



Fernández Menor, I. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación

Primaria. *Revista Practicum*, 5(1), 54-67

DOI:10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830

## La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria

### The perspective of academic Practicum tutors in Primary Education

Isabel Fernández Menor

Universidade de Vigo

[isfernandez@uvigo.es](mailto:isfernandez@uvigo.es)

#### Resumen

El prácticum es una oportunidad de aprendizaje, no solo para estudiantes, sino también para tutores/as académicos y tutores/as externos. En este estudio se muestran las percepciones de cuatro tutores/as académicos del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Vigo sobre la formación previa de los estudiantes, la metodología de trabajo empleada, el contacto con las instituciones escolares y los apoyos y obstáculos que se encuentran en la tutorización. Los resultados ponen de manifiesto la disparidad en las opiniones sobre la formación previa, una metodología de trabajo reflexiva, las diferencias en el contacto con los centros, la implicación de los estudiantes como apoyo a la tutorización y la falta de ciertas habilidades reflexivas y críticas en los estudiantes como barrera a la tutorización. Asimismo, las tecnologías juegan un papel imprescindible en el proceso. Las conclusiones extraídas concuerdan con el estado del arte de la cuestión.

## Abstract

The practicum is a learning opportunity, not only for students, but also for academic tutors and external tutors. This study shows the perceptions of four academic tutors of the Degree in Primary Education of the University of Vigo about the previous training of students, the working methodology used, the contact with school institutions and the support and obstacles found in the tutoring. The results show the disparity in opinions about previous training, a reflective work methodology, differences in contact with schools, the involvement of students as support for tutoring and the lack of certain reflective and critical skills in students as a barrier to tutoring. Likewise, technologies play an essential role in the process. The conclusions drawn are in line with the state of the art of the issue.

## Palabras claves

Educación Primaria, Universidad, tutores, percepción, práctica.

## Keywords

Primary education, University, tutors, perception, practicums.

## 1. La tutorización académica de las prácticas externas

Las prácticas externas o *Practicum* son el primer acercamiento prolongado en el tiempo de los estudiantes del grado en Educación Primaria a las instituciones educativas. En general, se trata de un momento que se afronta con ilusión, aunque también con inquietudes y desconcierto. Las prácticas externas en la Universidad de Vigo son una materia obligatoria de 48 créditos ECTS situada en el cuarto curso del grado. En la guía docente de dicha materia se señalan 23 competencias de diferente tipo: aplicación de conocimientos teóricos a la práctica, desarrollo de habilidades de aprendizaje con autonomía, establecimiento de reflexiones críticas o capacidad de análisis y síntesis, entre otras. Todas estas competencias están relacionadas con los cuatro pilares de la educación (Delors, 1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Resulta coherente que tras tres años de aprendizajes, en su mayoría teóricos, sea precisa la inmersión de los futuros maestros y maestras en la práctica. No obstante, tal y como indica Amar (2019), “la experiencia del prácticum demanda cierta madurez en el alumnado. No vale con el simple hecho de estar habilitado según el expediente académico para cursar esta asignatura. Requiere de una clara lucidez madurativa” (p. 62). En esta línea, las prácticas permiten afianzar los conocimientos adquiridos previamente, entender el mundo laboral, socializar

profesionalmente y favorecer su cultura profesional (González, Fuentes y Raposo, 2006; Latorre y Blanco, 2011).

Este periodo formativo, en el que conviene recordar que los futuros docentes siguen siendo estudiantes universitarios, se presentan una serie de problemáticas relacionadas con la normativa, la organización, el desarrollo o la evaluación (Romero, 2003). Son diversas las investigaciones encaminadas a indagar sobre estas limitaciones, entre las que se destacan las problemáticas para aplicar la teoría con la práctica, la escasa preparación de los supervisores, el carente apoyo de los tutores externos o un excesivo trabajo por parte de los estudiantes en sus instituciones de prácticas (Cannon, 2002; Vaillant y Marcelo, 2001). Así, se hace imprescindible hacer explícitos los aprendizajes de los estudiantes a través de la simultaneidad de su presencia en las instituciones escolares y la universidad (González y Laorden, 2012). En esta situación, tres agentes cobran especial relevancia: el tutor/a académico, el tutor/a externo y el estudiante.

Este estudio trata las percepciones del tutor/a académico, como figura que acompaña al estudiante en el desarrollo de su prácticum, en lo relativo a su formación previa, metodología empleada, contacto con los centros y apoyos y obstáculos que se encuentran en la tutorización.

