

Sin entrar a valorar la decisión de acoger prácticos, el estudiante acude al centro con un claro fin profesionalizador, y el agente que le asiste (tutor académico y profesional) debe procurar aunar todos sus conocimientos, todas sus destrezas, todos los recursos disponibles para facilitar esa trasposición de la teoría a la práctica y hacer llegar al estudiante una visión lo más real posible de lo que implica su titulación. Consideramos que es necesario poner en valor el sistema de prácticas y sus agentes; ofrecer una propuesta en la que se informe y forme a sus profesionales podría ayudar bastante a clarificar por qué debe el alumno pasar por el periodo de prácticas, y qué sentido tiene este tramo formativo.

Con independencia de los inicios, sería interesante conocer qué evolución o mejoras han incluido en su dinámica, fruto de esa experiencia.

Evolución en la labor de tutoría

En el análisis de esta categoría, los años de ejercicio como tutor ha sido determinante; entendemos que los tutores noveles, dado su corta trayectoria en la supervisión de la materia ha afectado considerablemente en la introducción de mejoras o innovaciones, ya que suponemos que si aún no dominan lo que implica ser tutor académico, difícilmente podrán realizar un ejercicio auto-reflexivo que conlleve una serie de mejoras que integren en futuras tutorizaciones de estudiantes de prácticas externas. Esto explica que el TA-N1 se guíe en su labor por los materiales que hay publicados en su institución, aludiendo que en la plataforma específica de Prácticum están esos materiales, los descarga y sigue de un modo más o menos “fiel” las directrices que se indican en ellos. En el caso del TA-N4, entiende que su labor no es perfecta y que hay temas (lo denomina tópicos) que no trabaja, pero *hago autocrítica y lo mejoro para el curso que viene, o aportar cosas, o hacer más visitas...*

Por lo que respecta a los tutores profesionales noveles y algunos de media experiencia, no podemos aportar gran información, ya que al preguntar los cambios que han hecho en su labor derivados de su actuación en el tiempo como tutores comentaban que lo que hacían era transmitir su día a día en el centro, y que eso no cambia mucho de un año para otro, por lo que su dinámica como tutor sufre poca o ninguna variación. Este hecho es indicativo una vez más, de que la labor de supervisión en los centros tiene un componente sesgado, ya que se atribuye directamente a lo que ellos realizan como profesionales, como docentes, y no como un periodo de formación con una finalidad, objetivos y contenidos propios, que deberán ser trabajados a través de unas funciones y competencias como tutor.

Si aumentamos el grado de experiencia, el salto cualitativo es notable tanto para los académicos como para los profesionales.

Comenzando por los primeros, tutores académicos de media experiencia han participado en acciones o grupos docentes y han elaborado materiales, como por ejemplo unas guías que actualmente son una referencia para los tutores en la institución de origen de este informante. Otras propuestas consistieron en elaborar e introducir un

instrumento nuevo: un portafolio digital; este informante innovó en su metodología gracias a la inclusión de un instrumento denominado portafolio; este sistema le permitió mejorar el contacto, el intercambio de información con el alumnado y entre el propio alumnado. Además de esto, añade que para futuras tutorizaciones de prácticas externas, le gustaría recopilar información de los egresados para conocer sus propuestas de mejora y valorar el modo de sistematizar esas pautas, y por otro lado, diseñar algún tipo de estrategias con el tutor de centro para que el alumno trabaje con mayor autonomía.

Otras experiencias aluden a los cambios y mejoras en los seminarios que imparten como tutores en la facultad; se considera que dichos espacios no pueden destinarse para enseñar contenidos didácticos generales propios de otras materias de la titulación como por ejemplo una unidad didáctica, y sí más para generación de planificaciones cortas y directas, sobre la marcha. Algunas novedades se referían a las personas que lo impartían: *...lo que hice fue invitar a los tutores y que nos hablaran del proyecto y de lo que hacían en el centro; eso les encantó a los alumnos, pero es que les gustó más a los tutores.* (TA-ME9); o por otra parte, en el procedimiento y planificación a la hora de impartirlos:

Entonces de mis primeros seminarios que eran muy descriptivos, que ellos me contaran, me servía a mi también para aprender, a seminarios un poco más orientándolos a la reflexión, luego ya seminarios que les hacía observar situaciones difíciles o fáciles o que les impresionaran a ellos, a seminarios donde yo planteo casos y planteo conexión con la teoría a seminarios que vamos un paso más y los pongo en situaciones de ética o compromiso profesional, así que sí, ha habido evolución en cada uno, en todos los procesos de seminarios. (TA-L13).

En los tutores profesionales de larga experiencia, la evolución se aprecia sobre todo en la forma de enseñar al estudiante de prácticas durante su estancia en el centro; comprobamos que todos los noveles, y mayoría de media experiencia centraban su labor en exponerse como meros ejemplos a imitar: *Que ellos vayan viendo como interactúo con los niños, los métodos y las formas que llevo, cómo vas solucionando algunas cosas que en las metodologías no te las dan* (TP-M7). Por el contrario, los de larga experiencia tienen un planteamiento totalmente diferente, en primer lugar porque valoran el verdadero sentido de la materia: *las prácticas no es mano de obra barata,*

sino personas que están en periodo crítico de formación, y que dependiendo del modelo profesional que encuentren, eso va a influir en su modelo profesional posterior (TP-L8). Y en segundo lugar, porque una vez que el estudiante está bajo su supervisión, siempre se ha justificado la fundamentación de las actuaciones, se han reservados espacios para la reflexión, y se han ofrecido pautas para que se contraste y no para que se imite: Intento hacer esa meta conexión: ¿os han dicho que hay proyectos de este tipo? ¿Habéis visto que hay este problema? O ¿Habéis visto esto? Y a continuación les justifico lo que hago, por qué hago esto o lo otro, las razones de mi actuación. (TP-L10).

Los cambios introducidos en aspectos como el desarrollo de los seminarios o la fundamentación de la acción, no son las únicas acciones que describen su labor, deberemos conocer en mayor profundidad cómo es la planificación de la actividad supervisora, el trabajo con estudiantes, la relación con otros agentes, etc.

Descripción de la labor del tutor de prácticas externas

La mayoría consideran que su labor es de guía, asesor, orientador, referente durante el aprendizaje: *tú eres una guía, que después le servirá más de modelo o menos, pero le va a servir. (TP-N1)*; Además de esa guía, su labor consiste básicamente en hacer un seguimiento del alumno, de su actuación y del aprendizaje que está adquiriendo fruto de su estancia en el centro. Este seguimiento se ve acompañado, en el caso de los tutores académicos, de un asesoramiento en cuanto a la elaboración de los instrumentos que deberán realizar durante su periodo de formación: memoria, diario, biogramas, etc., así como de revisión de dichos trabajos antes, durante y/o al final, que será cuando todos manifiestan la obligación de evaluar y calificar al estudiante; en los tutores profesionales, la revisión de la memoria o el diario, no están entre lo más citado, por muchos noveles y de media experiencia, un gran peso de su labor es observar al estudiante, enseñar las instalaciones y planificación del centro a los estudiantes, e intentar casar lo que quieren o puede hacer, con las demandas del centro en el que se encuentran cursando la materia:

lo primero la bienvenida, leemos todos sus...todo lo que ellos necesitan completar, porque no es solo lo que aquí les proporcionemos, si que ellos

también necesitan...intento ver qué es lo que ellos quieren, que es lo que pretenden conseguir, qué es lo que ellos necesitan, y cuales son sus expectativas, y luego ya les cuento yo [...] le enseño todo lo que se hace aquí a nivel anual, mensual, semanal y diario, que tenemos una planificación que normalmente se lleva a cabo, pero siempre pues hay que modificar cosas, está todo en continuo cambio, que esto no es rígido, porque trabajamos con personas [...]luego antes de irse evaluamos, intento que hagan una evaluación de qué le ha parecido el día, qué cambiarían, y demás...y vamos haciendo también las cosas que ellos necesitan sobretudo a ultima hora del día, el ir realizando algunos informes que necesitan. (TP-N2).

Los tutores profesionales de larga experiencia, además de enseñar las instalaciones, se centran en *inducir a la reflexión* (TP-L9).

En segundo lugar, varios de los informantes, tanto académicos y profesionales revelan que dentro de su actuación como tutor, realizan una labor de integración de los contenidos de la carrera a nivel global y la experiencia de prácticas: [...] *conectar la teoría que conocen, con la vivencia práctica.* (TA-ME6).

En varios de los casos, los tutores afirmaban proporcionar materiales complementarios, y que dentro de las actividades que realizaban incluían el visionado de videos, análisis de programas de intervención, entre otros aspectos: *Lo que es la programación mía, yo se la daba, lo que era nivel de papeleo global del centro, en el despacho se lo daban* (TP-N1).

Varios de los informantes mencionaban que se realizaba una planificación del trabajo, periodicidad de los temas a trabajar y entrega de materiales.

Una gran diferencia entre la mayoría de los tutores académicos y los de larga experiencia, es que éstos últimos, consideran esencial trabajar durante su acción supervisora las actitudes y el componente emocional; cada cual lo intentaba razonar de un modo con sus estudiantes, pero la idea que subyace a todos los planteamientos, era que los alumnos reflexionaran y describieran actitudes positivas y negativas de su perfil profesional, de lo que conocen, de la experiencia que están viviendo en la materia, de su experiencia como alumnos de otras etapas educativas, etc. De igual modo, interesa bastante que los estudiantes supieran reconocer los aspectos positivos y negativos que

estaban viviendo, cómo canalizar lo negativo, y ser un apoyo, alguien que los relaja en esa etapa de incertidumbre por la que están pasando.

[...] yo sobretodo trabajo la parte de la vivencia y de lo que ellos experimentan y cómo ellos se sienten, más que si tienen más o menos conocimientos, pues trabajo con ellos mucho esa parte [...] porque yo les pregunto muchas veces qué cosas te hacen más feliz de lo que te estás encontrando en las prácticas, qué cosas te agobian, o te hacen sentir que no vales para esto, o te hacen sentir que no estás preparado y tal, y entonces ahí soy un apoyo emocional. (TA-L11).

Las diferencias entre los tutores profesionales noveles y de media experiencia con respecto a los de larga experiencia, es algo que hemos comentado en otras ocasiones, la evolución que han experimentado a lo largo del tiempo como supervisores les ha permitido reflexionar sobre su actuación, fundamentar su práctica y por ello, prestan mucha atención a la reflexión y la justificación de la acción.

En el desarrollo de su labor, también nos manifiestan cómo es la relación con el alumnado y con el resto de agentes implicados; con los primeros, todos hablan en positivo. Con el resto de implicados hay similitudes en cuanto consideran que la relación y contacto con el vicedecanato de prácticum, coordinadores y/o resto de tutores académicos de la institución es buena y fluida. Sin embargo, el contacto con el tutor profesional es escaso, o en ocasiones lo definen como casi inexistente, cuya única vía es el correo electrónico. Esa misma opinión es la que comparten los tutores profesionales, al considerar que existe poco contacto entre los tutores, y que es más bien el alumno de prácticas la vía de comunicación. Creemos que esto se debe a esa ausencia de visitas a los centros por parte de los tutores académicos fruto de ese exceso de obligaciones docentes. Tutores académicos, tanto noveles como de media y larga experiencia, sí asisten a los centros, y nos explica cómo es ese proceso: en primer lugar, se cita con los tutores profesionales con meses de antelación, para lograr una adaptación a los horarios de estos agentes, una vez que se reúnen, el tutor académico les presenta la guía de trabajo que va a llevar a cabo con el alumno, lo comparte y discute con ellos, y se integran las sugerencias que éste ofrece. Seguidamente realiza un seguimiento del alumno al preguntarle al tutor profesional por la actuación que está desarrollando el estudiante, cómo actúa en relación a la metodología de clase, el clima escolar, qué necesidades formativas piensa aún que debe solventar, le pregunta por el grado de

autonomía que le permite, y por último, le consulta la calificación que considera le pondrá en un futuro, con objeto de cotejar si es similar o no a la que finalmente le pone al alumno. Por su parte, el tutor profesional acompaña al tutor académico por las dependencias del centro, el aula, los recursos que se disponen, el tipo de alumnado que asiste al centro educativo, etc. De cualquier modo, todos comparten que una de las finalidades de comunicación con el tutor del centro es para valorar en conjunto el aprendizaje de este periodo de formación, y contrastar lo que el alumno comenta en los seminarios y en su memoria sobre su grado de implicación y actuación [...] *es el tutor de practicas que me dice todo el desempeño, el me comunica la calificación razonada de ese alumno* (TA-ME7).

Consideramos que la sistematización de estas entrevistas, encuentros entre los tutores académicos y profesionales podrían ofrecer ciertas mejoras a la materia y a la labor de supervisión. Veremos si en las limitaciones y factores de mejora que nos trasladen los tutores se contempla esta medida.

Problemas, dificultades y limitaciones halladas en el desempeño de su labor como tutor de Prácticas Externas

Detectar limitaciones en la actuación de supervisión, tiene una visión y alcance muy distinta de los tutores académicos a los profesionales; los primeros encuentran muchos obstáculos a su labor respecto a los otros agentes.

Para comenzar con una limitación que afecta a cualquier agente, y que se traslada en cualquier grado de experiencia es la falta de coordinación, contacto entre los agentes y unificación de criterios:

- *...yo creo que debería de haber más reuniones con los tutores de los centros...*
- *...no hay un control exhaustivo en cuanto lo que hacemos aquí con lo que se está haciendo fuera, y si realmente se está llevando bien o no, no hay en cuanto a tutores externos, no hay esa complicidad, esa manera de estar más en contacto, no sé realmente si ese trabajo para ellos, para los alumnos está siendo efectivo o no...(TA-N1).*

- *Es verdad que la comunicación de los tutores internos, externos, yo, bajo mi opinión, la intentaría hacer más fuerte porque creo que no hay mucha comunicación (TA-N2).*

En prácticamente todos los casos, la unión entre tutores es inexistente, y esa circunstancia tiene una visión diferente entre los tutores profesionales, ya que los noveles nos cuentan que cuando los han visitado los tutores académicos, ha sido motivo de enfrentamiento el tema de la calificación, entendiéndose éstos últimos, que era una calificación demasiado alta, y por su parte el tutor profesional alegaba que se “había portado muy bien y que le había ayudado mucho”. Al final, se optaba porque cada cual hiciera lo que decidiera: *tú evalúa como quieras que yo lo haré como quiera (TP-M7)*. Este hecho creemos que tiene un trasfondo que es preciso descubrir, ya que la diferencia de criterio en la calificación se fundamenta en varios tutores profesionales según la ayuda prestada durante su estancia, planteamiento que difiere por completo de lo que debe ser el proceso formativo del estudiante.

Continuando con el tema de la evaluación, existe cierto desconcierto en la institución universitaria, provocado por la heterogeneidad en cuanto a materiales a entregar y actividades a realizar con el tutor académico; así mismo, estos agentes presentan ciertas dificultades para comprobar hasta qué punto la nota del centro es la merecida, y en algunos casos, consideran que su evaluación tiene un carácter final al valorar un producto a su término como es la memoria, pero no se ha practicado un verdadero seguimiento de la evolución ni aprendizaje del estudiante a lo largo del periodo. Las limitaciones derivadas por falta de tiempo para poder visitar a los estudiantes y sus centros se refuerza en aquellos casos en los que no se dispone de un seguro por desplazamiento. En definitiva, las reducidas visitas de los tutores académicos a los centros profesionales, y la ausencia de espacios de encuentro y debate entre los agentes no hacen más que alimentar ese clima de desprestigio de la labor docente, y más aún de la educación superior, afectando negativamente al aprendizaje de los futuros titulados de nuestra sociedad.

Si continuamos con las limitaciones detectadas por los tutores académicos, una apreciación que de un modo u otro está presente en los testimonios, es que no se concede la importancia que merece a las prácticas externas, lo cual tiene su reflejo en la actuación de los agentes implicados [...] *se está planteando como una materia ya dada,*

¿qué quiere decir? Que el alumno cuando vaya ya sabe que va a tener un 8, mínimo un 8 o un 9, entonces no se le está dando la importancia que tiene...(TA-ME10). Esta situación se ve alimentada por el propio sistema que existe para elección de supervisión de prácticas externas en la facultad, teniendo prioridad los docentes con más antigüedad en el departamento [...] *los que tienen más antigüedad cogen el prácticum y lo cogen porque no quieren hacer nada... (TA-ME9); [...] el problema es que la coordinación, la supervisión y demás, por lo menos en mi departamento, se escoge por el grado de antigüedad... (TA-ME10);* o por otra parte, se asigna al “recién llegado” [...] *la selección de esa materia difiere mucho en unos departamentos y otros. En uno no lo quieren coger, es lo que se queda libre y en otros es lo primero que se termina [...] los eligen los últimos que llegan, hay un departamento que tiene 4 tutores por contratar, o sea, son personas que las contratarán ahora y posiblemente sean su primer año de docencia universitaria y les dan el prácticum. (TA-ME6).*

Esa falta de estabilidad, deriva en dos consecuencias fatales; por un lado se dificulta poder mejorar la supervisión y el desarrollo de la materia de prácticas: *Si tú estás un año trabajando con tres profesores o cinco, y el año que viene no queda ninguno, pues es otra vez partir de cero. (TA-N2);* y por otro, no contar con [...] *una persona cualificada que supervise el periodo de formación de una persona que vaya a hacer las prácticas...(TA-ME6).*

Ya comprobamos que los tutores profesionales no precisan de tener estudiantes de prácticas para cubrir sus obligaciones laborales, en ese caso, los noveles y algunos de media experiencia, su elección se basada por motivos de necesidad de personas que les ayuden, por lo que en este caso, la limitación es aún peor, porque no la detectan en sí misma. Entendemos que la escasa preparación, la ausencia de conocimiento de la materia y de su labor, hacen que se tomen decisiones sin criterio justificado y acorde a la finalidad de la materia, y lo que se espera de su actuación.

Por otra parte, varios tutores nos han trasladado las dificultades que conlleva compatibilizar las obligaciones de la tutoría de prácticas con el resto de tareas, que en el caso de los tutores profesionaes siempre les supone una sobrecarga y emplear un tiempo que no disponen: *Normalmente las alumnas de prácticas exigen tiempo, y yo a veces tengo la sensación de que no puedo dedicarles el tiempo porque tengo trabajo que resolver. Un alumno de prácticas lo que hace es darme más trabajo (TP-L8);* y en los

tutores académicos, el desplazamiento a los centros...*tienes que quitar parte de tu tiempo que lo simultaneas con otras asignaturas para ir a hacer la visita. Tener docencia de otras materias y tener prácticum, es una dificultad.* (TA-N3).

Del mismo modo, la carga en cuanto a créditos de la materia la entienden como insuficiente frente al trabajo que realizan. Por último, aquellos que dicen conocer cuáles son sus funciones como tutor académico, consideran que no es posible desarrollarlas todas en el periodo de tiempo que dura la materia.

Por otra parte, los tutores académicos, en su mayoría noveles, presentan un sentimiento de indefensión, de no saber si están desarrollando bien su labor como tutores o no, ya que no disponen de asesoramiento en su actuación:

- *No sé lo que están haciendo los demás compañeros, si lo que hago está o no bien... no he tenido a nadie que me dijera: haz esto así, o te puede funcionar mejor esto otro..., ha sido por experiencia, lo que yo recordaba.* (TA-N1).
- *Si no tenías un objetivo y unas funciones no hacías nada. Eso hay que arreglarlo, y la mejor manera es la comunicación. Igual que se haga aquí esos curso de formación, también puede haber en los centros, aunque sea una hora explicativa, que a lo mejor la ahí, pero en los centros tienen que tener algunas directrices.* (Tutor novel 2).

Un rasgo esencial en las limitaciones que mayoritariamente ha nombrado el tutor de larga experiencia es la falta de formación a la hora de ser tutores de prácticas externas; tras analizar el contenido en profundidad, creemos que muchas de las limitaciones detectadas emanan de esa escasa preparación para la supervisión. En primer lugar, existen testimonios que nos revelan que cuando ejercieron por primera vez como tutores, desconocían en qué consistía su labor, qué debían realizar; si se desconoce de entrada la labor, entendemos la escasa formación se entienda como una limitación en su actuación, ya que nadie les ha preparado para ello. Por otra parte, también se habla de que los roles de cada tutor no están suficientemente definidos ni claros, y como consecuencia se estaría desvirtuando el verdadero sentido de las prácticas. También consideramos que la falta de capacitación hace más que perdurar que cada agente siga “encerrado” en su parcela, y que se acreciente cada día más la desconexión entre instituciones y los reinos de Taifas.

Por otra parte, si el procedimiento de acceso va a suponer que ciertos noveles puedan ser tutores, una preparación en sus funciones, herramientas, o conocimiento de la materia no estaría de más. Así mismo, si una persona está desmotivada y elige la supervisión como una forma de “descargar su labor como docente”, el hecho de ofertar una formación específica podría hacerle reflexionar sobre la importancia que tiene el cargo que está asumiendo por criterios ajenos a la formación, y por otro lado, estaríamos contribuyendo a que todos los implicados valoraran más y mejor el periodo de prácticas. Y por último, una capacitación según las demandas de los agentes encargados de supervisar la materia, podría resolver la falta de consenso al establecerse un marco de referencia, especializado para cada tipo de prácticum (educación formal o no formal), liberando tiempo a los tutores al ofrecer todo aquello que deben saber previo a su ejercicio. Como consecuencias creemos que aumentaría la motivación del profesional implicado al no verse desamparado sin saber qué hacer y mejoraría el grado de aprendizaje de los estudiantes al disponer de un profesorado capacitado.

Aunque entre los tutores profesionales no se ha mencionado la necesidad de formación como posible limitación, muchos desconocen lo que deben realizar con el estudiante, no tienen conocimiento de la materia, y en muchos casos, se limitan a enseñar su práctica desde un nivel descriptivo, sin entrar a valorar modelos de actuación, adecuación del perfil del estudiante a las particularidades de la profesión, buscar el fundamento que sustenta su praxis o intentar negociar un plan formativo conjunto con la institución universitaria. La formación específica podría subsanar todas estas dificultades y por ende, superar los déficits que se arrastran en la materia de prácticas externas.

En síntesis, las limitaciones se resumen en: *la formación, la selección, y la búsqueda de infraestructura, tiempos y espacios, eso de entrada como mínimo. Son tres cosas que ahí no hemos avanzado, y eso hay que avanzarlo.* (TA-L13).

Conocidas las limitaciones, tendremos que exponer las posibles soluciones a que juicio de los informantes, podrían facilitar su labor.

Factores que mejoran la labor del tutor de prácticas externas

Existe una clara diferencia entre los factores que declaran directamente los tutores noveles con respecto a los de media y larga experiencia, ya que los primeros se centra en cuestiones como la coordinación de la materia, la unificación de criterios para la supervisión o la asignación impuesta en su carga docente. Sin embargo el resto de agentes de la institución universitaria, se centra en una cuestión que consideramos de base en la superación de las dificultades de la materia y su labor: una formación específica para tutores de prácticas como medio para alcanzar soluciones a los problemas que han advertido.

En este sentido, se considera que debería existir la especialización del tutor de prácticas externas, como figura con entidad propia

Yo creo que debería ser un campo de especialidad, es decir, que si eres profesor de prácticum eres asesor, que te dedicaras a eso en cuerpo y alma. Yo creo que eso es fundamental, entonces tu ya empiezas el curso sabiendo, bueno a lo mejor das alguna asignatura como relleno, al contrario de lo que hacemos, pero tú eres de prácticum, y entonces desde septiembre tú estás visitando y reuniéndote con los centros, y te liberas de estar preparándote las clases en la facultad y te dedicas a eso. Eso sería lo ideal, eso sería lo ideal (TA-L11).

En algunos casos, esta formación específica la plantean como algo voluntario, pero varios tutores de media experiencia la señalan como algo con carácter obligatorio para ser tutor, amparada por la legislación educativa como formación reglada de un número determinado de horas. En varios casos, se habla de crear una figura específica de tutor de prácticas, un profesional al que se le debe formar y que tras la superación satisfactoria de esa formación, únicamente se dedicara a ejercer como tal; esta medida consideran permitiría acoger a más alumnos de prácticas, por lo que estaríamos dando solución a otro de los problemas detectados: el alto volumen de estudiantes de prácticas.

Unido a la idea anterior, se plantea que debe existir una especialización de tutores de acuerdo a unos itinerarios; si formamos a los tutores acorde al tipo de prácticum, se atenderían mejor las demandas de los estudiantes, y consideramos se podría favorecer la estabilidad de estos profesionales, ya que si deben recibir una cualificación que lleve tiempo y esfuerzo, las personas que la realicen entendemos no lo harán para estar esporádicamente en el sistema de prácticas. Por otro parte, si se exige esa cualificación previa para ejercer, las personas que por antigüedad eligen, se verían

obligadas a cursar esa formación, por lo que indirectamente estaríamos relegando al personal desmotivado, y directamente estaríamos otorgando el prestigio necesario de la tutoría de prácticas externas.

En uno de los casos van más allá, y es que consideran que la formación específica para tutores sería el recurso ideal para unir a los tutores y las instituciones.

Desde luego podría mejorar la relación universidad- centros educativos y no educativos, y la única manera de mejorar la relación es conocernos, encuentros profesionales y ofrecer formación a los tutores y a los centros para cubrir sus demandas [...] si a mí, muchas veces me dicen “oye pero alguien podría venir a dar una charla de algo ¿no?” (TA-ME6).

Más medidas para la coordinación y conexión entre tutores son ofrecer mayor flexibilidad, en especial a los tutores profesionales: *al tener ese cargo necesitaría una liberación por así decirlo de horas (TP-L10).*; si se establecen los cauces para facilitar los tiempos y los espacios para la coordinación de la materia, grandes de los problemas que afectan a la supervisión se solucionarían. Se plantea que un tutor profesional, debe tener algún tipo de liberación en su horario que le permita, en primer lugar, disponer de tiempo en su horario para atender personalmente al tutor académico, al igual que sucede cuando un maestro es coordinador de un plan o programa de la Consejería de Educación se reduce de su horario la docencia a impartir para que ese espacio sea de gestión de ese cargo, la tutoría de prácticas debería establecerse en los mismos términos; y por otra parte, si el tutor profesional necesita de tiempo para asistir a reuniones de coordinación en la facultad o acciones formativas programadas en cualquier institución para mejorar su acción supervisora, que se le permitiera asistir.

A lo anterior, se añade que la mejora de la conexión entre los centros y los agentes, podría pasar por hacer permutas de profesionales de la universidad y los centros de prácticas:

[...] sí pudiéramos permutar con maestros, imagínate que yo me tiro aquí un cuatrimestre y otro en un colegio, y un maestro aquí en ese tiempo, con mismos sueldos, cada uno respetando sus sueldos, condiciones...pero parece ser que eso es algo así como vamos...imposible de lo imposible desde el punto de vista legal de los estatutos del funcionariado, pero eso sería genial, hacer ese tipo de

permutaciones de puestos temporales, estamos hablando de...porque aprenderíamos muchos unos de otros, porque siguen siendo mundos muy separados (TA-L11).

Así mismo, la ampliación de la duración con una organización más flexible, que permita volver a la facultad para reflexionar más allá de las 2 horas de seminario podría beneficiar el aprendizaje de los estudiantes.

La reducción del número de alumnos y conocer mejor al grupo son otros de los factores que ayudaría a la labor del tutor; en relación a facilitar un mayor conocimiento del grupo, se plantea una mayor estabilidad y continuidad de los centros y los tutores, supervisando al mismo grupo de alumnos en los diferentes tramos de la materia y tutorizando el TFG:

[...] los tutorizo en 3º los tutorizo en 4º y les tutorizo el TFG, y en los mismos centros, a ser posible, eso ya daría pie a innovación, a la creación de proyectos más interesantes, trabajamos con los tutores de un centro en esos espacios, proyectos, o seminarios de los cuales surgirían los propios trabajos finales de los estudiantes, integrados en la practica, esa es el planteamiento (TA-L12).

Por su parte, los tutores profesionales, prestan mucha atención a la poca duración que tienen las prácticas, y entre los noveles la propuesta es ampliar su duración para hacer más actividades, más dinámicas, etc.; para los tutores profesionales de media y larga experiencia, la simple ampliación del periodo de duración solventaría estos déficits, sino que habría que diversificar los periodos, que no sea únicamente al final, sino secuenciado en el tiempo, acorde a tareas que son importantes en un oficio, y que suceden en unos plazos a lo largo de un año o curso escolar: *Nosotros, a principio de curso afrontamos una tipología de tareas. Ahora, en este tiempo, afrontamos las tareas de la nueva escolarización, luego tenemos el periodo que estamos haciendo el programa de alta capacidades, luego tenemos otro.* (TP-L10). Incluso se piensa, que la secuenciación en diferentes periodos, suponen *adquirir escalonadamente la experiencia, ...van a ir ascendiendo y no lo que hacemos, en un tiempo comprimido lo queremos meter todo, y eso lamentablemente un error.*(TP-M6)

En síntesis, los factores que podrían mejorar la labor del tutor y el aprendizaje de los alumnos se podría resumir del siguiente modo:

Ese triangulo, si se cumple, sería maravilloso, prolongar en el tiempo de las prácticas, especializar a los asesores, con una formación específica, y una relación mucho más intensa y mejor coordinación entre los centros y universidad. Ese es el triangulo que supondría una revolución. (TA-L11).

Necesidad de formación específica de tutor de prácticas externas

La necesidad de formación específica es vital y es una cuestión bastante evidenciada por diversas circunstancias:

- Algunos mencionan que un docente de cualquier materia debe siempre estar en continuo reciclaje. Teniendo en cuenta que la mayoría de tutores han manifestado la gran complejidad que conlleva la supervisión de prácticas externas, si para la docencia cualquier materia ya es necesario un reciclaje y actualización, aún más para la supervisión de las prácticas.
- En categorías anteriores se nos alertó de la indefensión e incertidumbre que muestran la mayoría de los tutores noveles ante la supervisión de prácticos. entre los tutores profesionales también se nos trasladó esa circunstancias: *no traen unos pasos que te dicen exactamente lo que tú tienes que llevar a cabo con ellos, pues tu llegas un momento que dices, lo estoy intentando hacer lo mejor que puedo y que sé, pero no sé si a la perfección y como se debe de hacer [...]* (TP-N1). Esta circunstancia se solucionaría con una especialización previa al ejercicio de tutoría de prácticas externas.
- Así mismo, la coordinación a la hora de supervisar a estudiantes de prácticas, requiere de un consenso, de una capacitación que permita ajustar su actuación a las demandas de la materia y del estudiante.
- La indefinición de roles y desconocimiento de funciones y competencias del tutor se solventaría con una formación específica de calidad.
- Las dudas que se le plantea al tutor novel, fruto de esta insuficiente preparación para el cargo, hacen que pregunten continuamente a otro compañeros tutores para saber qué están realizando y guiarlo en su labor. Aunque consideramos positivo el carácter de apertura y ser resolutivos ante las posibles dificultades que pueda encontrar un profesional, entendemos también que esta tendencia es algo arriesgada, en tanto que, anteriormente comprobamos que algunos

profesionales consideraban la materia y su tutoría como algo “sencillo”, con poco trabajo; quizás si son a esos profesionales a los que consultan, puede que la influencia sea negativa. Por esta razón, apostamos por una preparación de calidad. Esta medida también solventaría una de las limitaciones detectadas por ellos mismos: saber lo que tienen que hacer y demandar de sus estudiantes, confluir y trabajar en una misma línea.

- Y para finalizar, no podemos dejar que la tutoría de prácticas se rija por los parámetros en los que vivieron ellos su periodo cuando eran estudiantes, ya que su rol ha cambiado y ahora son ellos los docentes y/o profesionales.

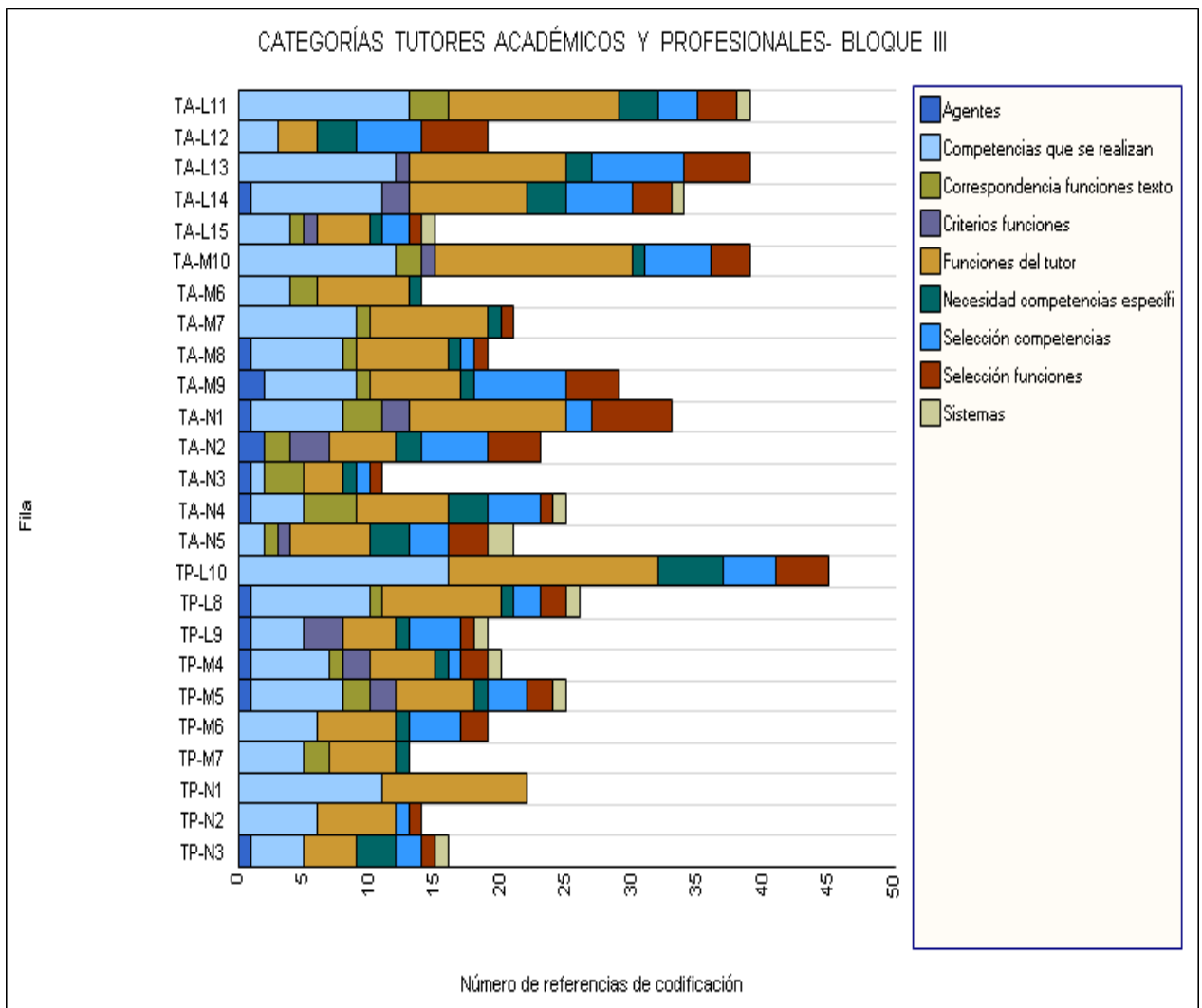
CAPÍTULO 8

Competencias deseables de los agentes formadores de prácticas externas

1. INTRODUCCIÓN

Las personas encargadas de preparar a los estudiantes durante las Prácticas Externas (tutores académicos y profesionales) deben poseer un amplio abanico de competencias, pero, ¿definidas claramente para ambas figuras?, o en su defecto, ¿están explicitadas? ¿Habrá diferentes para cada tipo de tutor? ¿Habrá comunes? Para responder a estos interrogantes relacionados con uno de los objetivos de nuestra investigación, nos valdremos del análisis e interpretación de las categorías relacionadas con el Bloque III del guión de entrevista (Véase anexo 3). La comparación entre los grados de experiencia de los agentes nos permitirá obtener una información rica y una visión de conjunto.

Al igual que en el capítulo anterior, empezaremos el análisis con una primera aproximación a través de la gráfica que muestra la frecuencia de las categorías que nos interesa discutir en este momento. En la figura, la información que aparece en los ejes es la misma que la anterior, por lo que nos repetiremos. Sí matizaremos la leyenda que hay a su derecha. En la misma, aparece un conjunto de categorías que abordan las competencias que debe poseer un tutor; para ello, es necesario averiguar, qué funciones y competencias derivadas son las que desempeñan, si existe correspondencia entre su actuación real y las obligaciones que se exigen desde los documentos institucionales. También interesa averiguar qué importancia conceden a las funciones que abordan en su actuación como tutores, priorizándolas, así como las tareas derivadas de las mismas. Tras conocer esta información, habrá que conocer si para el desempeño de esa selección de funciones son necesarias competencias específicas, en cuyo caso, habría que valorar los criterios y agentes que se tendrían en cuenta a la hora de delimitarlas.



Fuente: elaboración propia a partir del programa Nvivo

Figura 5: Frecuencia categorías de Tutores Académicos y Profesionales Bloque III

La figura que se presenta muestra la frecuencia de cada categoría para todos los tutores académicos entrevistados del Bloque III del instrumento. Las frecuencias más altas a nivel general son: funciones y competencias del tutor, y su selección.

2. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

Relación de funciones del tutor de prácticas externas

Los diferentes informantes nos han trasladado qué funciones consideran que realizan y cuáles consideran se debería realizar pero por diversos motivos, ellos no la realizan tanto como quisieran.

En el análisis hemos observado grandes similitudes entre los agentes según su nivel de experiencia.

Comenzando por las funciones que mayoritariamente desempeñan los tutores académicos, estos agentes mencionan ser un guía, un orientador, ofrecer asesoramiento, aclarando dudas, resolviendo problemas, proporcionando soluciones, interesándose por su relación y actuación en el centro, recursos que precisa: *es una función de guía, que te va ayudando en todo el proceso, porque es un periodo largo que dura varios meses. Es bueno tener una figura de referencia, a quién preguntarle dudas, o quién contarle...*(TA-N2). Del mismo modo, los tutores llevan a cabo una función de seguimiento, cuya finalidad es comprobar si se está adquiriendo o no los conocimientos y competencias: *Semanalmente supervisar la evolución, el diario que van haciendo, evaluando y autoevaluando el progreso...*(TA-L12).

Por su parte, los tutores profesionales noveles y de media experiencia, anteriores a esas funciones de guía, seguimiento que han explicado los académicos, explicitan que llevan a cabo funciones de observación del estudiante, así como de facilitar información del centro, enseñar las instalaciones, explicar las normas y particularidades de los usuarios: *Inicialmente los alumnos son informados del funcionamiento, organización, características de los usuarios del centro...*(TP-M5). Los tutores profesionales de larga experiencia, se centran más en la unión teoría y prácticas, y dedicar tiempos y espacios a la reflexión:

He cogido y me he reservado un tiempo, y en lugar de hacer otras funciones, he hecho esa: la reflexión. Y les he dicho: “Hoy nos vamos a sentar y vamos a ver qué es lo que ha pasado en los últimos días”, “Venga, vamos a pensar que estamos haciendo y voy a explicar estas cosas que no se si las entendéis o no, cómo creéis se podría hacer...” (TP-L10).

En un mismo nivel, todos los tutores profesionales consideran que realizan una función de observación sistemática, y ofrece autonomía; en los de larga experiencia, esa autonomía tenía un sentido mucho más crítico, al pretender “dejar que se equivoquen” y a continuación, asesorarles desde tu experiencia y formación: *las dejas que se equivoquen, les induces a esa reflexión, a ese trabajo de estar sentado e ir valorando y no pasar directamente a la acción...*(TP-L8).

Vinculado a lo anterior, la mayoría de tutores académicos y profesionales de media y larga experiencia, sobre todo, también realiza una función de retroalimentación; los académicos la llevan a cabo, bien en los seminarios de la facultad, cuando el alumno comparte su experiencia, explica lo que se sucede en su centro, o también, cuando el tutor visita a los centros y sus estudiantes de prácticas, y puede valorar la actuación del alumno en directo y ofrecer ese feedback en el momento, lo que conlleva realizar otra función en este caso como es la de observar al estudiante; en los profesionales, la retroalimentación es diaria, porque siempre se ofrecían pautas, se intercambiaban opiniones: *hacíamos intercambio de cosas, de su experiencia, de la mía, de todos...*(TP-M7).

En un segundo nivel, todos los tutores académicos, abordan la función de unión teoría-práctica, ayudando y facilitando al estudiante la integración de los contenidos de

la titulación y la experiencia de su centro. Muy unido al desarrollo de los seminarios, se encuentran funciones de planificación del contenido y material a trabajar en los mismos, y el fomento de la reflexión en los estudiantes, identificando buenas pautas del centro y sus profesionales: *una reflexión más seria sobre algunos aspectos de la práctica que son importantes, a veces, también invitando a realizar tareas que van a tener que realizar en su propio ejercicio profesional [...] (TA-L14)*. Hemos de aclarar, que los tutores noveles a pesar de realizar estas funciones de unión teoría y práctica o reflexión, nos afirman que es complejo de abordar porque hay que *conseguir aunar lo que es la propia teoría que a veces choca totalmente con lo que ocurre en la realidad, con la comprensión de esa realidad... (TA-N5)*. Por su parte, los tutores profesionales noveles y de media experiencia, también hablan de esa función aunque no de un modo tan prioritario como sus compañeros de larga experiencia. Sí es cierto, que en este segundo nivel, todos los tutores profesionales, prestan gran atención a motivar al alumno, animarlo, apoyarlo, de animarles a que tomen la iniciativa y pierdan el miedo a equivocarse:

...quitarle el miedo: “¿Y si me equivoco?” A eso yo les respondía: “Pues te has equivocado, no pasa nada, lo hacemos otra vez”.... siempre transmitirle ilusión: “Esto es muy bonito, con esto vas a ser feliz o vas a ser un desgraciado si no te implicas”.(TP-L10).

En un siguiente nivel, se encuentra la función de evaluación, que en los tutores académicos consiste en revisar sus trabajos y calificar la trayectoria y aprendizaje del estudiante de prácticas, y en los tutores profesionales, valorar su implicación, su actuación. En un mismo nivel, se lleva a cabo una función de facilitar recursos, materiales complementarios.

En un cuarto nivel, bastantes tutores académicos, en especial los de media y larga experiencia, presta mucha atención a las cuestiones actitudinales; por esta razón, realizan con gran frecuencia y nivel de importancia una función motivadora, al asistir y animar al alumnado en sus momentos de bloqueo, así como actuar como un apoyo emocional. En relación a esta última, los tutores entienden que cuidar los aspectos de emociones es vital, por ello, realizan dinámicas para identificar sentimientos, expresarlos, reconducir los negativos, etc.

[...] en el primer seminario abordamos ese primer momento, el primer contacto con la realidad, cómo lo vivieron ese primer día, por qué experimentaron eso, y vamos hacia el fondo de la cuestión, por ejemplo: por qué estaba nerviosa, qué sentía, qué creía que me faltaba...y hablamos sobre eso y lo tratamos, y lo relacionamos con el punto de vista teórico, de investigaciones de personas que como ellos también se iniciaron, y que vienen a ratificar sus mismas experiencia, sus mismos sentimientos, sus mismas experiencias, lo que vivieron. (TA-L14).

En un quinto nivel, la mayoría abordan una función comunicativa y mediadora entre los centros: *realizo esa función mediadora entre el IES y la Universidad (TP-M4)*

Con respecto a las funciones que consideran deberían llevarse a cabo con mayor rigurosidad existe una coincidencia entre todos los tutores: la necesidad de coordinación entre centros y entre tutores:

- [...] *a mí me gustaría planificar con antelación la llegada del estudiante, me gustaría luego hacer una evaluación conjunta que no la hago, yo hago mi evaluación de la memoria, el tutor hace la suya y tal, a mí me gustaría hacerlo conjuntamente (TA-L11).*
- *Pues mira en todo el tiempo que he estado nunca he tenido la suerte o la desgracia de conocer a nadie, a ningún tutor de facultad (TP-L10).*

En las instituciones donde es obligatorio la realización de visitas estaría cubierta esta función, aunque eso no exime que se haga bien; en nuestro caso, los informantes nos han explicado lo que hacen cuando asisten al centro, qué temas tratan con los tutores profesionales, y podemos comprobar que la implicación y labor es muy positiva, de hecho, uno de los informantes ofrecía pautas al tutor profesional en los siguientes términos:

[...] en definitiva que conozca, y que les den esa oportunidad para aprender, y que por supuesto haga reconducción de ese proceso, al final de la sesión que haga esa función de asesoramiento, si ha perdido el control de clase, cómo se soluciona ese tema, un poco reconducir, retroalimentación de lo que está haciendo para que ven cosas positivas y lo que deben mejorar. (TA-ME7).

Con estas palabras, podemos observar que el tutor académico anima y persuade al tutor profesional a que ofrezca esos momentos, tan necesarios en un principiante, de retroalimentación y reflexión de la propia actuación, le da a conocer los aspectos positivos y mejorables desde su punto de vista como experto de la realidad profesional en la que están inmersos y que de este modo, el alumno pueda interiorizar y elaborar esquemas de acción contrastados.

En otros casos, bastantes tutores académicos noveles consideran que apenas abordan funciones de investigación e innovación: *...se supone que tenemos esa función pero yo no la llevo...(TA-N1)*; en esta afirmación no estamos del todo de acuerdo, ya que cuando mencionan: “indagar para elaborar materiales adaptados para los alumnos y la asignatura”, “facilitar recursos”, “fomentar la creatividad”, “favorecer que el alumno construya” son competencias que se abordan con dicha función (Véase Capítulo 2 sobre funciones y competencias de los formadores).

Por último, una de las funciones que únicamente han señalado algunos tutores profesionales es la de facilitar la integración del alumno en la institución: *Presentar a los prácticos como compañeros colaboradores...(TP-M4)*. Esta

función, debería ser compartida, ya que la universidad, a través de sus tutores o el personal competente, debe presentar al alumno en el centro, facilitar datos, etc., y comprobamos que esta labor no se realiza.

Aunque estas son las funciones que dicen realizar o que deberían mejorarse, creemos conveniente conocer si existen similitudes entre lo que hacen y lo que se propone en los documentos institucionales.

Correspondencia funciones de documentos y realidad

La correspondencia entre las funciones que desempeñan y las que aparecen en los documentos es un tema controvertido para los tutores. A nivel general, la mayoría de tutores académicos noveles y de media experiencia, consideran que: *No se corresponden en nada.* (TA-M10), alegando que *la realidad no se corresponde con lo teórico, con lo que hay escrito...*(TA-M9). Además, nos explican que se realizan funciones que no están contempladas en los documentos instituciones:

- *Yo hago más funciones de las que aparecen contemplada...*(TA-M7)
- *...hay algunas sí, tengo que ser asesora, tengo que darle las pautas, pero realmente tienes que ser motivadora, realmente haces muchas más, a veces no te das cuenta de las que haces...Deberíamos dar reestructurar un poco esas guías y ver realmente las funciones que tendrías...* (TA- N1)
- *...sí que es cierto que fuera del documento realizas otras...por ejemplo un asesoramiento mayor...*(TA-N3).
- Aludiendo a la función de retroalimentación, especifica que *yo eso lo he desempeñado y realmente creo que no lo recogían, pero sí que es verdad que yo lo he hecho, esa es una función que haces más allá de lo que te pone, porque el alumno te va mandando cosas y te exige que le des ese feedback, si lo va haciendo bien, esa función es verdad que se hace y no está recogida.* (TA-N3); *No aparece la retroalimentación pero yo lo hago, y otros compañeros también lo hacen...*(TA-M8).
- En relación a las visitas del tutor académico a los centros de prácticas, señala que...*y yo lo hago eso, pero...eso no está reconocido, no está oficialmente contemplado en el propio desarrollo de la labor del prácticum,, lo puedes hacer si queréis bien, y si no, pues nada.*(TA-N4).
- *Entre teoría y documentos institucionales yo creo que sí, luego donde está el salto es con la práctica, con la realidad...*(TA-N5).