### **1.1. El prácticum: competencias y formación previa**

Las competencias mencionadas anteriormente son adquiridas por los estudiantes en su andadura por las prácticas externas, comenzando a construirse su perfil profesional (Zabalza, 2003). Teniendo en cuenta que el prácticum es el momento en el que aprendizajes previos cobran significación al tiempo que otros aprendizajes nuevos se abren paso, se puede entender esta materia como el broche final en la preparación de nuestros estudiantes, por lo que se pretende que esta sea lo más enriquecedora posible.

No obstante, existen investigaciones que señalan que ciertas competencias no se están adquiriendo y que son esenciales en el quehacer docente. Algunas de ellas son las indicadas por Pérez García (2009): conocer los contenidos a enseñar, conocimientos científico-culturales y tecnológicos, bagaje investigador, diseño de proyectos y unidades didácticas, capacidad organizativa, aplicación pedagógica de la evaluación, desempeño de la función tutorial, conocimiento de la documentación de las instituciones, colaboración con la comunidad educativa o diseño de pruebas de evaluación. Además, los propios estudiantes apuntan también una serie de competencias que consideran necesarias y no tienen la oportunidad de integrar, tales como la aplicación de los conocimientos al contexto real, dominio de conceptos básicos o resolución de problemas (González Sanmamed, 2006).

Estas debilidades en la formación inicial que dejan huella en el comienzo de la actividad laboral han sido investigadas ampliamente (Cannon, 2002; Rubia y Torres, 2001; Putnam y Borko, 2000). En esta línea, el modelo de prácticum reflexivo ha sido uno de los más extendidos a nivel teórico, no tanto práctico. A menudo se realizan observaciones e intervenciones en el aula de prácticas pero, posteriormente, no emergen reflexiones sobre lo experimentado. Aun siendo así, son muchos los aprendizajes que se originan, pero son superficiales y no profundizan en el pensamiento crítico (reflexiones meramente descriptivas y desarraigadas de la literatura) (Larrivee, 2008). Estos obstáculos para conseguir estrategias cognitivas superiores exigen del trabajo de los diferentes agentes implicados (Diez y Domínguez, 2018).

Preguntas como ¿qué se puede hacer para mejorar la experiencia de los estudiantes de prácticas externas? o ¿qué se puede hacer para que sean más críticos, autónomos o reflexivos?, son cruciales en la búsqueda de soluciones a una formación de futuros maestros y maestras, que se muestra como incompleta en algunos aspectos, pero que parte de la base de que tiene que ir completándose a lo largo de la vida. No obstante, cuestiones como la proposición de actividades o tareas que promuevan sus conocimientos o ideas previas son necesarias. También lo son las tecnologías, profusamente empleadas en la evaluación de las tareas de prácticas (Cebrián de la Serna, Bartolomé, Cebrián Robles y Ruiz Torres, 2015). Asimismo, la figura del tutor/a académico exige, según Fluckiger, Tixier, Pasco y Danielson (2010), ofrecer *feedback* a sus estudiantes.

## 1.2. El tutor o tutora académico

Tal y como se ha expuesto al inicio de estas líneas, las relaciones entre estudiante, tutor/a académico y tutor/a externo son fundamentales (Cuenca, 2010; Domínguez et al., 2015). El estado del arte de la cuestión ofrece una investigación profunda sobre el tutor/a externo, siendo menos amplia en lo que al tutor/a académico se refiere. Además, la investigación alrededor de los tutores/as académicos muestra una escasa contribución en la formación del alumnado en prácticas, bien por su escaso contacto con el estudiante, bien por su falta de preparación para el rol que ha de desempeñar (Diez y Domínguez, 2018).

Otorgándole a los tutores académicos una función esencial, se suscriben las palabras de Zabalza (2011):

la experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en nada si no va acompañada de una adecuada supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes” (p.33).

Para el tutor o tutora académico, la tutorización de prácticas externas supone un acercamiento a la realidad educativa a través de una lente privilegiada,

sus estudiantes. González y Laorden (2012) señalan que es esencial el análisis del perfil en la selección y formación de los tutores/as académicos, así como la incorporación de las tecnologías como medio de contacto. Estas autoras indican también que los tutores/as académicos han de dominar aspectos didácticos, como el aprendizaje basado en problemas, el trabajo en grupo o el aprendizaje cooperativo como estrategias metodológicas.