Entre los tutores académicos de larga experiencia, a nivel general sí se considera que existe correspondencia, pero que han observado que las funciones relacionadas con el trabajo de las emociones no aparecen en los documentos institucionales, y sería muy interesante incluirlo.

Comprobamos que la opinión de los noveles y media experiencia, dista mucho de lo que afirman los de larga experiencia, ya que hay dos ideas opuestas: no se

corresponde lo que hay escrito con las funciones que se realizan y por otro lado, sí que hay similitud entre lo que se hace y lo que se propone desde los documentos institucionales.

Por su parte, la mayoría de los tutores profesionales dice desconocer esa información, ya que no se le ha hecho llegar; suponemos que si no existe contacto entre las instituciones y sus agentes, eso podría justificar el hecho de que no dispongan de esos documentos. Para solventar esa situación, se les mostró una síntesis de las funciones que desde la teoría y algunos documentos institucionales se fijan para los tutores profesionales, y consideran que hay funciones que no se realizan como por ejemplo: *Pienso que innovar, no se innova con alumnado en prácticas, y por otra parte, que el diseño del programa formativo del alumnado en prácticas debía ser conjunto entre Universidad e I.E.S.* (TP-M4). En otros casos, nos mencionaban que lo que intentaban como tutores era facilitar todo lo que posible al estudiante: *Yo lo que prácticamente más he hecho, es ponerle a su disposición en todo* (TP-M7). Consideramos que a pesar de ser una buena actitud, no es suficiente con poner todo a la disposición del estudiante, porque hay una serie de aspectos que hay que trabajar con el estudiante, y sólo con ofrecer recursos y espacios para la acción no basta, es necesario preguntarse por qué esos y no otros recursos, por qué esa y no otra actuación.

A continuación, se van a priorizar, según el testimonio de los agentes, aquellas que serían fundamentales abordar en un tramo formativo tan importante como son las prácticas externas.

Selección de las funciones del tutor de prácticas

Los tutores conceden mayor prioridad a unas funciones sobre otras. En la siguiente marca de nube, nos podemos hacer una primera aproximación de las palabras que más se repiten, y que representan a algunas de las funciones como tutores. Destaca evaluación, reflexión, observación, orientar, motivar, ayudar.



Fuente: elaboración propia a partir del Programa de NVivo

Figura 6: Nube priorización de funciones TA y TP

La mayoría de los tutores académicos señalan que la función de ayuda, asesoría, orientación en esa unión teoría-práctica, y el desarrollo de la materia acorde a las demandas del alumno y de las circunstancias de la institución, es de las obligaciones prioritarias. En un segundo nivel, están más o menos por igual la evaluación y reflexión. Esa priorización dista un poco del pensamiento de la mayoría de los tutores profesionales, quienes sitúan la reflexión entre las principales:

La de función de análisis y reflexión, la veo muy importante, sería una de las prioritarias, porque valorar las propuesta de estudiantes, valorar sus avances, detectar sus limitaciones, ofrecer autocrítica...son todo tareas que engloban un poco toda la actuación que se hace con el estudiante en practicas (TP-L9).

Una diferencia entre los tutores profesionales es, que los de larga experiencia sitúan en un nivel de igual importancia a la reflexión, la función de formación, ya que implica: *la capacidad de enseñar, diseño de tareas, espacios, tiempo, seguimiento del proceso, demostraciones, personalización...*(TP-L9).

Con respecto a la motivación, algunos tutores académicos la mencionan en primer lugar, y en otros consideran que es una función que envuelve el resto y que facilita todas las obligaciones restantes, y que podría ir de la mano con la función de innovación: *También la función innovadora me parece muy importante, que también va de la mano con la motivadora, porque cuando tú introduces cambios o mejoras como que te motivas más...*(TA-N2). Con respecto a los tutores profesionales, la función de motivación iría también entre las primeras opciones, seguida de una función de

planificación, y no tanto de innovación como señalan los académicos. Hemos de señalar, que la función de planificación en los tutores profesionales tiene dos finalidades, una referida a las actividades y acciones que se programen para el estudiante de prácticas, pero otra también referida a la planificación de su tiempo y poder atenderle: *si la persona no es organizada al final no sacas tiempo para el chico de practicas.* (TP-N2).

En cualquier caso, existen varios testimonios de académicos y profesionales que entienden que todas están, más o menos, interconectadas:

Ten por cuenta que si voy a orientar, para poder orientar esa función de orientación, conlleva que yo motive, a la vez que estoy motivando, tutorizando, observando, porque esa orientación requiere eso, supongo que estoy formando, vale? Esa formación, se supone que le vas a hacer para generar en el niño esa reflexión, ese análisis del estado de las competencias, y la planificación [...] (TA-ME10).

En la priorización de funciones, los tutores académicos de media y larga experiencia coinciden en señalar que algunas son más propias de unas instituciones; esa diferenciación implica que la conexión teórico-práctica, la socialización profesional debe ser prioritario de los centros, y la reflexión de la institución universitaria: [...] *todas las que estén enmarcadas con la práctica y observación las pueden hacer allí, todas las que estén marcadas en la reflexión están más orientadas a la parte de la universidad, lo ideal.* (TA-L13).

Así mismo, muchos tutores académicos señalan que la función de observación compete más al tutor profesional, a no ser que se creara una figura específica de tutor, y al dedicarse en exclusiva a esa labor, sí que debería ir a los centros para comprobar la actuación del alumno.

Por su parte, la mayoría de los tutores profesionales hablan de una función que entienden fundamental, y que no siempre se trabaja o aparece reflejada, y es el trabajo en equipo. Quizás si existe esa desconexión entre instituciones, difícilmente puede llevarse a cabo entre los tutores, aunque desde los centros sí que procuran que el alumno aborde su trabajo y actuación en coordinación, y que aprenda la importancia de esa función: *...el alumno vea como se trabaja en equipo y trabajar en equipo en el centro* (TP-L10).

El desarrollo de estas funciones, lleva implícito de una serie de tareas. Es necesario averiguar, si se requieren o no competencias específicas en este caso, y señalar cuáles serían

Necesidad de Competencias específicas del tutor

Por su parte, la mayoría de los tutores académicos y los profesionales que tienen larga experiencia, expresan que sí se necesitan y se requieren una serie de competencias específicas para el desarrollo de las funciones que tienen asignadas

como tutor, alegando varios motivos; en primer lugar, porque *con la simple formación que han tenido desde el punto de vista del doctorado, no las tienen, te lo aseguro...* (TA-ME10); en segundo lugar porque “tutor no puede ser cualquier profesional”; y en tercer lugar, porque la mayoría de los participantes consideran que las competencias de un docente de cualquier materia, se quedan escasas frente a las competencias específicas que se demandan en el prácticum:

- *...hay aspectos competencias que sí son específicos de un tutor de prácticum [...] Hay diferencias entre una materia cualquier y el prácticum (TA-N2).*
- *...esa capacidad de guía al alumno, de orientación, de asesoramiento...es importante, y eso no ocurre, o no es tan necesario en un asignatura convencional, pero sí es muy necesario en el prácticum (TA-N5)*

Estos fundamentos son bastante contrarios a los que han mostrado la mayoría de los tutores profesionales noveles y de media experiencia, ya que éstos, consideran que no hace se requieren competencias específicas más allá de las que tiene un docente: *Yo creo que cualquier maestro puede ejercer de tutor de prácticas, no creo que haya que tener competencias específicas (TP-M7)*. Por otra parte, muchos comentaban que estaban muy saturados por las obligaciones de su trabajo y que no disponen de tiempo. Creemos que el verdadero motivo por el que consideran que no son necesarias competencias específicas, es porque si están muy sobrecargados por requisitos y exigencias laborales, el tener que especializarse para poder desempeñar su labor lo entienden como algo excesivo y que supone más tiempo y esfuerzos por seguir compatibilizando su actuación en el centro y los múltiples requisitos que deben cumplir.

Algunos tutores académicos comparten esta postura con los tutores profesionales, y comentan que no son necesarias competencias específicas, que son las comunes a cualquier docente, siempre y cuando sea un buen profesional, que se implique: *No, como la de cualquier docente, pero cualquier docente como tal, que se preocupa, que se interese, pero eso no es tan fácil porque hay profesionales que no lo hacen. (TA-ME7)*. Si atendemos literalmente a lectura de las palabras, no se considera que un tutor deba poseer unas competencias específicas, pero si analizamos en profundidad el contenido, sí se está reconociendo que la función de supervisión de prácticas no puede realizarla cualquiera por el siempre hecho de ser docente, sino que se requiere una vocación y motivación hacia la tutorización, por lo que las habilidades que implican llevar a cabo ese interés y preocupación que menciona el informante, constituirán en sí mismas competencias específicas

Por otra parte, también entendemos que la ausencia de competencias específicas que hablan algunos tutores profesionales, no se corresponde con lo que anteriormente han afirmado sobre la importancia de que un tutor debe poseer unas cualidades o características específicas. Entendemos que se está justificando la definición de una serie de competencias específicas del tutor, porque no se puede dar por hecho, que

cualquier persona que elige la tutoría de prácticas posee los requerimientos que se deberían exigir a estos profesionales:

[...] se presupone que cualquier profesor de esta facultad o de cualquier otra que tenga prácticum, está en disposición de ser tutor de prácticas. Si estamos diciendo que un tutor tiene que tener unas cualidades y unas características específicas, aquí ya empezamos a no ser coherentes con nosotros mismos. (TA-L14).

En cualquier caso, los tutores ponen en marcha una serie de habilidades específicas al realizar sus funciones; cuando llevan a cabo los seminarios: *diseñar actividades, diseñar propuestas [...]* (TA-L13); del mismo modo añade que para la coordinación con otros agentes o la relación de aprendizaje con los estudiantes, *[...] tienes que tener habilidades sociales y tienes que tener la competencia ética, que volvemos a lo mismo, la responsabilidad, profesionalidad, entonces sí ha competencia que tienes que tener y no todo el mundo las tiene [...]*. Así mismo, al ofrece retroalimentación, se está: *valorando la actuación del estudiante...se hace una puesta en común de los aspectos a mejorar, de los bien realizados. (TP-L10)*; o cuando se aborda la función de reflexión se desarrollan tareas para: *intentar ayudarles a entender la realidad, provocarles que se pregunten cosas, provocarles que se cuestionen lo evidente, que no sean cómodas en la resolución de los conflictos sino que vayan un poco más para allá...(TP-L8).*

Por otra parte, al realizar la función de motivación, el tutor está empleando unas habilidades de empatía, apoyo, procurando *generar altas expectativas en sus alumnos [...]* (TA-L14), lo mismo que al ofrecer retroalimentación, estás conjugando una serie de saberes, conocimientos para fundamentar la actuación del alumno en base a criterios positivos o mejorables.

Igualmente, si tu labor es unir la teoría con la práctica, formar al estudiante, deberás tener una competencia profesional en el escenario real, algo especialmente deseable para los tutores profesionales.

Por otra parte, cuando valoras a un estudiante, tanto en el centro de prácticas como desde la perspectiva del tutor académico cuando hace las visitas, realizas una función de evaluación que conlleva habilidades para comprobar los aprendizajes adquiridos, detección de déficits formativos, elección y/o adaptación de materiales para la evaluación.

En definitiva, las competencias específicas en un tutor son necesarias, y habrá que delimitar cuáles son las fundamentales y qué criterios justificarían la elección de unas sobre otras.

Delimitación y principios en la determinación de competencias

A la hora de priorizar las competencias deseables de un tutor, hay bastantes diferencias entre los agentes. La mayoría de los tutores académicos, señalan como

fundamental aquellas competencias que tienen que ver con lo emocional, las habilidades sociales. Entre los noveles hablan de las habilidades sociales y de comunicación; los de media experiencia de las competencias relacionadas con aunar posturas, servir de nexo de unión, estimular al grupo; y los de larga experiencia señalan las habilidades sociales y el apoyo emocional entre las primeras. Entendemos que existe un consenso, y que de un modo u otro, con una forma de expresión u otra, lo actitudinal, lo emocional, lo social tiene un gran peso en la priorización de las competencias específicas del tutor. Por su parte, los tutores profesionales noveles y de media experiencia hablan mucho más de la capacidad para formar a un estudiante, ofrecer demostraciones y orientaciones y hacer una valoración del proceso aprendizaje; sin embargo, los de larga experiencia se interesan más por la indagación, valorar las propuestas que realiza el principiante, valorar los avances y cuestiones a mejorar, capacidad para detectar las cualidades del novel, valoración constructiva de prácticas profesionales, análisis de posibilidades de acción, y la relación entre lo que se hace en el centro y la formación recibida.

Como apuesta compartida por los tutores académicos y profesionales a nivel general, es fundamental: transmitir confianza, promover la iniciativa, saber dar ánimo, ser un buen comunicador, mostrar empatía, trabajar la responsabilidad, el esfuerzo: [...] *buen comunicador, que tenga habilidades sociales, que sepa dónde está, que sepa quién tiene delante, que es una institución, un centro con profesionales, con unos padres detrás de esos niños, y cuál es mi responsabilidad aquí.* (TA-L13); *capacidad de animar, de ayudarles a abrir la perspectiva...*(TP-L9)

En definitiva, el apoyo en un momento tan delicado para el estudiante como es su primera experiencia profesional, requiere con gran urgencia personas competentes en lo emocional:

[...] *de hacerse entender, comprensible también, de comprender al otro y hacerte comprensible para el otro, que son dos cosas diferentes. Y con sensibilidad, que es importante, ayuda mucho a la persona que está pasando por esa etapa inicial de reajuste, de incertidumbre, tener a alguien que te transmite seguridad, que te da apoyo, que te comprende.* (TA-L14).

En algunos casos, sobre todo entre los de larga experiencia, la importancia que le conceden a estas cuestiones es tal, que entienden que deberían constituirse como criterios para desarrollar el resto de funciones del tutor, como por ejemplo, la evaluación del estudiante: *Y a la hora de evaluar, una de nuestras funciones sería precisamente la de evaluar esa predisposición más que si has hecho bien los apartados de la memoria* (TA-L11). El fundamento que subyace a todo esto, lo podemos entender mejor apoyándonos en las palabras de un informante, quien insiste en que los conocimientos, estrategias, técnicas se pueden lograr estudiando, pero la responsabilidad o el compromiso es algo que debemos cuidar, y que es más difícil de poseer frente a lo conceptual:

[...] *le enseñamos muchas estrategias, muchas maneras de proceder la teoría pero no le decimos que hay que ser apañao, y ser apañao es ser responsable y*

consciente de que existen un código ontológico que te adhieres a él, a tu propia profesionalidad tiene que ser... (TA-L13).

En un segundo nivel los tutores académicos sitúan un conjunto de competencias en igualdad de importancia:

- La capacidad para reinventarse, ofrecer metodologías y recursos alternativos, habilidades para la reinterpretación y creación de productos novedosos, propias de la función de innovación e investigación;
- Por otra parte, un conjunto de habilidades derivadas de las funciones de planificación, reflexión; se considera que previo al ejercicio, el tutor debe poseer capacidad para la *selección de contenidos adaptaciones de materiales, espacios y medios [...]* (TA-L12).
- La reflexión implica un proceso evolutivo por una serie de estadios de desarrollo profesionales, que va fases *desde la descripción hasta la posición ético o formular hipótesis [...]*(TA-L13);
- Y por último, y muy ligado a aspectos ya mencionados, la vinculación entre la teoría y la práctica implica habilidades de cuestionamiento, de indagación de lo que se vive en el centro y relacionarlo con el constructo teórico que hay detrás, a través de estrategias de selección, unión y razonamiento de ideas.

Para los tutores profesionales, las competencias que priorizan como de segundo nivel son las que hacen referencia a guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, atender las demandas del grupo, ofrecer retroalimentación, guiar ante las dificultades, capacidad para observar la ejecución del novel ...

Y para finalizar, un conjunto de habilidades que los tutores académicos engloban en un tercer nivel, son las que se llevan a cabo cuando ejercen las funciones de coordinación, observación del estudiante y evaluación; entre ellas se destaca saber unir las necesidades de los centros y de los estudiantes, resolver problemas, poseer buenos modales y capacidad de entendimiento, ofrecer retroalimentación, y llevar un registro de las actuaciones y producciones del alumno, que permitan valorar su aprendizaje y evolución. En este caso, existen también diferencias con respecto a los académicos, ya que todo lo relacionado con la observación, la retroalimentación, lo sitúan en niveles superiores; y por otra parte porque consideran que la coordinación no existe entre los agentes, por lo que la colaboración la abordan con sus estudiantes como una meta más a lograr durante las prácticas, entendiéndolo por ello, el trabajo en equipo, el intercambio y consenso de ideas, pero no como una forma de proceder entre tutores y sus

instituciones.

Si bien las competencias específicas son necesarias y han sido priorizadas, interesa saber si existen criterios en los que apoyarse a la hora de delimitarlas. Al respecto, existe un consenso al definir el conocimiento de la realidad como el aspecto fundamental a la hora de definir las competencias específicas de un tutor de prácticas: *conocer el contexto de ese profesional, porque sino, cómo lo va a formar para ejercer esa profesión en un contexto que tu desconoces, podría ser que te lo imaginas, pero claro no es lo mejor* (TA-L14). A este consenso, los tutores profesionales aportan otras apreciaciones, como por ejemplo, tener en cuenta la opinión del alumnado en relación a su experiencia de prácticas: *han valorado positivamente, qué han valorado negativamente...*(TP-L9), y por otra parte, otro criterio que considerarían, es *la opinión de tutores experimentados*. (TP-M5)

La elección de unas competencias sobre otras debe tener un respaldo, personas que apoyen dichas propuestas, pero ¿quiénes deber ser esos profesionales?, ¿a quién les consultaríamos?. Una vez delimitada la propuesta, ¿cómo se podría lograr dicha adquisición, qué sistemas lo facilitarían?

Agentes y sistemas para la adquisición de las funciones y competencias deseables en el tutor

Comenzando por los agentes a quienes se les consultaría para delimitar las competencias del tutor, se propone que no puede ser cualquier persona, debe poseer una trayectoria que de algún modo justifiquen la validez de su propuesta:

[...] una persona valorada y apreciada desde ese punto de vista, de que es una persona que se reconoce competente, no que se reconoce a sí misma competente, sino que le reconocen otros como competente, una persona que haya ejercido como tutor y que haya sido valorado positivamente por las personas que ha tutorizado, y que tenga las características que decíamos antes, y que tenga una formación que se le entiende, que se le presupone que posee, que consiste en haber leído, haber investigado, se ha formado [...] (TA-L14).

Como agente experto, algunos tutores proponen a Zabalza.

Mencionado un posible requisito de los posibles agentes a consultar, todos comparten que hay que ponerse en contacto con todas las partes implicadas en el desarrollo de las prácticas externas

Yo preguntaría a todos, todas las partes implicadas, alumnado, universidad, maestros por supuesto, directores de centros por supuesto, y también la visión de la delegación, todos los agentes que estén implicados en lo que es un proceso de prácticas podrían estar en esa toma de decisiones (TA-ME8).

Esta idea, va muy en consonancia con lo que algunos tutores han mencionado, y es que, la consulta a expertos, no exime que se pueda realizar un sondeo y se recaben ideas, propuestas de otros agentes implicados; la disponibilidad de mayor cantidad de información, nos permitirá realizar un planteamiento más ajustado a la realidad y las necesidades de los que cursan y forman en las prácticas:

Se puede preguntar a muchas personas, y cuantas más opiniones tengamos mejor, así tendremos una visión más ajustada. Se puede preguntar a los propios alumnos, ellos saben, tienen claro y distinguen bastante bien, a los futuros profesionales, la opinión de los tutores de los centros y de la facultad, a los que gestionan y organizan y son responsables del prácticum, y a los propios centros...eso nos da una panorámica bastante amplia. (TA-L14).

Los tutores profesionales, además de ese sondeo de todas las partes implicadas, propone una consulta diferenciada según la institución, ya que la información que proceda de cada cual, será más adecuada para su ámbito: *Consultaría a todas las instituciones que colaboran, clasificados por ámbitos privados, públicos, y según las áreas de intervención (TP-M5).*

Señalar, que sólo existe un caso, en que centraría en los tutores profesionales a la hora de delimitar esas competencias: *hablaría con el profesorado que tutoriza profesionalmente (TP-M4).*

Al consultar sobre los sistemas, la mayoría de la información nos la han proporcionado los tutores académicos, y los profesionales de larga experiencia. Bastantes tutores comparten que la mentoría como un recurso eficaz para este tipo de cuestiones. En casos puntuales se menciona que el realizar un curso o unas jornadas aisladas no favorece esa adquisición y dominio, sino que habría que estar involucrado a través de proyectos y de investigaciones

Algunos tutores de larga experiencia, plantean sesiones de trabajo conjunto entre tutores de ambas instituciones, que permita acercarse a la realidad de cada centro y las problemáticas de sus profesionales, y a partir de ahí, trabajar en el dominio y conocimiento de las habilidades que requiere la supervisión de prácticas. En otros casos

se plantea un periodo de formación teórico: qué y cuáles son las competencias específicas del tutor, que se podría abordar en la institución universitaria, seguido de un periodo de aplicación práctica, en el que se abordarían y emplearían esas competencias en un escenario real como son los centros de prácticas.

En definitiva, la actuación del tutor en el tramo de prácticas es una cuestión de suma importancia, no se puede relegar a la voluntad de los implicados, ni tampoco a la búsqueda autodidacta de lo que implica ser un buen profesional de la supervisión. Conocer la importancia de una formación específica, así como los elementos deseables de la misma, se convertirá en nuestro próximo objetivo.

CAPÍTULO 9

Formación para la intervención como tutor de prácticas externas

1. INTRODUCCIÓN

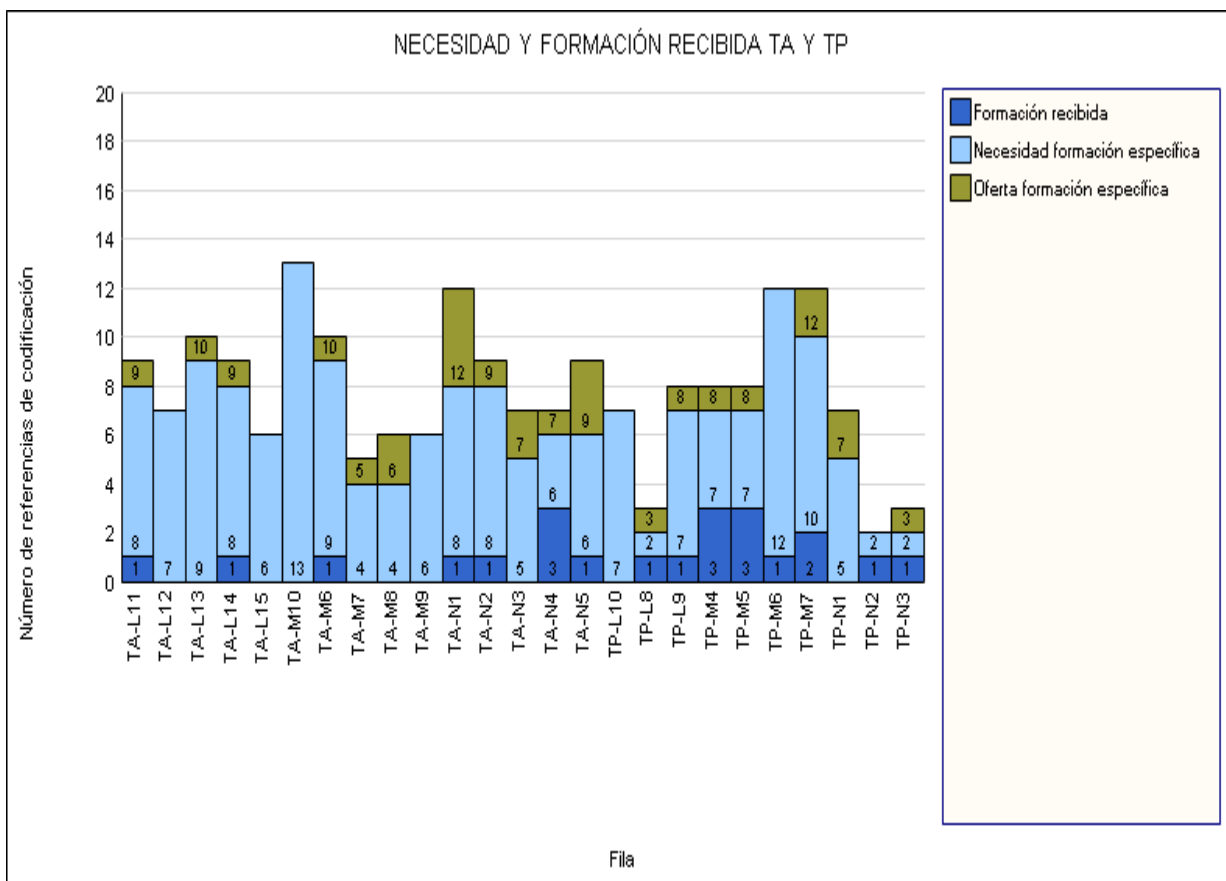
Para alcanzar los dos últimos objetivos, tendremos que analizar aquellos datos que indaguen si los tutores de prácticas disponen de estrategias suficientes para llevar a cabo la supervisión de las prácticas externas, así como si existen programas formativos derivados de las expectativas, intereses y necesidades manifestadas por los tutores de prácticas externas. La comparativa según rango de experiencia y en base a las categorías del Bloque IV del guión de entrevista (véase anexo 3), nos permitirá conocer la necesidad y preparación recibida para ejercer como tutor, así como los elementos deseables en una formación específica destinada a estos agentes.

2. FORMACIÓN ESPECÍFICA PARA DESEMPEÑAR CON EFICACIA LAS FUNCIONES DE TUTOR DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Para averiguar la necesidad y el tipo de formación recibida, nos centraremos en el análisis del primer apartado del Bloque IV, que pretende averiguar, qué formación han recibido los tutores, en qué consistió, si entienden que sería la misma o no según el tipo de tutor. También se presta atención a posibles experiencias que conozcan de otros compañeros. Por otra parte, en caso de no haber recibido preparación, es preciso conocer si se la han ofertado, qué institución la organizaba, qué aspectos contemplaba, etc.

En la siguiente figura, se muestran el total de informantes en el eje horizontal, y las categorías que abordan esta primera parte del capítulo: formación recibida, necesidad de formación y oferta de propuestas para la preparación de tutores.

Por otra parte, la importancia de este capítulo es crucial, pues debe responder a gran parte de la finalidad de nuestra investigación; es por ello, que hemos incluido el número concreto de codificación de cada categoría en las barras de la gráfica.



Fuente: elaboración propia a partir del programa Nvivo

Figura 7: Frecuencia categorías TA y TP de necesidad y formación recibida para ejercer como tutor.

En todos los tutores, la necesidad de poseer formación para ejercer como tal tiene gran cantidad de frecuencias con respecto a la oferta de especialización para ser tutor y la preparación recibida, que en muchos entrevistados es inexistente.

Necesidad y Formación específica recibida para ser tutor de prácticas externas

Una formación específica es necesaria en todos los agentes. Entre los tutores académicos es una realidad que admiten abiertamente, sin embargo, los tutores profesionales no se muestran tan convencidos.

Todos los tutores académicos entrevistados han declarado que la formación específica para ser tutor de prácticas es fundamental, muchos de ellos no han recibido una preparación previa para ser tutor, y en base a ese criterio, justifican que la capacitación es crucial, más si cabe cuando el ejercer como tutor es tu primera experiencia profesional en la docencia universitaria. Así mismo, estas revelaciones nos las ofrecían en momentos casi introductorios de la entrevista; al expresar que la materia de prácticas no cuenta con un profesorado cualificado y estable, ya asistíamos a la

necesidad formación; entre los requisitos que debe poseer un tutor mencionaban la preparación específica como un criterio exigible y valorable a la hora de ejercer como tutor, frente a otro que no la posea; cuando nos describían su labor, especialmente los noveles se sentían desamparados, sin saber cómo actuar, sin saber qué hacer como tutor, por lo que tanto por interpretación propia como por voz de los informantes, se pensaba como vía la formación. En definitiva, desde que se comenzaban las entrevistas, hasta que se finalizaban, los postulados a favor de una preparación específica para tutores como una necesidad y como recurso para la mejora del sistema de prácticas y la supervisión, siempre estaba presente.

En los tutores profesionales todos han manifestado, no haber recibido formación alguna, salvo uno de los tutores de larga experiencia que confiesa haber asistido a unas jornadas organizadas por la facultad, de las que no recuerda nada. A pesar de esta vacío, la mención a la necesidad de formación no es tan evidente como en los tutores académicos. Esto lo podemos comprobar, cuando hablaban de su labor o de las limitaciones encontradas, que sus testimonios aludían, mayoritariamente, a la organización espacio-temporal de la materia, a la falta de conexión entre los agentes e instituciones, la escasez de tiempo o la ausencia de criterios unificados en cuanto a la evaluación; la necesidad de formación se podía intuir y justificar a través de sus formas de proceder, pero no directamente de sus declaraciones.

Para averiguar los motivos que encierran estas diferencias entre agentes, nos detendremos en cada una de las categorías que de un modo u otro, se menciona la urgencia por ofrecer una preparación a estos agentes.

Comenzando por los rasgos deseables de un tutor, los académicos se mostraban a favor de ofrecer una preparación específica, y sin embargo, la mayoría de los tutores profesionales noveles y de media experiencia consideraban que cualquier persona puede ejercer como tutor. Sin embargo, compañeros de larga experiencia mencionaban que debe ser un experto en la materia, contar con bagaje en la profesión y con habilidades para formar a ese estudiante. Teniendo en cuenta esas palabras, tutor no podría ser cualquier docente o profesional, ya que debe contar con unos requisitos, que aunque no aludían directamente a la formación específica, sí que dejan claro que se requieren condiciones para ejercer como tutor.

En el conocimiento previo de la materia, todos los tutores profesionales han manifestado que su recuerdo de cuando fueron estudiantes era lo que sabían. Si no se dispone de ese conocimiento, es preciso alcanzarlo, y entendemos que una formación específica que comience por estos elementos introductorios podría salvar perfectamente esta irregularidad.

Las razones que llevaron a los informantes a ejercer la tutoría de prácticas externas fueron distintas según los agentes. Entre los tutores académicos, en la mayoría de los casos, fue un cargo impuesto por la ordenación docente del departamento; analizando la información que nos han trasladado, podemos comprobar, que al inicio de su experiencia como tutor manifestaron sentimientos de soledad, ignorancia en lo que a su labor concierne, desorientación, etc. La mayoría ha revelado que fueron solucionando sus problemas de un modo autodidacta, preguntando, buscando información cada uno por su cuenta...*yo cuando entré, no sabía cómo funcionaba nada, ni lo que tenía que pedir, ni nadie me dijo* (TA-ME8). [...] *tiramos de eso, de lo que preguntamos a los compañeros, de lo que buscamos por internet, pero no...*(TA-ME10). Entre los informantes que sí pudieron elegir la tutorización de prácticas, explican que, por su propia experiencia y el contacto que ha tenido con otros tutores y centros, afirman que *esto es un “haga cada uno lo que entienda” [...] al principio de cada trimestre, de cada tramo, siempre hay alguien que se dirige y dice que es la primera vez o que está destinado en un centro donde ese centro participaba en el prácticum y ese centro necesitaba un asesoramiento, unos criterios mínimos, una guía [...]* (TA-ME6). Estas palabras no hacen más que suscribir lo que otros tutores han expresado: haz lo que puedas, sé autónomo en la resolución de tus problemas en cuanto a la tutoría de prácticas, y la ausencia de un apoyo en esa labor. Podemos comprobar que todos, de un modo u otro, han tenido que solventar los problemas que han encontrado en materia de supervisión de un modo autodidacta, que se desconocía la labor, funciones a realizar, y que solicitan ayuda. Todos estos dilemas se podrían solucionar ofreciendo una formación específica a estos agentes.

Así mismo, existen tutores académicos que la eligen porque consideran que la labor de tutoría de prácticas no requiere de apenas esfuerzo. Aunque parezca una cuestión trivial, el hecho de que las personas cuenten con cierto poder de decisión en su carga docente, está dificultando y empobreciendo la supervisión de prácticas, ya que, están privando que otras más implicadas sí lo hagan y puedan introducir avances en la materia *No se ha implicado, trasladado o formado a los profesores que tutorizan*

porque, como bien te dije, en cuánto se elige por orden de antigüedad ¡Pues ya está! ¿Quién coge el prácticum? (TA-ME6). Ya comprobamos que el tutor de prácticas requería de unas funciones y competencias específicas, y una formación en dichos contenidos y habilidades serviría para desarrollar eficazmente la labor de supervisión de prácticas [...] *sí se requiere, para que sea capaz de desarrollar todas las funciones al 100% ¡y bien! Me defendería en alguna con la experiencia, pero ¿todas? No.* (TA-ME10). Del mismo modo, la capacitación serviría para conocer aspectos que conforman el sistema de prácticas y que facilitan su buen desarrollo: *Desconocimiento de la institución, del Vicedecanato, de la asignatura en sí, de la estructura, de la gestión* (TA-ME6).

La elección entre los tutores profesionales, en muchos casos fue originada por la necesidad de contar con ayudantes en sus labores, en la institución, y poder realizar actividades, que sin la presencia de estos estudiantes, difícilmente las podrían llevar a cabo. En varias ocasiones hemos comentado que la búsqueda de mano de obra barata no es la finalidad de una estancia de prácticas en un centro, por lo que el desconocimiento de su labor y de la materia en sí, llevan a cometer estos errores. Volvemos a refutar que la necesidad de formación específica de estos agentes lograría superar estas situaciones.

Otro de los alegatos a favor de una formación específica, obedece a poner en valor la materia de prácticas, en primer lugar porque necesita de ese reconocimiento, al no ser una materia como cualquier otra; y en segundo lugar, porque si dicha formación es un requisito previo para la supervisión, las personas que no están realmente motivadas no la elegirían si como paso previo deben formarse[...] *porque ellos no se van a poner ahora a formarse, entonces creo que ahí sí realmente se metería la gente que está involucrada y que quiera realmente mejorar el prácticum del alumnado* (TA-ME10). Entendemos, que de requerirse una capacitación previa, las personas que no disponga de esa vocación necesaria para supervisar estudiantes de prácticas, entendemos que recapacitarían sobre su elección, y probablemente, esas plazas quedarían libres para aquellos que sí lo merezcan por trayectoria, esfuerzo, implicación, y por supuesto, formación.

Una vez más avanzada la entrevista, se comenzó a preguntar si consideraban necesaria la formación específica en materia de tutoría; la mayoría de los tutores académicos eran tajantes en sus respuestas y proponían fórmulas para ello, como permutas entre agentes, estancias en los centros, especialización de la figura del tutor. Los tutores profesionales, salvo algunos de larga experiencia que si la entienden como necesaria: *sí, sería relevante una formación específica del tutor* (TP-L9), el resto no comparten esta idea. Indagaremos en el por qué. En los tutores noveles, podemos comprobar que su falta de tiempo es determinante: *disponemos de muy poco tiempo, y si además tienen que hacer una formación específica, creo que diríamos: no quiero ser*

tutor de practicas (TP-N2). Al comprobar esa limitación temporal, se le preguntó que si de existir alguna contrapartida como liberación de horas, si en ese caso aceptarían realizar una formación específica, y su respuesta fue la siguiente:

¡Entonces sí! ¡Entonces sí! Sería muy bueno, porque todo tipo de formación es una buena opción. Hay que darse cuenta, que estamos casi todos los trabajadores estamos hasta arriba, si además tenemos que estar con los estudiantes de práctica, dedicar tiempo a la web, cumplimentar la documentación, y demás...Si con ese panorama, tenemos que formarnos...sería complicado, pero si liberasen un poquito de tiempo...(TP-N2)

Comprobamos que la necesidad de flexibilidad, especialmente entre los tutores profesionales, era una circunstancia que se advirtió en capítulos anteriores, incluso por los tutores académicos. Por lo tanto, la formación sí se valora y sí sería necesaria, pero no acompañan otros factores.

Por otra parte, entre varios de los tutores de media experiencia, la formación específica no se contempla como necesaria, pero sus testimonios no se corresponde con la acción, ya que nos afirman que: *todo es autodidacta* (TP-M6); en otros casos consideran que la formación no sería relevante porque presuponen que sería muy teórico: *Creo que recibir otro baño de teoría no me hubiera ayudado demasiado. Lo que más me ayudó en mi tarea fue haber sido antes práctica durante un año y los aspectos positivos y negativos que viví.* (TP-M4); y en otro de los informantes, la formación no la he echado de menos porque se apoyó en una antigua compañera que llevaba muchos años desarrollando su labor como tutora de prácticas: *No he recibido formación para tal tarea, he aprendido de la antigua tutora y mi particular forma de ver este periodo.* (TP-M5). Dicha profesional, ejerció como especie de mentora con nuestro informante, pero de no haber estado dicha profesional en su institución, ¿qué habría ocurrido?

Todos estos testimonios y su interpretación nos ayudan a confirmar la necesidad de capacitar a estos profesionales, sean de una u otra institución

Para finalizar, los tutores académicos sí entienden que la formación en materia de supervisión de prácticas debe ser extensiva a todas las figuras implicadas: tutor académico, coordinador y tutor profesional: *sí se necesitaría una formación [...] formación específica para poder ser tutor, supervisor y coordinador, en este caso una para ser supervisor, tutor, y otra para ser coordinador* (TA-ME10). En algunos casos, esta afirmación se basa en necesidades que les han trasladado los propios agentes de los centros de prácticas, y en otras ocasiones por las experiencias han tenido como tutor académico al observar y constatar lo que el alumno trabaja en el centro:

También es importante que lo tutores tengan un curso de formación de cómo asesora a sus propios alumnos, eso es algo fundamental, porque muchas veces tienen allí a los alumnos y los ponen a trabajar en el aula, pues para que se encargue con un grupo de alumnos con dificultades, y tal, y al final se pierde el

resto del ambiente de clase, cómo se organiza. Habría que formar a los tutores de prácticas para el qué, cómo tienen o pueden ayudar al estudiante en este proceso formativo (TA-ME7).

Si bien, la necesidad de formación se ha reconocido como un hecho, averiguaremos a continuación qué preparación posee y qué oferta existe.

Oferta formación en tutoría de prácticas externas

Muy ligado a lo anterior, se solicitó información sobre la oferta de cursos relacionado con su labor como tutor, si conocían propuestas, si las habían cursado, o en su defecto tenían conocimiento de otros compañeros que sí.

La mayoría manifiesta no conocer que existe esa formación específica: *que yo sepa no, ni jornadas, ni aspectos relacionados con esto, que yo sepa no. Yo por lo menos no tengo conocimiento de haber formación, solo correos con las fechas y plazos y tal, pero formación específica no. (TA-ME7).*

Entre los tutores profesionales se comparte esta situación, y además nos expresan que tampoco conocen que se haya organizado nada en dicha materia por otras instituciones distintas a la universidad: *no, ni desde la Junta ni de la Universidad. (TP-N3).*

En algunos casos, informantes manifiesta que su institución ofrece formación pero relacionada con la docencia en general, en metodología, pero no se entra en temas de prácticum. Solo un tutor nos cuenta haber recibido una experiencia práctica enfocada a su ejercicio como tutor, fruto de la participación en un grupo docente; en el seno de ese equipo se organizaron *varias sesiones de formación específica de prácticum, ha venido gente de fuera a contar su experiencia y es algo que ha suscitado interés entre los componentes de este grupo (Tutor novel 5).*

Uno de los informantes que a su vez ostenta un cargo de gestión en las prácticas externas, dice estar realizando labores de formación para tutores en los siguientes términos:

Otra de las cosas en ese sentido, que estamos trabajando es, formar a los nuevos profesores que van entrando, irlos, reunirlos, formarlos por lo menos en lo mínimo: cuál es el proceso, qué es lo que tienen que hacer, en qué consiste...es verdad que tenemos que mejorar mucho más, pero sí estamos cuidando esa parte de formación. (TA-ME8).

En relación a esa acción formativa, se desconoce el alcance que pueda tener, ya que tutores entrevistados de la misma institución han afirmado no poseer preparación específica, no haber recibido ninguna propuesta relacionada, ni tampoco conocer a compañeros que la hayan recibido.

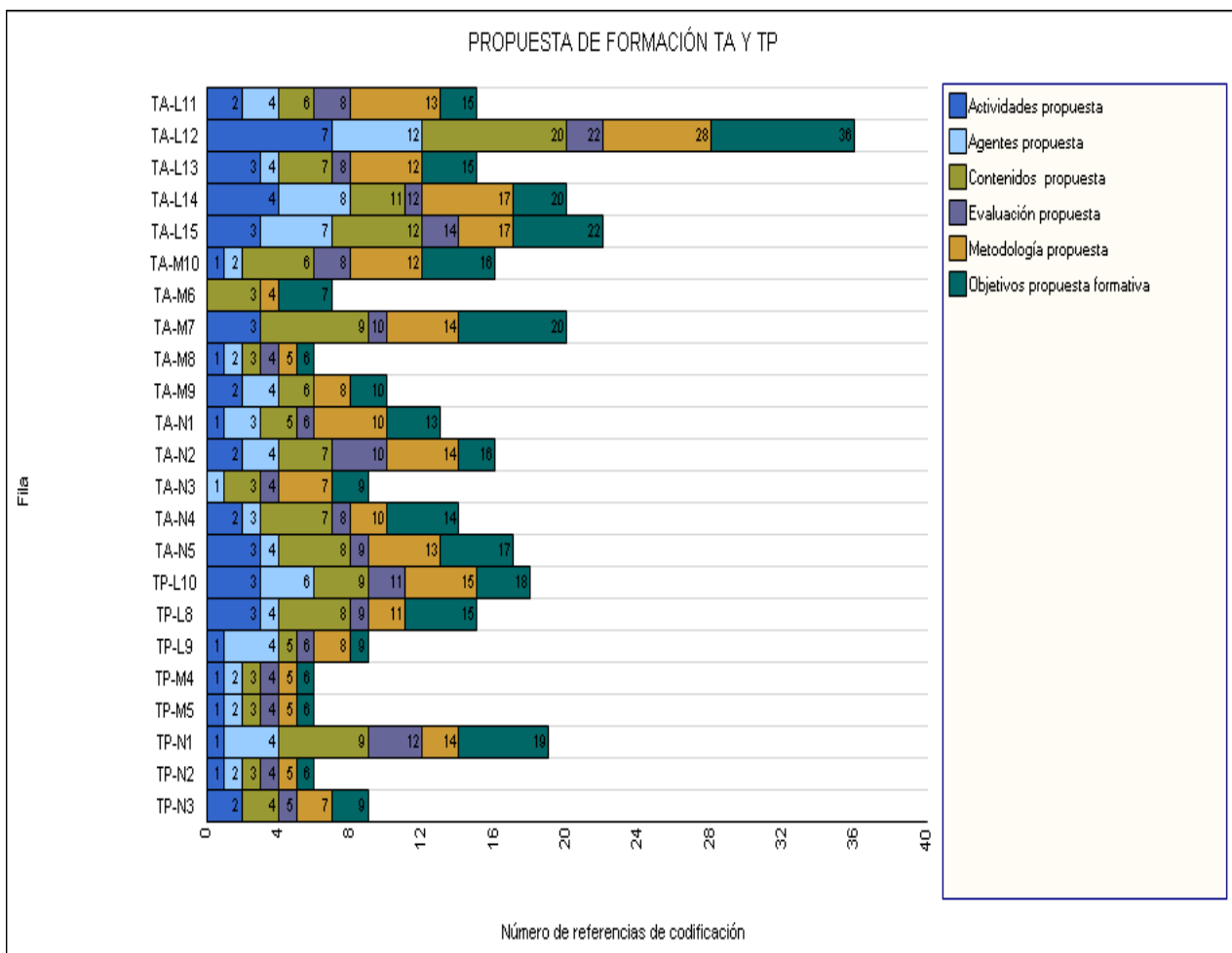
Tras constatar la necesidad de capacitación de los profesionales que intervienen en la formación de los futuros titulados a través de la materia de prácticas, es preciso averiguar en qué términos podría diseñarse una formación específica.

3. COMPONENTES DESEABLES DE UNA FORMACIÓN DE TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Se ha constatado la relevancia y necesidad de una formación específica. La finalidad de este epígrafe es dar respuesta al último objetivo: el diseño de una propuesta para formar a los tutores de prácticas externas. Para lograr nuestro cometido, nos valdremos del análisis de las categorías contenidas en el segundo apartado del Bloque IV de la entrevista, en el que se indaga en los elementos que serían necesarios incluir en un programa de especialización de estos agentes: qué objetivos y contenidos deberían contemplarse y que responden a las demandas e intereses de los agentes implicados en la supervisión de la materia, qué metodología y temporalización es la que mejor podría abordar una capacitación de tutores, con qué actividades se podrían trabajar los objetivos y contenidos, de qué modo se valoraría el aprendizaje adquirido, y por último, a qué agentes consultarían para su diseño, y qué profesionales serían los recomendables para formar a estos profesionales: requisitos o perfil que deben poseer.

Antes de analizar y discutir los elementos que formarían parte de la propuesta de capacitación de tutores, presentamos una gráfica con las frecuencias de codificación que han recibido las categorías que contienen la información sobre la formación para la actuación como tutor, por los diferentes informantes.

Siendo coherentes con el principio anteriormente expuesto, se han incluido en cada barra el número concreto de codificación para valorar cuáles han sido más mencionadas por los agentes entrevistados, y cuáles cuentan con menor número de frecuencias. Con esto, no estamos afirmando que durante el encuentro se le haya dado más importancia a unos elementos sobre otros, sino que, la menor presencia de frecuencias se debe a la dificultad que han mostrado los participantes a la hora de reflexionar qué trabajarían, o cómo la plantearían, lo que nos lleva a confirmar que la formación de profesionales para la supervisión de prácticas externas es un tema complejo, del que se dispone de poca información, y que presenta cierta incertidumbre el diseño y puesta en marcha, a pesar de ser una demanda muy reconocida.



Fuente: elaboración propia a partir del programa Nvivo

Figura 8: Frecuencia Categorías Propuesta Formación según los TA y TP.

A nivel global, tanto los objetivos como los contenidos son las categorías que mayor número de frecuencias obtienen por los tutores; en el lado opuesto se encuentra la evaluación que ellos plantearían. Indagaremos en profundidad las aportaciones de los diferentes informantes.

Elementos deseables en una formación específica para tutores de prácticas externas

A continuación, vamos a detallar las diferentes contribuciones han realizado los tutores en relación a los elementos deseables de una capacitación específica. A pesar de no ser la tendencia, algunos tutores no se han aventurado a definir claramente unos objetivos, contenidos, etc., en cualquier caso, de sus intereses podemos descubrir cuáles son sus necesidades en cada elemento formativo.

Objetivos propuesta

Entre las prioridades del tutor académico, sea cual sea su grado de experiencia, necesita y muestra carencias es en el conocimiento del contexto, de la realidad profesional donde realizará la inmersión el estudiante durante su periodo de prácticas. En este sentido, se manifiesta la necesidad de conocer los entresijos, dinámicas y espacios de un centro docente, por lo que entendemos que un posible objetivo podría ser Conocer la realidad del contexto profesional con la finalidad de que exista una contextualización, conocimiento de la etapa educativa, el funcionamiento y organización de los centros. La mayoría de tutores de larga experiencia añaden que deben poseer un conocimiento de la mención en el caso de las prácticas de magisterio: *Formación en la etapa en la que estás tutorizando, formación en la mención* (TA-L12). Por su parte, bastantes informantes, entienden que los tutores profesionales también deben conocer qué se está trabajando desde la institución universitaria: *Que el tutor sepa también la forma de trabajar los contenidos y lo que se está dando en la universidad, y que el asesor sepa también analizar las necesidades que tienen los centros* (TA-ME7).

Consideramos que este objetivo es fundamental para ambos agente, al permitir mayor permeabilidad entre las instituciones, consensuar criterios tomando como referente el punto de vista del otro y facilitar el entendimiento entre las partes implicadas.

Vinculado al anterior, se podrían desgranar otra serie de objetivos como: Conocer los documentos institucionales de un centro, Analizar y elaborar propuestas de documentos institucionales (programaciones y unidades didácticas por ejemplo), Indagar los objetivos, contenidos, metodologías, recursos que se trabajan en los centros de prácticas; además se considera que se debe conocer la normativa que regula el centro de prácticas, si es un centro educativo, habría que conocer: [...] *la legislación de la escuela...*(TA-L13).

En un segundo nivel, se encuentran los objetivos que aluden a la labor del tutor y a la materia de prácticas; la mayoría de los tutores consideran que una formación específica sería relevante para saber “qué es lo que se van a encontrar siendo tutores”; por lo tanto creemos que otros objetivos girarían en torno a Conocer y dominar las funciones y competencias específicas de un tutor de prácticas. Bastantes tutores de

media y larga experiencia señalan para ambos este objetivo; estos mismos informantes señalan que debe conocerse qué es la materia de prácticas: su estructura, finalidades, marco normativo y órganos de gestión. [...] *todo lo que es la normativa de prácticum, para que todo el mundo sepa dónde se está metiendo...*(TA-L13).

En lo que se refiere a la evaluación, muestran ciertas dificultades tanto para la evaluación en sí de la materia como de conocimiento de los instrumentos de evaluación de los centros de prácticas, por lo que objetivos que pudieran abordar esta problemática serían: Conocer y facilitar documentos de evaluación de las instituciones de prácticas, Indagar estrategias e instrumentos de evaluación para los estudiantes de prácticas. Los tutores que gozan de mayor experiencia añaden a esa formación en la evaluación, que la misma debe realizarse por competencias, alegando que el tutor académico debe dominar mejor su componente pedagógico, adquiriendo una visión global de la titulación para saber luego conectar la experiencia práctica con los contenidos didácticos; por otra parte, entienden que en el caso de los tutores profesionales deben saber transmitir y comunicar su conocimiento práctico, explicar su labor, saber ofrecer retroalimentación y reflexionar con el estudiante, valorar su progreso, así como saber evaluarlo, ya que [...] *ellos sabrán evaluar a niños, pero no saben evaluar a profesionales.* (TA-ME10).

Teniendo en cuenta la falta de conexión y de trabajo conjunto, sería necesario abordar objetivos que contemplaran el Diseño, discusión, adaptación de propuestas de trabajo de la materia entre los agentes implicados, por lo que será necesario contemplar: Adquisición y/o mejora de habilidades comunicativas y de negociación, Favorecer el diseño de propuestas formativas adaptadas.

Así mismo, los tutores académicos son los responsables del desarrollo de los seminarios y ante eso, uno de los informantes se pregunta: *cómo vamos a organizar los seminarios de prácticas...*(TA-N5), por lo que un conjunto de objetivos deben ir asociados al Diseño, desarrollo y evaluación de dichos seminarios en la facultad.

Varios de los informantes de la institución universitaria piensan que se les debe ofrecer mayor formación en temas de gestión: procedimientos, actas. De igual modo coinciden que deberían tener mayor información de plataformas y sistemas de que disponen los centros de prácticas, como por ejemplo Séneca. Todos comparten que deben recibir algún tipo de sesión en la que se explique y enseñe a manejar la

plataforma de prácticum, objetivo que también trasladarían para los tutores profesionales.

Como particularidades que destacan los tutores de media experiencia, señalan que se precisa reconocer los factores que influyen en el aprendizaje de un estudiante, saber analizar, explicar y mejorar la memoria, y saber coordinarse y mediar durante el desarrollo de la materia. En alguna ocasión, destacan que el tutor profesional debe saber en qué consiste la observación sistemática y enseñarlo a sus estudiantes. Con respecto a las normas APA o elementos de un proyecto de intervención, algunos tutores académicos lo consideran prioritario para ambos agentes: *incluso me encuentro asesores que no saben referenciar la bibliografía* (TA-ME8).

A los tutores de larga experiencia, les preocupa especialmente, la formación en aspectos de atención psicológica, habilidades sociales, atención a la diversidad, los medios tecnológicos. Interesa especialmente la ética profesional:

- *...hablaría de la ética profesional, entonces macharía muchísimo la responsabilidad profesional [...] tienes que saber, que tienes una proyección social. Para eso las habilidades y para eso la ética, que se vea que tu actuación tiene una consecuencia...*(TA-L13).
- *...debería de haber una formación en aspectos psicológicos, didácticos, organizativos, en aspectos de comunicación, en aspectos normativos, pero también tecnológicos, de diversidad. La formación debería ser general, sobre los aspectos fundamentales de la escuela, de la interacciones en la escuela, la comunicación en la escuela, y desarrollo de los niños* (TA-L1).

Y para finalizar, otra prioridad para estos agentes es saber vincular la teoría con la práctica, por lo que un objetivo debería consistir en saber articular las decisiones en la práctica con un fundamento teórico, saberlo detectar en el alumno y por supuesto, saberlo trasladar a estos futuros profesionales.

Contenidos de la propuesta

Para extraer los contenidos de la propuesta de formación, en ocasiones se tomarán de las declaraciones directas de los informantes y en otras ocasiones, de los propios objetivos y necesidades que han manifestado en su labor de tutoría de prácticas, de los rasgos del buen tutor o de las funciones y competencias. Por este motivo, vamos a articular un conjunto de bloques temáticos:

- Marco normativo de tutoría prácticas externas

En muchos casos, desconocen lo que supone cursar la materia de prácticas externas, por lo que debemos tratar la normativa que regula el prácticum en modalidad descendiente: Estatal, Autonómica e Institucional (Universidad y Facultad).

- Órganos y agentes implicados en las prácticas externas

Como un complemento a lo anterior, sería interesante presentar los diferentes órganos y agentes implicados: vicedecanato de prácticum, vicedecanato de estudiantes, coordinadores, tutores, alumnado. Así mismo, detallar qué papel tiene cada uno, cuáles son las obligaciones de cada participante, y aclaración sobre dónde acudir en casos de dudas o problemáticas particulares (especialmente para los Vicedecanatos y coordinadores).

- Funciones y competencias del tutor de prácticas externas.

Hemos comprobado que sus limitaciones sobre el conocimiento y dominio de sus obligaciones y destrezas como tutor son importantes, y que se reclama una mayor información. Para ellos, se presentarían los documentos institucionales en los que se detallan las funciones y competencias del tutor; suponemos que será necesario facilitar la documentación en la que se citan sus obligaciones, en caso de no disponer de una normativa reguladora más allá de lo que aparece en el Real Decreto 594/2016, será necesario consensuarlo en base a la teoría e investigaciones existentes, sugerencias de expertos en la materia de la institución de origen, y por último debatirlo y consensuarlo con los tutores en formación y restos de agentes implicados.

- Desarrollo y contenidos de la tutoría de prácticas externas

En varias ocasiones, se ha evidenciado que los tutores muestran dificultades en cuanto al desarrollo de su labor: aspectos metodológicos, evaluación...por este motivo, consideramos relevante abordar los siguientes contenidos:

- a) Modalidades organizativas. Es necesario que conozcan las similitudes y diferencias entre una clase teórica convencional y las particularidades de un seminario de prácticas externas, donde se debe generar la reflexión, el debate, la motivación, etc.

- b) Planificación, desarrollo y temporización de las sesiones: es necesario conocer estrategias para la elaboración de las sesiones; para ellos, se insistirá en la búsqueda de información, conocer recursos donde recopilar información específica de prácticas (Poio). De igual modo, habrá que abarcar estrategias para la coordinación entre los objetivos, contenidos, recursos y evaluación de cada una de las sesiones que se programen, inclusión de innovación en la tutoría de prácticas, estrategias para relacionar las seminarios de prácticas con los contenidos del resto de disciplinas de la titulación, entre otros. En igual importancia, técnicas y actividades para la unión de teoría y la práctica.
- c) Metodología para la tutoría de prácticas: creemos conveniente profundizar en metodologías de trabajo como aprendizaje por proyectos, aprendizaje basado en problemas, discurso socrático.
- d) Evaluación de la materia: una gran fuente de conflicto es el tema de la evaluación. Aquí, como en el resto de aspectos que conforman el desarrollo de la labor de tutoría de prácticas externas, debe existir un gran consenso y que unificación de criterios. Para ello, se presentarán posibles instrumentos para la evaluación (diseño alternativo de memoria, rúbricas, etc), se discutirán y adaptarán para cada curso académico. Los instrumentos y criterios para realizar la evaluación se darán a conocer a todos los participantes.

- Ética profesional

Sabiendo bien cuáles son sus obligaciones como tutor y la gran importancia que conlleva su labor y la materia en sí misma, habrá que tratar el código ontológico de la profesión docente y de la profesión en la que se va a ejercer la tutoría de sus estudiantes, haciendo que reflexione sobre su responsabilidad, la trascendencia social

- Habilidades comunicativas

La capacidad para ser un buen transmisor hay que trabajarla y mejorarla. Teniendo en cuenta que algunos de los informantes entienden necesaria poseer esta competencia, creemos conveniente incluirla. Si bien es cierto que la señala como relevante, no se aporta gran cantidad de información sobre elementos a incluir en este bloque temático.

Al respecto, Gallego Arrufat (2008), nos presenta una serie de elementos necesario para la comunicación didáctica, y que nos podrían orientar sobre los temas a tratar en este bloque:

- a) Aceptar o utilizar las ideas que proponen los estudiantes.
- b) Proporcionar directrices
- c) Elogiar, estimular
- d) Adaptar los tiempos, formas...de expresión a la audiencia
- e) Uso apropiado de los silencios
- f) Plantear preguntas de reflexión, hacer contrastes de información, asociaciones de ideas...
- g) Utilizar medios de apoyo a la expresión oral: materiales textuales, gráficos, audiovisuales.
- h) Empleo del espacio como un recurso para favorecer un clima de relación (formas en círculo, U...)
- i) Empleo del lenguaje no verbal y paraverbal (gestos, seguridad, tonos de voz, entonación)
- j) Cuidar la expresión: evitar multillas, vocalización monótona, lenta o muy rápida, manejo apropiado del micrófono

- Conocimiento del contexto de prácticas externas.

Un elemento fundamental para los informantes cuando han definido los rasgos del tutor, las obligaciones que deben realizar, los criterios a la hora de delimitar sus funciones y competencias específicas ha sido el conocimiento de la institución en la que el alumno realizará su periodo de formación. Pensamos que este aspecto es fundamental, ya que saber cómo está organizada la institución, sus órganos de gobierno, documentos institucionales, aspectos organizativos internos y externos, los elementos de actuación del centro, recursos con los que cuenta, evaluación... son temas cruciales, pero el gran inconveniente se presenta por la amplitud de instituciones, no solo de educación formal, sino también no formal (asociaciones, centros de rehabilitación de menores, centros de acogida...) que se incluyen en las prácticas externas. Ello implicaría conocer y trasladar a fondo dicha información a los tutores y coordinadores. Estos problemas consideramos se podrían solventar, en tanto, algunos tutores nos han manifestado que una posible medida que solucionaría algunos de los problemas que han ido detectando pasaría por la

estabilidad de la figura del tutor; éstos se podrían especializar según tipos de instituciones y por consiguiente, la asignación de alumnos se tendría que realizar siguiendo un criterio de adecuación entre la petición del estudiante y la especialización de ese tutor.

Actividades de la propuesta

Mayoritariamente, los tutores están de acuerdo en incluir actividades de debates entre tutores académicos y profesionales, análisis de casos... *lo basaría en ejemplos de buenas prácticas, en experiencias seleccionar gentes que conoces que sabes que están funcionando bien, visualización, comentar la experiencia y luego un pequeño debate entre los compañeros, un comentario de lo que hacen.* (TA-N5).

También se menciona realizar actividades que están presentes en los centros docentes, por ejemplo, los rincones e infantil y primaria, actividades con la pizarra digital, etc.. En algunos casos se propone elaborar unidades didácticas, hacer propuestas para el plan de convivencia o de biblioteca, etc.

Los tutores de media y larga experiencia añaden actividades; algunos contemplan que los tutores académicos hagan visitas a los centros para formarse... *visitar en las aulas, pasar mañanas enteras, y luego discutir sobre la experiencia, con y sin estudiantes de prácticas de por medio* (TA-L11). Otros añaden *estrategias de exposición oral, trabajo en equipo, evaluación de los instrumentos... grabaciones de actuaciones, visionado de actuaciones* (TA-L12). Otras que contemplan son:

- Análisis de documentos de centro, de formas de organización, formas de trabajar de los centros.
- Técnicas de observación: selección y priorización de elementos a observar en una situación.
- Realizar descripciones de observaciones, materiales...
- Trabajar las habilidades de investigación
- Uso de plataforma
- Lluvia de ideas sobre problemáticas de instituciones, necesidades detectadas, labor de tutoría.
- Realizar propuestas de intervención con un caso dado, con una contextualización concreta.

Metodología de la propuesta

La mayoría de los tutores contemplan como opción ideal realizar una formación con carácter presencial: *Yo hecho cosas presenciales, semipresenciales, y online, y como presencial no hay nada!, no hay nada, y mira que yo he hecho tutorías e-learning, todo, pero es que no es lo mismo* (TA-ME8). De igual modo, se sugiere que con objeto de facilitar la participación de aquellos tutores que presenten limitaciones temporales o geográficas, se podría ofertar con carácter semipresencial, pero online no, todos descartan esa última modalidad.

Por lo que respecta a la duración, se considera que serían oportuno realizar la formación en una modalidad intensiva, repartida en 4-5 sesiones a lo largo de una o dos semanas, de unas 3-4 horas de cada sesión, en horario de mañana o tarde.

Un aspecto muy relevante para el diseño y la puesta en marcha, y que han coincidido la mayoría es: diseñar una propuesta cuyo punto de partida fueran reuniones de todos los implicados, indicando sus necesidades, valoraciones, aportación de ideas sobre cómo organizar esa formación específica:

...un coordinado de todas las personas que tengan interés en tutorizar el prácticum, que haya sesiones de formación y de intercambio de impresiones sobre cómo debería ser ese proceso y ¿por qué no?, diseñarlo, planificarlo, coordinarse para que las experiencias de prácticum entre diferentes alumnados que tienen tutores diferentes no fuera tan dispersa: cómo lo vamos a trabajar, cómo lo vamos a proponer...unificar criterios de evaluación, metodologías de trabajo, unificar contenidos para abordar el desarrollo de esos prácticum. Aunque luego haya especificidad de contextos, porque no será lo mismo en un lugar u otro, pero sí una base común de trabajo, fruto de esas sesiones de coordinación...(TA-L14).

Aquí es importante que cuidemos el horario de jornada de trabajo, ya que se considera fundamental que los tutores profesionales asistan a dicha formación: *...es importante que primero vinieran de los centros y nos contaran lo que hacen exhaustivamente* (TA-N2); *...que traigan sus propios materiales del propio centro y que los puedan aportar y los veamos para conocerlos...(TA-N1).*

En algunos casos, se considera que la metodología debe contemplar reuniones con expertos en materia de supervisión de prácticas externas para que nos cuenten sus experiencias e incluir sus aportaciones al diseño del curso. Así mismo, los tutores de

larga experiencia proponen que el curso disponga de unas reuniones entre los agentes formadores y profesionales que se están formando de una periodicidad quincenal con la finalidad de ir valorando la evolución del proceso, y corregir las limitaciones sobrevenidas:

...hacer un balance para ver cómo va, qué cosas están funcionando, qué dificultades estamos encontrando [...] y si tenemos necesidades de algo particular, pues se invita a alguien externo o a alguien de la facultad que tenga capacidad para desarrollar eso, y se desarrolla en un tipo de taller o de seminario, que también sería formación. (TA-L13).

Por otra parte, como propuesta metodológica fundamental se menciona la mentoría, que personas experimentadas sean las que formen y asistan a noveles, alguien que te acompaña y te guía, con observación de actuaciones entre ambos (experto a novel y viceversa), generando espacios para la reflexión y retroalimentación; o la metodología de aprendizaje por proyectos.

Agentes de la propuesta

Para determinar los agentes de la propuesta, por lado nos explican a quiénes elegirían para impartir la propuesta, pero también a quiénes consultarían para elaborar el diseño de la misma.

Con respecto a los primeros, se comparte como criterio fundamental que deben ser personas con experiencia previa en el ejercicio de la tutoría y en el prácticum a nivel global, haber realizado estudios o investigaciones en la materia:

[...]por supuesto a los docentes que están en activo, son los que realmente, son de primera mano que saben las necesidades que hay en las aulas. Luego también los profesores universitarios que tengan experiencia en prácticum, pero no cualquier tipo de experiencia!, una experiencia contrastada, una experiencia que realmente se haya demostrado, pueda evidenciar que has aportado algo a los estudiantes, a la materia...(TA-ME7).

Y unido a lo anterior, se entiende que no podría recaer una única persona, sino un equipo de profesionales: *pero no una persona, sino un equipo de personas con experiencia (TA-L12).*

En algunos casos, se considera necesario incluir a psicólogos para abordar las cuestiones relacionadas con la convivencia, comportamiento en los centros docentes: *...y luego para cosas específicas como de tipo genérico y que nos preocupa a todos y que se escucha, como la convivencia...todo eso que está más relacionado en el ámbito de la psicología, yo creo que nos vendría muy bien a todos, independientemente de que fuera primaria.* (TA-N5).

Varios tutores de media y larga experiencia consideran que un agente fundamental a la hora de impartir una formación específica serían los tutores profesionales; entienden que aportarían esa visión directa, real de la práctica: *...los centros deberían llevar la voz cantante en esa formación específica de asesores.... Decirles a los colegios: oye, qué tipo de trabajo queréis que hagan los estudiantes en prácticas aquí, y qué tipo de coordinación queréis con la universidad...*(TA-L11); esta formación la complementarían con los tutores académicos y/o coordinadores más experimentados de su institución.

Por lo que respecta a las personas que habría que consultar, la mayoría comparte que debe estar presente el testimonio de todos los actores: alumnado, tutores académicos y profesionales, expertos en la materia.

Además de los mencionados, otros tutores académicos añaden más agentes a los que consultar y que pudieran ser los formadores:

...ahí tendría que tener de todo, yo creo que si...es que ahí, si hablamos, si un EOE tenemos especialistas de todo tipo, en este caso también tendríamos que tener especialista de todo tipo, y no estoy hablando solo de pedagogo, orientador, o un pt, o un especialista. Sino que también incluso desde la educación social, ahí tendría que haber también un formador, es una comunidad, el educador social también tendría que estar ahí, y no olvidemos especialistas en lenguaje, no el pt que está mas centrado en NEAE, no, las dificultades del lenguajes que son las que se dan en las primeras etapas, y no podemos olvidar la prevención de riesgos laborales...(TA-ME10).

Además de estos, el TA-ME 8 añade que debe incluirse a la delegación de educación y a la propia universidad: *Director, maestros, delegación para la gestión del programa, el asesor y el visión del alumno, que siempre hay que tenerla en cuenta*

Evaluación de la propuesta

A nivel general se comparte que un examen teórico no tendría ni sentido ni utilidad en este tipo de propuesta: *habría que hablar de una coevaluación, una evaluación entre pares [...] siempre de tipo constructivo, no vamos a calificar, no vamos a poner notas por el rendimiento obtenido por esos cursos de formación (TA-L11).*

Algunos consideran que la evaluación debería poder comprobar la adquisición y dominio de los conocimientos, y las funciones y competencias del tutor; para ello plantea la resolución de casos prácticos, elaborando una intervención. Por otra parte, y en coherencia con la mentoría, se plantea que una forma de evaluación podría consistir en que un supervisor experimentado observase y valorara la actuación del supervisión novel en la realidad de su ejercicio. Esta posibilidad es muy similar a la aportada por otro informante al mencionar que:

...tendría que sea a través de un seguimiento, lo ideal sería haciendo un seguimiento durante el periodo de prácticas, y esos agentes que ya han pasado por esa experiencia, ser los que controlan esa parte de...ver cómo es el proceso, porque la misma persona se dará cuenta de cosas que se han dado en el curso, y luego en la realidad...(TA-ME8).

Otros plantean la posibilidad de una rúbrica de corte cualitativo y que se evalúe por competencias. En otros casos, plantean la evaluación desde una visión de mejora:

Por hacer un examen tipo test considero que eso tampoco, porque eso al final no, no considero que eso pueda aportar nada, sino que deben ser los propios agentes los que se autoevalúen y coevalúen al resto para ver la incidencia de ese curso, si ha servido para algo o no (TA-ME7).

En otros casos, consideran que la evaluación se podría abordar como una posible propuesta de mejora:

...sería una evaluación orientada a la mejora: qué vamos a hacer la próxima vez, cómo puede mejorar esto...esa es la evaluación que tiene sentido, tu opinión; le pides que valore la experiencia que han gustado más

y las que han gustado menos, y la que han gustado menos, pues no contar con ellas, y luego en sugerencias que haya un aporte...(Tutor novel 5).

Algunos tutores de larga experiencia hablan de una evaluación en unos términos muy positivos, ya que proponen que el profesional que se está formando, realice una propuesta, es decir: cómo llevarían a cabo la supervisión de estudiantes (tanto si están en la universidad como en los centro de prácticas): plan de formación, actividades, contenidos, etc., y la evaluación consistiría en valorar ese informe, junto con un compromiso de poner en práctica todo lo que ha aprendido:

¿Cómo lo evaluó? Pues con un compromiso, con una firma del compromiso de que eso se va a poner en práctica, con un autoinforme donde veo la viabilidad, la eficacia, la importancia, o hacer una propuesta de que es lo que haría en un futuro (TA-L13).

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Una vez analizados y discutidos los datos, se han derivado una serie de conclusiones que expondremos clasificadas según los objetivos de la investigación y la visión comparada de ambos agentes: tutores académicos y profesionales

2. CONCLUSIONES

- Objetivo 1: Delimitar las competencias deseables en los agentes formadores de Prácticas Externas (tutores académicos, y tutores profesionales) garantizadoras del buen desempeño de su labor supervisora.

Las conclusiones a las que hemos llegado son:

- La valoración de las prácticas presenta gran similitud entre los tutores académicos y profesionales, se considera que es una materia muy necesaria en la carrera porque le permite al estudiante conocer la realidad y decidir si continúa o no en la profesión.
- Así mismo, ambos agentes están de acuerdo que la formación teórica de la facultad no es suficiente y que en ocasiones no se ajusta a la realidad profesional, considerando la materia de prácticas como un recurso para superar esa limitación.
- Las limitaciones de la materia tienen focos de atención diferentes según los tutores; para los académicos interesa especialmente una buena organización, buscar los cauces para la mayor conexión entre las instituciones y mejorar el procedimiento de asignación de tutores académicos; y para la mayoría de los tutores profesionales la gran limitación es la escasa duración y concentración del periodo de prácticas en un momento puntual al final de la titulación, que no permite conocer las diferentes tareas que se realizan en los centros a lo largo de un año o curso académico.
- Ambos agentes admiten que su papel como formadores de los futuros profesionales es fundamental, siendo necesario contar con esa visión complementaria entre la formación teórica (tutores académicos) y la realidad práctica (tutores profesionales).
- Entre las cualidades de los tutores de prácticas externas, se revelan como muy necesarias la empatía, la accesibilidad, el compromiso, entre otros. Como posibles criterios, los tutores académicos insisten en varios aspectos; uno de ellos y principal, sería la formación específica como paso previo para poder optar a la supervisión de estudiantes de prácticas externas. Entre los otros más

citados, y que a su vez, son elementos coincidentes con los tutores profesionales está la experiencia y/o conocimiento en la realidad, es decir, que conozca la institución en la que se van a insertar sus estudiantes; y por otra parte, que existe una correspondencia entre el perfil del tutor y el tipo de centro y alumnado a supervisar.

- Las razones que motivaron a estos agentes para ejercer la tutoría de prácticas externas difiere notablemente, para los tutores académicos la principal razón fue un cargo impuesto por la docencia asignada, y que en muchos casos, fue a su vez la primera experiencia como docente universitario. En el caso de los tutores profesionales, los noveles y algunos de media experiencia, consideraron que precisaban de personal que les apoyara en sus labores diarias en la institución. Los tutores profesionales de larga experiencia sin embargo, optan por la supervisión de prácticas por el compromiso social y profesional que entienden deben tener.
- Las evoluciones introducidas fruto de la experiencia como tutor es distinta en los noveles con respecto a la mayoría de los tutores de media y larga experiencia, ya que no se disponen de los conocimientos suficientes y presentan dificultades para abordar su labor.
- La mayoría de los tutores académicos y profesionales no tenían conocimientos previos de la asignatura de prácticas externas más allá de los derivados de su experiencia como estudiante, por lo que afrontaron la supervisión de una materia partiendo de su recuerdo y vivencias.
- Una vez comienzan a ejercer, los tutores académicos, especialmente los noveles, sienten grandes dificultades, no dominan el contenido, no saben bien qué es lo que deben realizar, ni cómo la están abordando el resto de compañeros, y afirman que su preparación es totalmente autodidacta. Por su parte, los tutores profesionales noveles y media experiencia, abordan su actuación como formadores desde una óptica de servir como modelo de acción, siendo el alumno un mero receptor pasivo. En estos casos, es normal que no muestren limitaciones en su labor, ya que lo entienden simplemente como mostrar qué es lo hago en mi centro, pero la supervisión va mucho más allá, es unir la teoría con la práctica, es formar al alumno en competencias, es averiguar las limitaciones que como estudiante y futuro profesional presenta y marcar pautas, es ejercer la reflexión sobre la realidad de la profesión. Si no se alcanzan estos objetivos, la tutorización de prácticas y el sentido de la materia no se estaría logrando.
- Ligado a lo anterior, la mayoría de los tutores académicos consideran que una formación para la supervisión de prácticas externas podría solucionar las limitaciones que han hallado en su ejercicio. Los tutores profesionales, aluden a otros factores para solventar sus limitaciones: ampliación de duración de periodo de prácticas o mayor conexión entre los implicados.
- En coherencia con lo anterior, todos los tutores académicos contemplan la necesidad de una especialización para la supervisión de prácticas, frente a solo algunos tutores profesionales de larga experiencia que la entienden como necesaria y pertinente dado la importancia de su papel en el tramo formativo.

- Objetivo 2: Delimitar las **competencias** deseables en los agentes formadores de Prácticas Externas (tutores académicos, y tutores profesionales) garantizadoras del buen desempeño de su labor supervisora

Las conclusiones que se derivan son las siguientes:

- Existe un gran consenso entre las funciones que mayoritariamente ejercen los tutores de prácticas externas: guía, asesoramiento, orientación. Entre los tutores profesionales tiene mucho peso la observación, la reflexión y la unión teoría-práctica. Los tutores académicos de larga experiencia comparten la importancia de la vinculación entre la preparación institucional y la realidad profesional, así como la reflexión, sin embargo, no está tan presente la relevancia de observar al estudiante. Esta situación se debe a que las funciones que no se realizan con la intensidad que les gustaría sería las visitas a los centros y sus estudiantes.
- La retroalimentación es otra tarea fundamental, que cada tutor realiza desde sus posibilidades: seminarios de prácticas en la universidad, y valoración de actuaciones en los centros de prácticas.
- En un segundo nivel, existe bastante similitud entre los agentes a la hora de nombrar las funciones de planificación o la evaluación.
- La gran diferencia entre los agentes según el nivel de experiencia, es que todos los más veteranos se interesan especialmente por las emociones del estudiante, y las cuestiones actitudinales durante el tramo de prácticas.
- Entre las funciones que afirman deberían realizarse más y mejor, está la tan frecuente escasa conexión y coordinación entre los agentes y las instituciones, lo que afecta al buen desarrollo de la materia y la calidad del aprendizaje del estudiante.
- En muchos casos, se considera que no existe correspondencia entre las funciones que realizan y lo que se refleja en los documentos institucionales, siendo necesario incluir el trabajo de las emociones durante esa primera experiencia preprofesional, y el desarrollo de habilidades y actitudes como la ética y la responsabilidad.
- En la priorización de las funciones que se entienden como fundamentales en el ejercicio de la tutoría, se insiste especialmente en la unión de la teoría con la práctica, la reflexión y la motivación. La función de observación suele atribuirse más al tutor profesional, dado las particularidades de su actuación y la institución en la que está realizando su labor como agente formador.
- En el desarrollo de las funciones descritas, la mayoría de los tutores académicos, y los profesionales de larga experiencia entienden que se precisan de una serie de competencias específicas, que no las proporcionan la formación académica de base y/o los años de experiencia profesional.
- En la delimitación de las competencias específicas destacan la capacidad para formar a un estudiante, ofrecer demostraciones y orientaciones y hacer una

valoración del proceso aprendizaje la indagación, valorar las propuestas que realiza el principiante, valorar los avances y cuestiones a mejorar, capacidad para detectar las cualidades del novel, valoración constructiva de prácticas profesionales, análisis de posibilidades de acción; así como transmitir confianza, promover la iniciativa, saber dar ánimo, ser un buen comunicador, mostrar empatía, trabajar la responsabilidad, el esfuerzo.

- Con respecto a los criterios en los que apoyarse a la hora de delimitarlas, existe un consenso al definir el conocimiento de la realidad como elemento clave. Por su parte, los agentes a los que consultarían para definir las, se considera que deben tenerse en cuenta la voz de todos los actores: alumnado, tutores, instituciones implicadas, y expertos en la materia.

- Objetivos 3 y 4: Averiguar los **componentes** considerados fundamentales en una formación específica para desempeñar la función supervisora con calidad, y Realizar una **propuesta** de formación específica

Las conclusiones alcanzadas son:

- Previo a averiguar los aspectos a considerar en la preparación de tutores, todos los agentes manifiestan no haber recibido formación, ni que se les haya ofertado ninguna propuesta. Todo su conocimiento y actuación es autodidacta.
- Los objetivos de la propuesta deben contemplar: Conocer la realidad del contexto profesional para los tutores académicos, y por otra parte, los tutores profesionales también deben conocer qué se está trabajando desde la institución universitaria. Muy ligado a lo anterior, precisan Conocer los documentos institucionales de un centro, Analizar y elaborar propuestas de documentos institucionales, así como la normativa que regula la institución. Por otra parte, la mayoría de los tutores consideran que saber “qué es lo que se van a encontrar siendo tutores”; por lo tanto, otros objetivos girarían en torno a Conocer y dominar las funciones y competencias específicas de un tutor de prácticas. Así mismo, la evaluación es otro tema controvertido. Habrá que Conocer y facilitar documentos de evaluación de las instituciones de prácticas, Indagar estrategias e instrumentos de evaluación para los estudiantes de prácticas.
- Los contenidos se originan de los objetivos contemplados, por lo que, los posibles bloques temáticos contemplarían: el marco normativo de la materia de prácticas y su tutorización, los órganos y agentes implicados en la materia, las funciones y competencias que como tutores deben dominar, el desarrollo de la tutoría de prácticas: modelos, planificación, metodología y evaluación. También habría que contemplarse la ética profesional, habilidades comunicativas y el conocimiento de la realidad (centros de prácticas y universidad).
- Entre las posibles actividades destacan el análisis de documentos de los centros, diseño de actuaciones, debates entre agentes.

- La metodología sería prioritariamente presencial, estando muy presente la mentoría como propuesta para la formación.
- Como posible temporalización se considera que fuera un periodo más o menos concentrado, en sesiones de mañana y tarde para facilitar la asistencia de los implicados.
- Los agentes formadores deberán constituirse como un equipo profesional, en el que la experiencia previa, las investigaciones y trayectoria en la materia serían criterios clave para su selección.
- En la evaluación se prescinde por completo de un examen teórico tradicional. Se plantea como una evaluación para la mejora, y como una coevaluación y autoevaluación por los implicados. Los testimonios se contemplaría como sugerencias a incluir en propuestas formativas futuras.

3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

Aunque de manera teórica se ha incluido la visión de los expertos a la hora de llevar a cabo la investigación, de cara al futuro, sería interesante continuar indagando en el tema contemplando una consulta a expertos teóricos a la hora de definir una propuesta formativa destinadas a los tutores de prácticas, así como averiguar qué actuaciones se están llevando desde las instituciones que regulan el funcionamiento de los centros de prácticas, en relación a la preparación de los tutores profesionales; en el caso de Andalucía, habría que contactar con el personal competente de las diferentes Delegaciones Provinciales de Educación, así como los Gestores de la Consejería a modo global.

4. LIMITACIONES HALLADAS EN LA INVESTIGACIÓN

La gran limitación que se ha encontrado ha sido la transcripción de las entrevistas, ya que ha sido una tarea muy larga en el tiempo y aunque en paralelo se ha llevado un proceso de familiarización con el material y elaboración de un listado previo de categorías, sí que es cierto que ha ralentizado la culminación del trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Counseling Association (ACA). (2005, 2014). *ACA Code of Ethics*. Recuperado de <http://www.counseling.org/docs/ethics/2014-aca-code-of-ethics.pdf?sfvrsn=4>
- American School Counselor Association (ASCA). (2010). *Ethical Standards for School Counselors*. Retrieved from <http://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/Resource%20Center/Legal%20and%20Ethical%20Issues/Sample%20Documents/EthicalStandards2010.pdf>
- American School Counselor Association. (ASCA). (2010). *State certification requirements*. Retrieved from <http://www.schoolcounselor.org/school-counselors-members/careers-roles/state-certification-requirements>
- American School Counseling Association. (2012). *The ASCA National Model: a framework for school counseling programs*. Alexandria, VA: Author.
- ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). *Libro Blanco. Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Madrid
- Arjona, J.A. (2013). Cómo valora el alumnado el practicum de pedagogía en la universidad de Málaga. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.POIO

- Arriaga García de Andoaín, J. (2015). El “talón de aquiles” de unas buenas prácticas externas. En Raposo-Rivas, M.; Muñoz Carril, P.C. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015*. Santiago de Compostela: Andavira
- Barberá, M. A., Blasco, P., Montoro, Y. y Pérez Boullosa, A. (2013). Modelo de calidad de la tutoría de Prácticas Externas universitarias. Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (2013). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. (pp.475-493).
- Bardín, L. (2003). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barrios, P., Dios, F. y Rodilla, F. (1998). La preparación del maestro tutor como orientador de los alumnos en prácticas. Diseño de una propuesta de actuación para la especialidad de educación musical. En M.A. Zabalza, M.A. (Ed). *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación y compromiso institucional I* (pp. 107-116). Pontevedra: Diputación provincial.
- Bernal Torres, C.A. (2006). *Metodología de la investigación para administración y economía, humanidades y ciencias sociales*. México: Pearson Educación
- Bernard, J. (2008). Training master’s level counseling students the fundamentals in clinical supervision, *The Clinical Supervisor*, 10(1), 133–143.
- Bernard, J., & Goodyear, R. K. (2005). *Fundamentals of clinical supervisión*. Boston: Allyn & Bacon.

- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco, D. (2015). La tutoría del prácticum a reflexión. En Raposo-Rivas, M.; Muñoz Carril, P.C. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015*. Santiago de Compostela: Andavira. (pp. 323-339).
- Buendía, L. Colás, M.P. y Hernández, F. (2010). *Métodos de investigación*. Madrid: McGraw-Hill
- Cabrera, I. (2009). El análisis de contenido en la investigación educativa: propuesta de fases. *Pedagogía Universitaria*, 14 (3), 71-92.
- Calma, A. (2013). Preparing Tutors to Hit the Ground Running: Lessons from New Tutors' Experiences *Issues in Educational Research*, 23 (3), 331-345.
- Cámara Estrella, A. M.; Abril Gallego, A. M.; Díaz Pareja, E. M.; Gutiérrez García, F.; Párraga Montilla, J. A.; Romero Ariza, M. y Ortega Tudela, J. M. (2011). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del prácticum. En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (coord). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira. (pp.511-523).
- Cano Martíl, S. y Riesco Hernández, P. (2003). *Seguimiento y evaluación del Prácticum I en el currículum de magisterio*. En *El prácticum en un punto de partida básico de la relación teoría/práctica*. En Iglesias, M.L., Zabalza, M.A., Cid, A. y

Raposo, M (coord.). *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Lugo: Unicopia (38-39).

Castilla Mesa, M. T. (2011). Evaluación de competencias en el prácticum: un proceso orientado al diseño y desarrollo del proyecto profesional del alumnado. En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (coord). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira. (pp.1593-1619).

Carter, D. (2005). Distributed Practicum Supervision in a Managed Learning Environment (MLE) *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11 (5), 481-497

Carvalho, M. L., Tejada, J. y Ruiz Bueno, C. (2015). Prácticum: cómo lo evalúan los estudiantes de universidad de educación infantil y primaria. En Raposo-Rivas, M.; Muñoz Carril, P.C. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015*. Santiago de Compostela: Andavira.

Cid, A. (2003). Repensar el Practicum. El caso del título de maestro de la Universidad de Vigo. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M^a. Raposo (Coord.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum*. Publicación en CD-ROM.

— (2009). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: Revisión del modelo. En A. Cid (Ed.), *Coreografías didácticas en la Universidad: Experiencias e innovaciones* (pp. 7-24). Santiago de Compostela: Andavira.

- Cid González, A. P. (2011). Concordancia vs discordancia en la evaluación del prácticum: planificación, protocolo, instrumentos y elementos personales del proceso. En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (coord). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira (pp. 561-579).
- Cid, A. y Ocampo, C. I. (2006). Funciones tutoriales en el Practicum correspondientes al actual plan de estudios de Magisterio de la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- (2007). Funciones tutoriales en el Practicum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307.
- Cid Sabucedo, A., Muradás López, A., Zabalza Beraza, M. A., González Sanmamed, M., Raposo Rivas M. y Iglesias Forneiro, L. (Coord.), (2007). *Buenas prácticas en el Prácticum*. Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- Cid, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el prácticum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Cid Sabucedo, A; Domínguez Prieto, E. (2001). *Aspectos organizativos del prácticum de Ourense*. En Iglesias, L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Raposo, M. (coord.). *El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Lugo: Unicopia (pp. 65-67).

- Cid Sabucedo, A. y Pérez Abellás, A. (2003). *Procesos y/o técnicas de supervisión del Prácticum*. En Iglesias, M.L., Zabalza, M.A.; Cid, A.; Raposo, M. (coords.). *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Unidixital: Santiago de Compostela (pp.399-415).
- Cid Sabucedo, A., Pérez Abellás, A. y Sarmiento, J.A. (2015). Evaluación del programa del prácticum del grado de maestro de la universidad de Vigo: la supervisión y evaluación del prácticum. En Raposo-Rivas, M.; Muñoz Carril, P.C. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015*. Santiago de Compostela: Andavira
- Cid Sabucedo, A., Domínguez Prieto, E. y Raposo Rivas, M. (1998). *La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos*. En Zabalza, M.A. (Ed.). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación y compromiso institucional*. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra. (pp. 219-235).
- Cid Sabucedo, A; Sarmiento Campos, J. A.; Pérez Abellás, A. (2011). *Estudio comparativo referido a las concepciones sobre la enseñanza entre los alumnos que realizaron el CAP y los que realizaron el máster de secundaria en la universidad de Vigo. Especial referencia al prácticum*. En En Raposo, M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (coord). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira (pp. 579-597).

- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, K. & Somody, C. (2012). Supervision of School Counselors: The SAAFT Model. *Journal of School Counseling*. Retrieved from <http://0-files.eric.ed.gov/opac/msmc.edu/fulltext/EJ981202.pdf>
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw-Hill
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP). 2009 Standards. Retrieved from <http://67.199.126.156/doc/2009%20Standards.pdf>
- CRUE. (2012). Prácticas externas. Marco de actuación en el Contexto Universitario. Proyecto común realizado por el grupo de empleo de la Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE).
- Cruz Iglesias, E. y Díaz Armentía, G. (2003). *La organización del prácticum*. En *El prácticum en un punto de partida básico de la relación teoría/práctica*. En Iglesias, M.L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Raposo, M (coord.). *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Lugo: Unicopia.
- Danyluk, P. (2013) The Role of the Prepracticum in Lessening Student Teacher Stress: Student Teachers' Perceptions of Stress during Prácticum. *Action in Teacher Education*, 35 (5-6), 323-334.

- Dayan, Y. (2008). Towards Professionalism in Early Childhood Practicum Supervision. A Personal Journey. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16 (2), 153-170.
- Denzin, N. (1978). *The research art. A theoretical introduction to sociological methods*. London: Aldine Transaction.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. *handbook of qualitative research*. London: SAGE
- De Lara, E. y Quintanal, J. (coords.). (2006). *El prácticum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson
- DeKruyf, L., & Pehrsson, D. E. (2011). School counseling site supervisor training: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 50, 314–327.
- De la Calle, M.J. y González Rodríguez, H. (1994). *El prácticum como instrumento innovador en los centros de formación del profesorado*. En Montero, L., Cebreiro, B. y Zabalza, M.A. (Ed.) *El prácticum en la formación de profesionales. Problemas y desafíos*. Santiago de Compostela: Tórculo. (pp.)
- D'Eon, M., Proctor, P., Bassendowski, S., Dobson, R. & Udahl, B. (2010). Effective Programmatic Tutor Training for Interprofessional Problem-Based Learning *Journal of Faculty Development*, 24 (1), 5-10
- Díaz, F. y Cuevas, M. (2013). El prácticum del grado de maestro de primaria como materia que contribuye a la formación integral de los futuros maestros. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un*

Practicum para la formación integral de los estudiantes. Santiago de Compostela: Andavira.POIO

Domínguez Prieto, E. (2009). La organización escolar en el prácticum. En Raposo, M., Martínez Figuerira, E., Lodeiro, L., Fernández, J.C. y Pérez Abellás, A. (coord.). *El prácticum más allá del empleo: Formación vs.Training.* Vigo: Universitia. (pp. 429-435).

Dollarhide, C. T., & Miller, G. M. (2006). Supervision for preparation and practice of school counselors: Pathways to excellence. *Counselor Education and Supervision, 45*, 242–252.

Dunning, C., Belton, S. & Woods, C. (2013). Teaching Practice: University Supervisors' Experiences and Perceptions of a Cooperating Physical Education Teacher Education Programme. *European Physical Education Review, 19* (2), 199-214.

Escudero, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación.* Zaragoza: Unizar.

Ferrerés, V.(1998). *¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la Universidad?, ¿Cómo se forman?, ¿Qué papel?, ¿Qué funciones?, ¿Qué formación?,* En M.A. Zabalza (ed.), *Los tutores en el prácticum. Funciones, formación y compromiso institucional I.* Pontevedra: Diputación Provincial. (pp.130-148).

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Fontana, A. y Frey, J. (2000). *Interviewing: The art of Science*. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *handbook of qualitative research*. London: SAGE (pp. 361-377).

Fuentes Abeledo, E. (2009). *Formación de maestros y prácticum en el contexto de cambio curricular desde la perspectiva de la convergencia europea*. En Raposo, M., Martínez Figueira, E., Lodeiro, L., Fernández, J.C. y Pérez Abellás, A. (coord.). *El practicum más allá del empleo: Formación vs. Training*. Vigo: Universitia. (pp. 103-125).

Fuentes Abeledo, E.; Muñoz Carril, P.; Veiga Ríó, E. y Abal Alonso, N. (2013). *Dificultades y condiciones para el cambio y la mejora del prácticum en las titulaciones de maestro*. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. (pp. 747-767). .

García Molina, I. (2013). *La importancia del tutor de centro en el prácticum en psicopedagogía*. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Prácticum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. POIO

Gavari, E. (2007). *El prácticum en el espacio europeo de educación superior*. En De Lara, E. y Quintanal, J. (coords.). *El prácticum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson (pp.83-93).

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos. Aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.J. (2011). El Practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
Recuperado de <http://goo.gl/TJmmc>
- Goetz, J.P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Guba, E. (2001). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. (pp.148-166).
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2000). *Competing paradigms in qualitative research*. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *handbook of qualitative research*. London: SAGE (pp. 105-118).
- Guerrero, M^a y López, M^a. (2006). El prácticum en la formación de pedagogos ante la convergencia europea. Algunas reflexiones y propuestas de mejora. *Revista de Educación*, 341, 517-552.
- Hevia, I. (2009). *El Practicum en los estudios de Pedagogía de la Universidad de Oviedo. Estudio empírico desde la perspectiva de sus protagonistas: alumnado, tutores y profesorado*. (Tesis de maestría, Universidad de Oviedo). Recuperado de <http://goo.gl/CayIU>
- Herlihy, B., Gray, N., & McCollum, V. (2006). Legal and ethical issues in school counseling supervision. *Professional School Counseling*, 6(1), 55–60.

- Herradón, R. y González Santos, J. M. (2015). Taller: planificación y gestión de las prácticas externas. En Raposo-Rivas, M.; Muñoz Carril, P.C. Zabalza-Cerdeiriña, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Documentar y Evaluar la experiencia de los estudiantes en las prácticas. Poio 2015*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Iglesias, L. Zabalza, M. Cid A. y Raposo M. (coords). (2001). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.
- Kaufman, J. & Schwartz, T. (2003). Models of Supervision: Shaping Professional Identity. *The Clinical Supervisor*, 22 (1), 143-158.
- Kerlinger, F. (1997). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- LaTorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conoce y cambia la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Experiencia

- Latorre, M. J. (2007). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación* (Madrid), 343, 249-273.
- Latorre Medina, M.J. y Blanco Encomienda, F. J (2009). El conocimiento de las percepciones y opiniones de los estudiantes y tutores de los centros externos sobre la incidencia del practicum en la formación de los psicopedagogos. En Raposo, M., Martínez Figuerira, E., Lodeiro, L., Fernández, J.C. y Pérez Abellás, A. (coord.). *El practicum más allá del empleo: Formación vs.Training*. Vigo: Universitia. (pp. 1279-1295).
- Latorre Medina, M.J. y Blanco Encomienda, F.J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35 – 54.
- Lobato, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/Prácticum en la universidad*. Bilbao: Universidad del País Vasco
- Logan, Ch. (2008). Metaphor and Pedagogy in the Design Prácticum. *International Journal of Technology and Design Education*, 18 (1), 1-17
- López-Azcárate, F. (2013). Los tutores de centro y su intervención en la formación de los futuros maestros. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.POIO

- López-Azcárate, F. (2013). Valoración de futuros profesores de infantil y primaria sobre la organización y desarrollo del prácticum. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.POIO.
- López López, M.C. y Hinojosa Pareja, E. (2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. *Revista Iberoamericana de Educación*, (47), 2-12
- Macías Gómez, E. (coord.) (2013). *Selección, formación y práctica de los tutores en la universidad*. Madrid : Universitas.
- Magnuson, S., Black, L. L., & Norem, K. (2004). Supervising school counselors and interns: Resources for site supervisors. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, & Research*, 32(2), 4–15.
- Magnuson, S., Wilcoxon, S. A., & Norem, K. (2000). A profile of lousy supervision: Experienced counselors' perspectives. *Counselor Education and Supervision*, 39, 189–202.
- Marcelo, C. (1994)a. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. PPU: Barcelona.
- Marcelo, C. (1994)b. Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas. En Montero, L., Cebreiro, B. y Zabalza, M.A. (Ed.) *El prácticum en la formación de profesionales. Problemas y desafíos*. Santiago de Compostela: Tórculo. (pp. 338-362)

- Marcelo, C. (coord.) (1995). *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*.
Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. (1996). *Desarrollo profesional y las prácticas/prácticum en la universidad*.
En Lobato, C. (Ed). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad*. País
Vasco: UPV/EHU (pp. 15-29).
- Marcelo, C. (1998). *Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la
formación inicial de profesorado*. En Rodríguez Marcos, A., Sanz, E. y
Sotomayor, M.V. (coords). *La formación de los maestros en países de la Unión
Europea*. Madrid: Narcea (pp.241-251).
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Iniciación a la docencia*. Octaedro:
Barcelona.
- Marcelo, C. (2011). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea
- Marcelo, C. (2011). *Modelos innovadores en la supervisión del prácticum*. En Raposo,
M.; Martínez, M.E.; Muñoz, P.C.; Pérez, A. y Otero, J.C. (coord). *Evaluación y
supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*.
Santiago de Compostela: Andavira (pp. 21-43).
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a
enseñar?* Madrid: Narcea.
- Martínez Figueira, M. E. (2006a). Los tutores de Practicum de Psicopedagogía. Tesis de
Licenciatura. Ourense: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad
de Vigo.

— (2008) ¿Qué saben los tutores del prácticum de psicopedagogía sobre la acción tutorial? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 73-77.

— (2011). Ser tutor, ¿Cuestión de personalidad o de profesionalidad? *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 93-97.

Martínez Figueira, M. E y Raposo Rivas, M. (2011). 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 Segura, M.J. (2013). *Componentes curriculares y organizativos de las prácticas externas del grado en pedagogía*. En En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. (pp. 1145-1159).

McMillan, J. Y Schumacher, S. (2015). *Investigación cualitativa: una introducción conceptual*. Madrid: Mcgraw-Hill.

Melissa Luke, M. & Bernard, J.M. (2006). The School Counseling Supervision Model: An Extension of the Discrimination Model. *Counselor Education & Supervision*, 45, 282-295
Quintanal, J. (2006). *Contribución de los centros colaboradores al proceso formativo de prácticum*. En De Lara, E. y Quintanal, J. (coords.). *El prácticum en las titulaciones de educación: reflexiones y experiencias*. Madrid: Dykinson (pp.195-239).

Miles, M. y Huberman, A. (2003). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: SAGE.

- Miller, G., & Dollarhide, C.T. (2006). Supervision in schools: Building pathways to excellence. *Counselor Education and Supervision*, 45(4), 296–303.
- Molina, E. (2004)a. La mejora del prácticum, esfuerzos de colaboración. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 1-29.
- Molina Ruiz, E. (2004)b. Formación práctica en los estudios de pedagogía en las universidades españolas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8 (2), 29-53.
- Molina, E. (2007). Mejorar el prácticum de pedagogía. Aportaciones desde la investigación. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 443-461.
- Molina, E. (2008a). Analysis of the system of Practicum in Spanish universities. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 339-366.
- Molina, E. (2008b). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- Molina Ruiz, E. (2011). *Prácticum de Pedagogía. Análisis comparado de la formación derivada del prácticum*. Proyecto docente a la Cátedra de Didáctica y Organización Escolar. Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
- Molina Ruiz, E. (2013). Incidencia del prácticum en la clarificación de la identidad profesional: una acción desde la supervisión. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira.POIO

- Molina, Ruiz, E., Iranzo García, P., López López, M. C. y Molina Merlo, M. A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.
- Muradas López, M. y Fuentes Abeledo, E. (2003). *Observación y reflexión en el desarrollo del Prácticum de formación de profesores de Educación Infantil. El prácticum en un punto de partida básico de la relación teoría/práctica*. En Iglesias, M.L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Raposo, M (coord.). *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Lugo: Unicopia (63-64).
- Murphy, S., & Kaffenberger, C. (2007). ASCA National Model: The foundation for supervision of practicum and internship students. *ASCA. Professional School Counseling*, 10(3), 289–296. Retrieved from <http://proxy.ulib.csuohio.edu:2262/ehost/detail?vid=32&hid=24&sid=bc22311a18d645a3904cc79bdd65e5b3%40sessionmgr10&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=a9h&AN=25435718>
- Navío Gámez, A. (2005). *Las competencias profesionales del formador: una visión desde la formación continua*. Madrid: Octaedro
- Nelson, M. D., & Johnson, P. (1999). School counselors as supervisors: An integrated approach to supervising school counseling interns. *Counselor Education and Supervision*, 39, 89–100.
- Nieto, S. (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dyckinson

- Ockerman, M.S., Mason, E.C.M., & Chen-Hayes, S. F.(2013). School Counseling Supervision in Challenging Times: The CAFE Supervisor Model *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 5(2), 44-57.
- Orland-Barak, L. (2006). Lost in translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187-212.
- Orland Barak, L. (2008). *El impacto de las experiencias prácticas en los profesores principiantes: mentorazgo para formular preguntas diferentes*. En Marcelo, C. (2008). El profesorado principiante. Iniciación a la docencia. Octaedro: Barcelona. (pp.155-175).
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: SAGE.
- Pelletier, G. (coord.)(2003). *Formar a los dirigentes de la educación: aprendizaje en la acción*. Madrid: La Muralla
- Pelling, N. (2008). The relationship of supervisory experience, counseling experience, and training in supervision to supervisory identity development. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 30, 235–248.
- Perera-Diltz, D., & Mason, K. (2012). A national survey of school counselor supervisor practices: Administrative, clinical, peer and technology mediated supervision. *Journal of School Counseling*. Retrieved from <http://0-files.eric.ed.gov.opac.msmc.edu/fulltext/EJ978860.pdf>

- Pérez Abellás, A. (2005). *Percepciones sobre la función tutorial en profesores y alumnos universitarios en la Universidad de Vigo*. Ourense: Universidad de Vigo.
- Pérez Boullosa, A. (1996). *El prácticum de orientación educativa en la Universidad de Valencia*. En Lobato, C. (Ed). *Desarrollo profesional y prácticum en la universidad*. País Vasco: UPV/EHU (pp. 49-63).
- Pérez García, M.P. (2001). *La tarea supervisora en la formación del profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria: Un Modelo Reflexivo de Supervisión*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Granada.
- Pérez García, M. P. (2005) ¿Se pueden determinar las funciones de supervisor universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 315-332.
- Pérez García, M.P. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
- Pérez García, M^a.P.; Latorre Medina, M^a J. (2007). Aplicación en el periodo de prácticum del modelo reflexivo de supervisión: otra perspectiva del Prácticum. En Iglesias, M.L., Zabalza Beraza, M.A., Sabucedo, C. y Manuela Raposo Rivas, M. (coord.). *El practicum en el nuevo contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*. Santiago de Compostela: Unicopia. (pp. 855-868)
- Pérez Gómez, A.I. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar. El mito de las prácticas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 29, (125-140).
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

- Peterson, J.S. & Deuschle, C. (2006). A Model for Supervising School Counseling Students Without Teaching Experience. *Counselor Education & Supervision*, 45, 268-281.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3 (1), 1-42.
- Porta, L. y Sarasa, M.C. (2009). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: Universidad Nacional Mar del Plata.
- Puig i Cruells, C. (2006). *El rol del tutor de prácticas. El acompañamiento del estudiante. Formación y supervisión*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Quintanal J. y García Domingo, B. (2012). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: CCS
- Rajadell Puiggrós, N.; Ventura Blanco, J.; Boix Navarro, M. (2003). *La formación inicial del alumnado de Prácticum de la licenciatura en Pedagogía* En Iglesias, M.L., Zabalza, M.A.; Cid, A.; Raposo, M. (coords.). *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Unidixital: Santiago de Compostela (pp.975-981).
- Raposo Rivas, M. (2001). *Contribuciones de las tecnologías de la información y la comunicación al desarrollo del prácticum de futuros docentes*. . En Iglesias, L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Raposo, M. (coord.). *El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Lugo: Unicopia (pp.233- 237).

- Raposo Rivas, M. y Martínez Figueira, M. E. (2006). *TIC, competencias y orientación*. En J. L. Diéguez Ruibal y J. L. Rodríguez Rodríguez (ed.), *Situación actual da orientación en Galicia e perspectivas de futuro*. Ourense: Diputación Provincial de Ourense. (297-312).
- Riesco, M. (2012). *La investigación cualitativa*. En Quintanal J. y García Domingo, B. (coords). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: CCS. (pp. 93-132)
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., García Jiménez., E. y Etxeberría, J. (1995). *Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador: Aquad y Nudist*. Barcelona: PPU.
- Rodríguez Espinar, S. (2011). La evaluación del prácticum y los procesos de acreditación de titulaciones. En Raposo, M.; Martínez, M. E.; Muñoz, P.C. Pérez, A. y Otero, J.C. (coord). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas*. Santiago de Compostela: Andavira (pp.57-101).
- Rodríguez Marcos, A. (2005). *La colaboración de la universidad y los centros de prácticas. Fundamentos y experiencias de formación de maestros*. Oviedo: Septem.
- Rodríguez Menéndez, M.C. y Viñuela Hernández, M. P. (2003). *La adquisición de competencias en Pedagogía Gerontológica: una propuesta de Prácticum en el ámbito de residencias de tercera edad. El prácticum en un punto de partida básico de la relación teoría/práctica*. En Iglesias, M.L., Zabalza, M.A., Cid, A.

y Raposo, M (coord.). *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Lugo: Unicopia (73-74)

Rojo, A. y Lorente Gallego, A.M. (2013). En busca del tutor perfecto. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. (pp. 1497-1509).

Rubia Avi, B. y Torres Olea, R. (2001). *El perfil del prácticum como definidor de las competencias profesionales*. En Iglesias, L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Raposo, M. (coord.). *El prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. Lugo: Unicopia (pp.254- 260).

Rubio, M. J., Vila, R. y Freixa, M. (2013). Calidad del prácticum de la facultad de pedagogía: los centros de prácticas de educación social, pedagogía y trabajo social de la universidad de Barcelona. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. POIO

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto

Ruth Vilà, R., Rajadell, N. y Burguet, M. (2013). Innovación docente en el prácticum del grado de pedagogía de la universidad de Barcelona. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-

Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. POIO.

Sánchez Núñez, Ch. A., Ramírez Fernández, S. y García Guzmán, S. (2011). La formación de tutores externos de prácticum en educación: diseño, desarrollo y evaluación de una experiencia. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 119-147.

Sánchez Sánchez, M. C., Ramos Estévez, M. J. y Márquez de la Plata, J.M. (2003). *El prácticum en un punto de partida básico de la relación teoría/práctica*. En Iglesias, M.L., Zabalza, M.A., Cid, A. y Raposo, M (coord.). *El prácticum como compromiso institucional: los planes de prácticas*. Lugo: Unicopia (77-78).

Sandín, E. (2015). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: Mcgraw-Hill.

Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC

Standal, F., Moen, K. M., Moe, V. F. & Unlu, E.(2014). Theory and Practice in the Context of Practicum: The Perspectives of Norwegian Physical Education Student Teachers. *European Physical Education Review*, 20 (2), 165-178.

Studer, J. R. (2005). Supervising school counselors-in-training: A guide for field supervisors. *Professional School Counseling*, 8(4), 353–359.

Swan, A., Larson, H., Lucas, S. & Cox, M. (2016). Master's Level Supervision Training: Perspectives of Supervisors-in-Training. *Eastern Education Journal*, 45(1), 23 – 41.

- Swank, J., & Tyson, L. (2012). School Counseling Site Supervisor Training: A Web-Based Approach. *Professional School Counseling, 16* (1), 40-48.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (2006). *Formación de formadores. Escenario aula*. Madrid: Thomson.
- Tejada, J. y Carvalho, M. (2013). El prácticum en la formación inicial de maestros: percepciones de los tutores de universidad de educación infantil y primaria. En Muñoz Carril, P.C., Raposo-Rivas, M., González Sanmamed, M., Martínez-Figueira, E., Zabalza-Cerdeiriña, M. y Pérez-Abellás, A. *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. (pp.1583–1597).
- Tejada, J., Ferrández, A. y Ruiz, C. (1996). La planificación de los formadores de la formación profesional y ocupacional. *Educar, 20*, 69-86.
- Tejada, J. y Ruiz, C. (2013). Prácticas/prácticum y adquisición de competencias en los profesionales de la educación. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. POIO.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001) *Las tareas del formador*. España: Aljibe.

- Vasilachis, I. (coord.)(2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa
- Vázquez Navarro, I. (2013). Sistema para la evaluación y acreditación de los tutores de prácticas externas de la universitat de valència. En Muñoz Carril, P.C.; Raposo-Rivas, M.; González Sanmamed, M.; Martínez-Figueira, M.E.; Zabalza-Cerdeiriña, M.; Pérez-Abellás, A. (coord). *Un Practicum para la formación integral de los estudiantes*. Santiago de Compostela: Andavira. (pp.73-85).
- Ventura, J.J. (2005) *El Prácticum en los estudios pedagógicos y la inserción laboral. Nuevos enfoques ante el reto europeo*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona
- Villa, A.; Álvarez, M. y Ruiz, J.I. (coords)(2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero
- Vuran, S. & Ergenekon, Y. (2014). Training Process Cycles for Special Education Teachers and University Supervisors: A Turkish Context. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14 (1), 282-295.
- Wallace, M., Wilcoxon, S., & Satcher, J. (2010). Productive and nonproductive counselor supervision: Best and worst experiences of supervisees. *Alabama Counseling Association Journal*, 35(2), 4-13.
- Wood, Ch & Dixon Rayle, A. (2006). A Model of School Counseling Supervision: The Goals, Functions, Roles, and Systems Model. *Counselor Education & Supervision*, 45, 253-266.
- Zabalza Beraza, M. A (1989). Teoría de las Prácticas. La formación práctica de los profesores. En M. A. Zabalza Beraza (Coord.), *Actas del II Symposium sobre*

- prácticas escolares* (pp. 15-40). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- (1994). Aspectos cualitativos de la evaluación del prácticum: evaluación del programa y de los estudiantes. En Montero, L., Cebreiro, B. y Zabalza, M.A. (Ed.) *El prácticum en la formación de profesionales. Problemas y desafíos*. Santiago de Compostela: Tórculo. (pp. 309-338).
- (1996). El Prácticum y los centros de desarrollo profesional. En Villa, A. (coord.). *evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto. (pp. 253-287).
- (1998a) (Ed.). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación y compromiso institucional*. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- (1998b). El Practicum en la formación de los maestros. En Rodríguez Marcos, A., Sanz Lobo, E., Sotomayor Sáez, M^a V. (coords.) *La formación de maestros en los Países de la Unión Europea*. Madrid: Narcea. (pp.169-202).
- (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- (2004). Condiciones para el desarrollo del Practicum. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev82ART1.pdf>
- (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Practicum. En Iglesias, M.L. y otros (coords.), *VII Symposium Internacional sobre el Practicum. El Practicum como compromiso institucional: los planes de*

- prácticas. Tomo 1.* (pp. 19-34). Santiago de Compostela: Unidixital, Servicio de Edición Dixital da Universidade de Santiago de Compostela.
- (2006)a. El Practicum en la Carrera de Pedagogía. *Jornadas sobre el futuro grado de Pedagogía. Barcelona 2 y 3 de Junio de 2006.* (1-15). Recuperado de <http://goo.gl/dfQzI>
- (2006)b. El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. En Escudero Muñoz J. M. y Gómez A. L. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona: Octaedro. (pp. 311-334).
- (2007). Buenas prácticas en el Prácticum: bases para su identificación y análisis. En Cid, A.; Muradás, M.; Zabalza, M.A.; Sanmamed, M.; Raposo, M.; Iglesias, M.C. (Coords.) *El Practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Santiago de Compostela: Tórculo. (pp. 35-48).
- (2009). El prácticum más allá del empleo: Formación vs Training. X Symposium Poio. Lugo
- (2011)a. El prácticum en la formación universitaria: El estado de la cuestión. *Revista de Educación* 354, 21-43.
- (2011)b. Evaluar la calidad del practicum: una propuesta. En Raposo, M.; Martínez, M. E.; Muñoz, P. C.; Pérez, A. y Otero, J. C. (coord). *Evaluación y supervisión del practicum: el compromiso con la calidad de las prácticas.* Santiago de Compostela: Andavira

— (2015). Resultados de aprendizaje en el prácticum: de la guía de prácticas a la evaluación de los aprendizajes. POIO

Zabalza Beraza, M. A. y Cid Sabucedo, A. (1998c). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. Zabalza Beraza (Ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional*. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra. (pp. 17-63).

Zeichner, K. (1990). Changing directions in the Prácticum: Looking ahead to the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 16(2), 105-132.

Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 123-149.

ANEXOS

ANEXO 1 CARTA SOLICITUD COLABORACIÓN VALIDACIÓN JUECES

Estimado/a Profesor/a:

Me encuentro realizando la tesis doctoral titulada "*Formación en contextos laborales: competencias de los agentes formadores*". La investigación pretende analizar la situación y problemática que caracteriza en la actualidad, la formación de tutores de prácticas (académicos y profesionales) a fin de derivar pautas de mejora. Se desarrolla en la Facultad de CC. de la Educación (UGR), bajo la dirección de la profesora Dña. Enriqueta Molina Ruíz.

Me dirijo a usted en su condición de experto en el campo de investigación y formación de profesores, solicitando su colaboración para establecer la validez del protocolo de entrevista que se utilizará en la recogida de datos, centrado en dar respuesta a los siguientes objetivos:

II. Averiguar la **problemática y situación** vivida por los agentes formadores que desempeñan su labor en las Prácticas Externas, respecto a la formación recibida.

I. Delimitar las **competencias** deseables en los agentes formadores de Prácticas Externas (tutores académicos, y tutores profesionales) garantizadoras del buen desempeño de su labor supervisora.

III. Averiguar los **componentes** considerados fundamentales en una formación específica para desempeñar la función supervisora con calidad.

Junto al protocolo de entrevista se le proporciona una plantilla de validación para que proceda a realizar las valoraciones y correcciones que entienda necesarias. Su colaboración la consideramos fundamental para la mejora y el logro de un instrumento de calidad.

Gracias por su valiosa colaboración.

Atentamente,

Noelia Agudo Navío

Estudiante del Programa Oficial de Doctorado de CC. de la Educación de la Universidad de Granada

Enriqueta Molina Ruíz

Profesora de la Universidad de Granada (Facultad CC. de la Educación)

"FORMACIÓN DE FORMADORES PARA LA PREPARACIÓN DE PROFESIONALES EN CONTEXTOS LABORALES"

(Protocolo de Entrevista dirigida a Tutores de Prácticas Externas)

Consideraciones generales

El protocolo de entrevista que presentamos responde a una investigación dirigida a la mejora de las Prácticas Externas (Prácticum), centrándonos en un aspecto considerado fundamental: la intervención de los tutores (Profesional y Académico) y la posible incidencia que una formación específica pueda tener en su actuación.

Contempla una serie de temas que aún siendo importantes, no consideramos excluyentes, al entender valiosas otras posibles aportaciones de los entrevistados.

Estimamos conveniente el uso de grabadora para realizar una recogida de información completa, pero, respetaremos la decisión de los entrevistados, así como en lo relativo a fecha, hora, lugar, duración...de la entrevista.

Se garantiza el anonimato de los participantes empleando siglas en la transcripción, que se les enviará para que valoren su contenido y se cercioren del uso, exclusivamente académico, que se dará a dicha información.

ANEXO 3 GUIÓN DE ENTREVISTA

I DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

Edad, Sexo. Titulación; Dpto. al que pertenece; Experiencia profesional (años, trayectoria, categoría profesional ...); Años como tutor; Continuidad en la labor de prácticas; Titulaciones donde actúa como tutor, Créditos asignados.

II. PROBLEMÁTICA Y SITUACIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS (Profesional y Académico)

LABOR DEL TUTOR DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Valor atribuido a Prácticas Externas en la formación de futuros profesionales

Valoración global del sistema de prácticas desarrollado (fortalezas, debilidades, aspectos a mejorar).

Papel del Tutor de Prácticas Externas en la formación de futuros profesionales (Características; Importancia; Necesidad; Incidencia; Aportaciones; Aspectos a destacar en su labor ..., etc.).

Requisitos deseables para ejercer como tutor de prácticas externas

EXPERIENCIA VIVIDA COMO TUTOR DE PRÁCTICAS EXTERNAS

Conocimiento previo a su actuación como tutor sobre el alcance y desarrollo de las Prácticas Externas (Adquisición: momento y procedimiento; Validez y significatividad del conocimiento adquirido, ...)

Expectativas ante las Prácticas Externas (cuáles; se cumplieron; en caso contrario, qué lo impidió)

Motivos por los que intervino como tutor de prácticas externas. Evolución en su actuación como tutor de prácticas.

Descripción de su labor como tutor de Prácticas Externas (Planificación de la actividad supervisora; Trabajo con estudiantes; Relación con otros agentes; Evaluación, etc.

Vivencias positivas derivadas de su labor como tutor de prácticas externas

Problemas, dificultades y limitaciones halladas en el desempeño de su labor como tutor de Prácticas Externas

Factores que harían posible allanar los problemas dificultades y limitaciones halladas

Necesidades formativas experimentadas en su experiencia como tutor de prácticas

III COMPETENCIAS DESEABLES PARA ACTUAR COMO TUTOR DE PRÁCTICAS (Profesional y Académico)

Relación de funciones a desempeñar por el tutor de prácticas externas (Derivadas de la práctica).

Selección de las funciones consideradas fundamentales.

Competencias “Específicas” (necesidad, justificación, ..., etc.)

Criterios-Aspectos-Principios... a considerar en la determinación de competencias

Agentes que deberían intervenir en la determinación de competencias

Relación de competencias deseables para la actuación como tutor de prácticas externas

Sistemas para garantizar la adquisición de las competencias deseables

IV FORMACIÓN PARA INTERVENCIÓN COMO TUTOR DE PRÁCTICAS EXTERNAS (Profesional y Académico)

Formación específica para desempeñar con eficacia las funciones de tutor de Prácticas Externas (Necesidad; Diferenciada según tipo de tutor. Caso de haberla recibido (Descripción; Valoración: Adecuada, Suficiente, ... etc.);

Sugerencias de mejora, ...

Elementos deseables en la formación de tutores de Prácticas Externas

Objetivos a lograr con tal formación

Contenidos a integrar en el programa de formación

Temporalización de la acción formativa (duración, períodos, continuidad, ...)

Planificación (Responsables de su elaboración, Documentos, ...)

Metodología para abordar tal formación

Agentes Formadores (Expertos en Formación, Gestores, otros, ...)

Recursos que facilitan la formación (espacios, materiales, etc...)

Evaluación del logro de competencias

V. OTRAS CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS

ANEXO 4 PLANTILLA VALIDACIÓN

VALOR DE LA FORMACIÓN DE TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS

PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Presentamos un documento que nos permitirá validar el instrumento para la recogida de información a nivel de **contenido** y de **condiciones** deseables a toda entrevista.

Por favor, complete los siguientes datos rodeando con un círculo donde proceda:

Experiencia Profesional			
Sector:	Universidad	Otros (especificar):	
Años:			
Líneas de investigación:	Formación (Docente, de formadores, etc)	Prácticas Externas	Otros (especificar):
Áreas a las que dirige su especialización:	Formación (Docente, de formadores, etc)	Investigación	Prácticas Externas

Utilizando la escala: **1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho**, valore en qué medida las cuestiones planteadas responden a los criterios de: **pertinencia** o adecuación con los objetivos de la investigación (P), **claridad** y precisión en la redacción (C) y nivel de **profundización** de los temas (NP). Así mismo, podrán realizarse todas las sugerencias que estime oportunas en el apartado denominado "Observaciones".

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA				
Valoración de la problemática y situación de los tutores de prácticas externas	P	C	NP	Observaciones
Valor atribuido a las prácticas				
Papel del tutor en la formación de futuros profesionales				
Condiciones idóneas para ejercer como tutor				
Motivaciones hacia la tutoría de prácticas externas				
Descripción de la labor como tutor de prácticas				
Valoración global de la experiencia como tutor de prácticas				
Problemáticas, dificultades y limitaciones encontradas a lo largo de la actuación como tutor				
Factores que ayudarían a superar las dificultades encontradas.				
Competencias deseables para actuar como tutor de prácticas	A	R	C	Observaciones
Funciones a desempeñar por el tutor de prácticas y su valoración				
Competencias deseables para desarrollar tales funciones				
Agentes necesarios en la determinación de las competencias				

Sistemas para garantizar la adquisición de competencias.				
Formación específica para intervenir como tutor de prácticas externas	A	R	C	Observaciones
Formación específica para desempeñar las funciones como tutor de prácticas				
Objetivos deseables de una formación específica				
Saberes (contenidos) que debería contemplar				
Temporalización de la formación				
Condiciones de su Planificación				
Metodología adecuada a tal formación				
Agentes formadores (tipos, formación requerida,...)				
Recursos facilitadores de la formación (espacios, materiales didácticos, ...)				
Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida				

Valore de forma global la entrevista en relación a los siguientes aspectos (Rodee con un círculo):
1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

La entrevista...	Valoración				Observaciones
Se evita el clima de interrogatorio	1	2	3	4	
Los temas complejos o delicados se reservan hacia la mitad/final de la entrevista	1	2	3	4	
Las cuestiones comprenden una única idea para evitar confundir al informante	1	2	3	4	
Las cuestiones no condicionan la respuesta	1	2	3	4	
Se emplea un tono neutral en la formulación de las preguntas	1	2	3	4	
Facilita que el entrevistado aporte su perspectiva sobre el tema	1	2	3	4	
La entrevista se adapta a la disponibilidad espacio/temporal del entrevistado.	1	2	3	4	
Se centra en aspectos de la experiencia, conocimientos, valores...del informante	1	2	3	4	
Deja margen para la incorporación de nuevos temas durante el encuentro	1	2	3	4	
Se respeta el anonimato	1	2	3	4	

Gracias por su aportación

ANEXO 5 VALIDACIONES JUECES

VALOR DE LA FORMACIÓN DE TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS

PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Presentamos un documento que nos permitirá validar el instrumento para la recogida de información a nivel de **contenido** y de **condiciones** deseables a toda entrevista.

Por favor, complete los siguientes datos rodeando con un círculo donde proceda:

Experiencia Profesional			
Sector:	Universidad	Otros (especificar):	
Años:	30		
Líneas de investigación: Currículum, Liderazgo, Identidad docente	Formación (Docente, de formadores, etc)	Prácticas Externas	Otros (especificar):
Áreas a las que dirige su especialización: Dirección escolar	Formación (Docente, de formadores, etc)	Investigación	Prácticas Externas

Utilizando la escala: **1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho**, valore en qué medida las cuestiones planteadas responden a los criterios de: **pertinencia** o adecuación con los objetivos de la investigación (P), **claridad** y precisión en la redacción (C) y nivel de **profundización** de los temas (NP). Así mismo, podrán realizarse todas las sugerencias que estime oportunas en el apartado denominado "Observaciones".

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA				
Valoración de la problemática y situación de los tutores de prácticas externas	P	C	NP	Observaciones
Valor atribuido a las prácticas	3	3	2	
Papel del tutor en la formación de futuros profesionales	4	3	3	
Condiciones idóneas para ejercer como tutor	3	3	2	
Motivaciones hacia la tutoría de prácticas externas	2	3	2	
Descripción de la labor como tutor de prácticas	3	2	2	
Valoración global de la experiencia como tutor de prácticas	4	3	3	
Problemáticas, dificultades y limitaciones encontradas a lo largo de la actuación como tutor	4	3	2	
Factores que ayudarían a superar las dificultades encontradas.	4	3	2	
Competencias deseables para actuar como tutor de prácticas	A	R	C	Observaciones A R C imagino significa lo mismo que lo anterior. No se especifica
Funciones a desempeñar por el tutor de prácticas y su valoración	3	2	2	
Competencias deseables para desarrollar tales funciones	4	2	1	Se deben sugerir competencias, para que elija, no dejar tan abierta
Agentes necesarios en la determinación de las	3	2	2	

competencias				
Sistemas para garantizar la adquisición de competencias.	4	2	2	
Formación específica para intervenir como tutor de prácticas externas	A	R	C	Observaciones
Formación específica para desempeñar las funciones como tutor de prácticas	3	2	2	
Objetivos deseables de una formación específica	3	2	3	
Saberes (contenidos) que debería contemplar	3	2	2	
Temporalización de la formación	3	3	3	
Condiciones de su Planificación	3	3	3	
Metodología adecuada a tal formación	4	3	4	
Agentes formadores (tipos, formación requerida,...)	3	4	3	
Recursos facilitadores de la formación (espacios, materiales didácticos, ...)	3	3	2	
Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida	3	3	2	

Valore de forma global la entrevista en relación a los siguientes aspectos (Rodee con un círculo):
1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

<u>La entrevista...</u>	<u>Valoración</u>				<u>Observaciones</u>
	1	2	X	4	
Se evita el clima de interrogatorio			X		
Los temas complejos o delicados se reservan hacia la mitad/final de la entrevista	1	X	3	4	
Las cuestiones comprenden una única idea para evitar confundir al informante	1	X	3	4	
Las cuestiones no condicionan la respuesta	1	2	3	X	
Se emplea un tono neutral en la formulación de las preguntas	1	2	X	4	
Facilita que el entrevistado aporte su perspectiva sobre el tema	1	2	X	4	
La entrevista se adapta a la disponibilidad espacio/temporal del entrevistado.		X			
Se centra en aspectos de la experiencia, conocimientos, valores...del informante	1	X	3	4	
Deja margen para la incorporación de nuevos temas durante el encuentro	1	X	3	4	
Se respeta el anonimato	1	X	3	4	

VALOR DE LA FORMACIÓN DE TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS

PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Presentamos un documento que nos permitirá validar el instrumento para la recogida de información a nivel de **contenido** y de **condiciones** deseables a toda entrevista.

Por favor, complete los siguientes datos rodeando con un círculo donde proceda:

Experiencia Profesional			
Sector:	Universidad	Otros (especificar):	
Años:			
Líneas de investigación:	Formación (Docente, de formadores, etc)	Prácticas Externas	Otros (especificar):
Áreas a las que dirige su especialización:	Formación (Docente, de formadores, etc)	Investigación	Prácticas Externas

Utilizando la escala: 1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho, valore en qué medida las cuestiones planteadas responden a los criterios de: **pertinencia** o adecuación con los objetivos de la investigación (P), **claridad** y precisión en la redacción (C) y nivel de **profundización** de los temas (NP). Así mismo, podrán realizarse todas las sugerencias que estime oportunas en el apartado denominado "Observaciones".

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA				
Valoración de la problemática y situación de los tutores de prácticas externas	P	C	NP	Observaciones. No es el núcleo. Cuidado con el peso (duración)
Valor atribuido a las prácticas	4	4	2	
Papel del tutor en la formación de futuros profesionales	3	4	2	
Condiciones idóneas para ejercer como tutor	4	4	3	
Motivaciones hacia la tutoría de prácticas externas	2	3	2	
Descripción de la labor como tutor de prácticas	3	4	2	
Valoración global de la experiencia como tutor de prácticas	3	4	3	
Problemáticas, dificultades y limitaciones encontradas a lo largo de la actuación como tutor	3	4	3	
Factores que ayudarían a superar las dificultades encontradas.	3	4	3	
Competencias deseables para actuar como tutor de prácticas	A	R	C	Observaciones
Funciones a desempeñar por el tutor de prácticas y su valoración	3	4	4	
Competencias deseables para desarrollar tales funciones	4	4	4	
Agentes necesarios en la determinación de las competencias	3	2	3	
Sistemas para garantizar la adquisición de competencias	4	4	3	

Formación específica para intervenir como tutor de prácticas externas	A	R	C	Observaciones
Formación específica para desempeñar las funciones como tutor de prácticas	4	4	4	
Objetivos deseables de una formación específica	4	4	4	
Contenidos que debería contemplar	4	2	4	
Temporalización de la formación	4	4	4	
Condiciones de su Planificación	4	2	4	Especificar
Metodología adecuada a tal formación	4	4	4	
Agentes formadores (tipos, formación requerida,...)	4	4	4	
Recursos facilitadores de la formación (espacios, materiales didácticos, ...)	4	4	4	
Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida	4	4	4	

Valore de forma global la entrevista en relación a los siguientes aspectos (Rodee con un círculo):
1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

La entrevista...	Valoración				Observaciones
Se evita el clima de interrogatorio	1	2	3	4	Es deseable que así sea
Los temas complejos o delicados se reservan hacia la mitad/final de la entrevista	1	2	3	4	
Las cuestiones comprenden una única idea para evitar confundir al informante	1	2	3	4	
Las cuestiones no condicionan la respuesta	1	2	3	4	Depende cómo se hagan
Se emplea un tono neutral en la formulación de las preguntas	1	2	3	4	Depende
Facilita que el entrevistado aporte su perspectiva sobre el tema	1	2	3	4	
La entrevista se adapta a la disponibilidad espacio/temporal del entrevistado.					Es deseable que así sea
Se centra en aspectos de la experiencia, conocimientos, valores...del informante	1	2	3	4	Depende
Deja margen para la incorporación de nuevos temas durante el encuentro	1	2	3	4	Es deseable que así sea
Se respeta el anonimato	1	2	3	4	Es deseable que así sea

Gracias por su aportación

VALOR DE LA FORMACIÓN DE TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS

PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Presentamos un documento que nos permitirá validar el instrumento para la recogida de información a nivel de **contenido** y de **condiciones** deseables a toda entrevista.

Por favor, complete los siguientes datos rodeando con un círculo donde proceda:

Experiencia Profesional			
Sector:	Universidad X	Otros (especificar):	
Años:	22		
Líneas de investigación:	Formación (Docente, de formadores, etc)	Prácticas Externas	Otros (especificar):
Áreas a las que dirige su especialización:	Formación (Docente, de formadores, etc)	Investigación	Prácticas Externas

Utilizando la escala: 1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho, valore en qué medida las cuestiones planteadas responden a los criterios de: **pertinencia** o adecuación con los objetivos de la investigación (P), **claridad** y precisión en la redacción (C) y nivel de **profundización** de los temas (NP). Así mismo, podrán realizarse todas las sugerencias que estime oportunas en el apartado denominado "Observaciones".

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA				
Valoración de la problemática y situación de los tutores de prácticas externas	P	C	NP	Observaciones
Valor atribuido a las prácticas	5	5	5	
Papel del tutor en la formación de futuros profesionales	5	3	5	
Condiciones idóneas para ejercer como tutor	5	5	5	
Motivaciones hacia la tutoría de prácticas externas	5	5	5	
Descripción de la labor como tutor de prácticas	5	5	5	
Valoración global de la experiencia como tutor de prácticas	5	5	5	
Problemáticas, dificultades y limitaciones encontradas a lo largo de la actuación como tutor	5	5	5	
Factores que ayudarían a superar las dificultades encontradas.	5	5	5	
Competencias deseables para actuar como tutor de prácticas	A	R	C	Observaciones
Funciones a desempeñar por el tutor de prácticas y su valoración	5	5	5	
Competencias deseables para desarrollar tales funciones	5	5	5	
Agentes necesarios en la determinación de las competencias	5	5	5	
Sistemas para garantizar la adquisición de competencias.	5	3	5	

Formación específica para intervenir como tutor de prácticas externas	A	R	C	Observaciones
Formación específica para desempeñar las funciones como tutor de prácticas	5	5	5	
Objetivos deseables de una formación específica	5	5	5	
Saberes (contenidos) que debería contemplar	5	5	5	
Temporalización de la formación	5	5	5	
Condiciones de su Planificación	5	5	5	
Metodología adecuada a tal formación	5	5	5	
Agentes formadores (tipos, formación requerida,...)	5	5	5	
Recursos facilitadores de la formación (espacios, materiales didácticos, ...)	5	5	5	
Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida	5	5	5	

Valore de forma global la entrevista en relación a los siguientes aspectos (Rodee con un círculo):
1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

La entrevista...	Valoración				Observaciones
Se evita el clima de interrogatorio	1	2	x	4	
Los temas complejos o delicados se reservan hacia la mitad/final de la entrevista	1	2	x	4	
Las cuestiones comprenden una única idea para evitar confundir al informante	1	2	x	4	
Las cuestiones no condicionan la respuesta	1	2	3	x	
Se emplea un tono neutral en la formulación de las preguntas	1	2	3	x	
Facilita que el entrevistado aporte su perspectiva sobre el tema	1	2	3	x	
La entrevista se adapta a la disponibilidad espacio/temporal del entrevistado.				x	
Se centra en aspectos de la experiencia, conocimientos, valores...del informante	1	2	3	x	
Deja margen para la incorporación de nuevos temas durante el encuentro	1	2	X	4	
Se respeta el anonimato	1	2	3	x	

Gracias por su aportación

VALOR DE LA FORMACIÓN DE TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS

PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Presentamos un documento que nos permitirá validar el instrumento para la recogida de información a nivel de **contenido** y de **condiciones** deseables a toda entrevista.

Por favor, complete los siguientes datos rodeando con un círculo donde proceda:

Experiencia Profesional			
Sector:	Universidad	Otros (especificar):	
Años:			
Líneas de investigación:	Formación (Docente, de formadores, etc)	Prácticas Externas	Otros (especificar):
Áreas a las que dirige su especialización:	Formación (Docente, de formadores, etc)	Investigación	Prácticas Externas

Utilizando la escala: **1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho**, valore en qué medida las cuestiones planteadas responden a los criterios de: **pertinencia** o adecuación con los objetivos de la investigación (P), **claridad** y precisión en la redacción (C) y nivel de **profundización** de los temas (NP). Así mismo, podrán realizarse todas las sugerencias que estime oportunas en el apartado denominado "Observaciones".

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA				
Valoración de la problemática y situación de los tutores de prácticas externas	P	C	NP	Observaciones
Valor atribuido a las prácticas	4	4	4	
Papel del tutor en la formación de futuros profesionales	4	4	4	
Condiciones idóneas para ejercer como tutor	4	4	4	
Motivaciones hacia la tutoría de prácticas externas	4	4	4	
Descripción de la labor como tutor de prácticas	4	4	4	
Valoración global de la experiencia como tutor de prácticas	4	4	4	
Problemáticas, dificultades y limitaciones encontradas a lo largo de la actuación como tutor	4	4	4	
Factores que ayudarían a superar las dificultades encontradas.	4	4	4	
Competencias deseables para actuar como tutor de prácticas	A	R	C	Observaciones
Funciones a desempeñar por el tutor de prácticas y su valoración	4	4	4	
Competencias deseables para desarrollar tales funciones	4	4	4	
Agentes necesarios en la determinación de las competencias	4	4	4	
Sistemas para garantizar la adquisición de competencias.	4	4	4	

Formación específica para intervenir como tutor de prácticas externas	A	R	C	Observaciones
Formación específica para desempeñar las funciones como tutor de prácticas	4	4	4	
Objetivos deseables de una formación específica	4	4	4	
Saberes (contenidos) que debería contemplar	4	4	4	
Temporalización de la formación	4	4	4	
Condiciones de su Planificación	4	4	4	
Metodología adecuada a tal formación	4	4	4	
Agentes formadores (tipos, formación requerida,...)	4	4	4	
Recursos facilitadores de la formación (espacios, materiales didácticos, ...)	4	4	4	
Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida	4	4	4	

Valore de forma global la entrevista en relación a los siguientes aspectos (Rodee con un círculo):
1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

La entrevista...	Valoración				Observaciones
Se evita el clima de interrogatorio	1	2	3	X	
Los temas complejos o delicados se reservan hacia la mitad/final de la entrevista	1	2	X	4	
Las cuestiones comprenden una única idea para evitar confundir al informante	1	2	3	X	
Las cuestiones no condicionan la respuesta	1	2	3	X	
Se emplea un tono neutral en la formulación de las preguntas	1	2	3	X	
Facilita que el entrevistado aporte su perspectiva sobre el tema	1	2	3	X	
La entrevista se adapta a la disponibilidad espacio/temporal del entrevistado.				X	
Se centra en aspectos de la experiencia, conocimientos, valores...del informante	1	2	3	X	
Deja margen para la incorporación de nuevos temas durante el encuentro	1	2	X	4	
Se respeta el anonimato	1	2	3	X	

VALOR DE LA FORMACIÓN DE TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS

PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Presentamos un documento que nos permitirá validar el instrumento para la recogida de información, a nivel de **contenido** y de **condiciones** deseables a toda entrevista.

Por favor, complete los siguientes datos:

Experiencia Profesional			
Sector:	Universidad	Otros (especificar):	
Años:	22		
Líneas de investigación:	Formación (Docente, de formadores, etc)	Prácticas Externas	Otros (especificar):
Áreas a las que dirige su especialización:	Formación (Docente, de formadores, etc)	Investigación	Prácticas Externas

Utilizando la escala: **1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho**, valore en qué medida las cuestiones planteadas responden a los criterios de: **pertinencia** o adecuación con los objetivos de la investigación (P), **claridad** y precisión en la redacción (C) y nivel de **profundización** de los temas (NP). Así mismo, podrán realizarse todas las sugerencias que estime oportunas en el apartado denominado "Observaciones".

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA				
Valoración de la problemática y situación de los tutores de prácticas externas	P	C	NP	Observaciones
Valor atribuido a las prácticas	4	4	4	
Papel del tutor en la formación de futuros profesionales	4	4	4	
Condiciones idóneas para ejercer como tutor	4	4	4	
Motivaciones hacia la tutoría de prácticas externas	4	4	4	
Descripción de la labor como tutor de prácticas	4	4	4	
Valoración global de la experiencia como tutor de prácticas	4	4	4	
Problemáticas, dificultades y limitaciones encontradas a lo largo de la actuación como tutor	4	4	4	
Factores que ayudarían a superar las dificultades encontradas.	4	4	4	
Competencias deseables para actuar como tutor de prácticas	A	R	C	Observaciones
Funciones a desempeñar por el tutor de prácticas y su valoración	4	4	4	
Competencias deseables para desarrollar tales funciones	4	4	4	
Agentes necesarios en la determinación de las competencias	4	4	4	
Sistemas para garantizar la adquisición de	4	4	4	Esta es la gran batalla, cómo formar a

competencias.				los tutores profesionales y académicos, quién los forma, dónde, qué contenido, bajo el formato de cursos, talleres... Espero que tu tesis pueda aportar
Formación específica para intervenir como tutor de prácticas externas	A	R	C	Observaciones
Formación específica para desempeñar las funciones como tutor de prácticas	4	4	4	
Objetivos deseables de una formación específica	4	4	4	
Saberes (contenidos) que debería contemplar	4	4	4	
Temporalización de la formación	4	4	4	
Condiciones de su Planificación	4	4	4	
Metodología adecuada a tal formación	4	4	4	
Agentes formadores (tipos, formación requerida,...)	4	4	4	
Recursos facilitadores de la formación (espacios, materiales didácticos, ...)	4	4	4	
Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida	4	4	4	

Valore de forma global la entrevista en relación a los siguientes aspectos (Rodee con un círculo):
1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

<u>La entrevista...</u>	<u>Valoración</u>				<u>Observaciones</u>
Se evita el clima de interrogatorio	1	2	3	4	Está perfecta. Ánimo y a seguir
Los temas complejos o delicados se reservan hacia la mitad/final de la entrevista	1	2	3	4	
Las cuestiones comprenden una única idea para evitar confundir al informante	1	2	3	4	
Las cuestiones no condicionan la respuesta	1	2	3	4	
Se emplea un tono neutral en la formulación de las preguntas	1	2	3	4	
Facilita que el entrevistado aporte su perspectiva sobre el tema	1	2	3	4	
La entrevista se adapta a la disponibilidad espacio/temporal del entrevistado.					
Se centra en aspectos de la experiencia, conocimientos, valores...del informante	1	2	3	4	
Deja margen para la incorporación de nuevos temas durante el encuentro	1	2	3	4	
Se respeta el anonimato	1	2	3	4	

Gracias por su aportación

VALOR DE LA FORMACIÓN DE TUTORES DE PRÁCTICAS EXTERNAS

PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Presentamos un documento que nos permitirá validar el instrumento para la recogida de información a nivel de **contenido** y de **condiciones** deseables a toda entrevista.

Por favor, complete los siguientes datos rodeando con un círculo donde proceda:

Experiencia Profesional			
Sector:	Universidad	Otros (especificar):	
Años:	25		
Líneas de investigación: Currículum, Liderazgo, Identidad docente	Formación (Docente, de formadores, etc)	Prácticas Externas	Otros (especificar):
Áreas a las que dirige su especialización: Dirección escolar	Formación (Docente, de formadores, etc)	Investigación	Prácticas Externas

Utilizando la escala: **1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante; 4= Mucho**, valore en qué medida las cuestiones planteadas responden a los criterios de: **pertinencia** o adecuación con los objetivos de la investigación (P), **claridad** y precisión en la redacción (C) y nivel de **profundización** de los temas (NP). Así mismo, podrán realizarse todas las sugerencias que estime oportunas en el apartado denominado "Observaciones".

VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL PROTOCOLO DE ENTREVISTA				
Valoración de la problemática y situación de los tutores de prácticas externas	P	C	NP	Observaciones
Valor atribuido a las prácticas	4	3	4	
Papel del tutor en la formación de futuros profesionales	4	3	4	
Condiciones idóneas para ejercer como tutor	3	2	4	
Motivaciones hacia la tutoría de prácticas externas	4	4	4	
Descripción de la labor como tutor de prácticas	4	4	4	
Valoración global de la experiencia como tutor de prácticas	4	4	4	
Problemáticas, dificultades y limitaciones encontradas a lo largo de la actuación como tutor	4	4	4	
Factores que ayudarían a superar las dificultades encontradas.	4	4	4	
Competencias deseables para actuar como tutor de prácticas	A	R	C	Observaciones
Funciones a desempeñar por el tutor de prácticas y su valoración	4		4	
Competencias deseables para desarrollar tales funciones	4		4	
Agentes necesarios en la determinación de las competencias	3	2	4	

Sistemas para garantizar la adquisición de competencias.	4	3	4	
Formación específica para intervenir como tutor de prácticas externas	A	R	C	Observaciones
Formación específica para desempeñar las funciones como tutor de prácticas	4	4	4	
Objetivos deseables de una formación específica	4	3	4	
Saberes (contenidos) que debería contemplar	3	1	4	
Temporalización de la formación	4	4	4	
Condiciones de su Planificación	3	3	4	
Metodología adecuada a tal formación	4	4	4	
Agentes formadores (tipos, formación requerida,...)	4	4	4	
Recursos facilitadores de la formación (espacios, materiales didácticos, ...)	3	4	4	
Evaluación, garantía de calidad de la formación ofrecida	4	4	4	

Valore de forma global la entrevista en relación a los siguientes aspectos (Rodee con un círculo):
1= Nada; 2= Poco; 3=Bastante; 4=Mucho.

La entrevista...	Valoración				Observaciones
Se evita el clima de interrogatorio	1	2	X	4	
Los temas complejos o delicados se reservan hacia la mitad/final de la entrevista	1	2	3	X	
Las cuestiones comprenden una única idea para evitar confundir al informante	1	2	3	X	
Las cuestiones no condicionan la respuesta	1	2	3	X	
Se emplea un tono neutral en la formulación de las preguntas	1	2	3	X	
Facilita que el entrevistado aporte su perspectiva sobre el tema	1	2	3	X	
La entrevista se adapta a la disponibilidad espacio/temporal del entrevistado.	1	2	X	4	
Se centra en aspectos de la experiencia, conocimientos, valores...del informante	1	X	3	4	
Deja margen para la incorporación de nuevos temas durante el encuentro	1	2	X	4	
Se respeta el anonimato	1	2	3	X	