El profesorado universitario añade a sus funciones docentes e investigadoras, a partir del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la función de tutores, que tal y como señala Lázaro (2003) comprende tres consignas: instrucción, transmisión del saber e investigación. En esta línea, las funciones del tutor/a académico son las expuestas por Castaño, Prieto, Ruiz y Sánchez (1997):

- Función orientadora. Canaliza situaciones novedosas, estimula la búsqueda de soluciones a problemas y acompaña en la toma de decisiones.
- Función preparadora. Ayuda a planificar, fomenta el hábito y favorece la reflexión.
- Función facilitadora. Ayuda al establecimiento de inferencias y favorece la conexión entre teoría y práctica.
- Función motivadora. Mantiene el interés y ofrece feed-back a sus estudiantes.
- Función evaluadora. Valora el proceso y el producto y participa en la evaluación de las prácticas.
- Función promotora de la investigación. Fomenta el rigor investigador, promueve la curiosidad, favorece las inferencias y la reflexión.

En este sentido, es preciso conocer de primera mano, las percepciones de los tutores/as académicos, cómo valoran la formación previa de sus estudiantes, cómo trabajan, qué aspectos ayudan y cuáles dificultan su tutorización.

## 2. Metodología

Entendiendo la figura del tutor o tutora académico/a como esencial en el desarrollo de las prácticas externas de los estudiantes, se parte de las siguientes preguntas de investigación como guía del estudio: ¿cuál es la perspectiva de los tutores/as académicos como figura que acompaña a los estudiantes en el proceso?, ¿es suficiente la formación previa de los estudiantes antes del comienzo de las prácticas externas?, ¿qué metodología emplean los tutores/as académicos en la tutorización? Y, finalmente, ¿cuáles son los apoyos y los obstáculos con los que se encuentran los tutores/as académicos a la hora de tutorizar prácticas externas?

Para dar respuesta a estas preguntas de investigación, se han formulado los objetivos, generales y específicos, expuestos a continuación. El objetivo general es conocer la perspectiva del tutor/a académico/a como figura que acompaña a los estudiantes en el proceso. Los objetivos específicos son:

- Valorar la formación previa de los estudiantes antes del comienzo de sus prácticas externas.
- Valorar las diferentes metodologías empleadas por los tutores/as académicos a la hora de tutorizar.
- Identificar los apoyos que se encuentran los tutores/as académicos a la hora de tutorizar.
- Identificar los obstáculos que se encuentran los tutores/as académicos a la hora de tutorizar.

Con este planteamiento de preguntas de investigación y objetivos, se diseña un estudio de corte cualitativo, ya que se pretenden conocer, de primera mano, las percepciones de los tutores académicos con relación a las prácticas externas de los estudiantes del grado en Educación Primaria. La elección de este método viene dada por las bondades que presenta y que son, según Hernández, Fernández y Baptista (2010): la profundidad en los significados, la amplitud, la riqueza interpretativa y la contextualización del fenómeno.

## 2.1. Muestra

La muestra de este estudio es de tipo no probabilístico, ya que “la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.176). En este sentido, la elección de la muestra es intencionada porque el foco de este estudio se sitúa en la Universidad de Vigo.

La muestra se compone de cuatro tutores/as académicos de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del campus de Pontevedra, quienes tutorizan prácticas externas con asiduidad. Su perfil es variado: profesorado contratado interino, profesorado titular y profesorado con contrato pre y postdoctoral.

## 2.2. Instrumento y procedimiento

El instrumento empleado ha sido la entrevista ya que la muestra compuesta de cuatro sujetos así lo permitía. Además, se ha recurrido a la entrevista porque su propósito es obtener información precisa sobre un tema determinado, así como los significados que los informantes atribuyen a esta temática (Díaz,



Torruco, Martínez y Varela, 2013), en este caso, las percepciones como tutores/as académicos sobre algunas cuestiones relacionadas con las prácticas externas. Esta entrevista, siguiendo los objetivos y preguntas de investigación, consta de seis preguntas alrededor de cinco categorías: formación previa, metodología, contacto con los centros de recepción de estudiantes, apoyos y obstáculos a la tutorización.

En relación con el procedimiento que se ha seguido en este estudio, se concretan tres momentos. En un primer momento, se realiza una revisión de la literatura sobre la temática, con motivo de conocer el estado del arte de la cuestión, concretar las preguntas de investigación y objetivos y, posteriormente, diseñar e implementar la entrevista a los tutores académicos. En un segundo momento, se realizan las entrevistas, garantizando el anonimato de los participantes. En un tercer momento, se analizan mediante el software ATLAS.ti 6 y se extraen los resultados y conclusiones expuestos en los apartados que siguen.

### 3. Resultados

Los resultados que se presentan muestran las percepciones de los cuatro tutores/as académicos de la Universidad de Vigo y, más concretamente, de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Pontevedra en relación con las prácticas externas de los estudiantes del grado en Educación Primaria. Las categorías para el análisis de estas percepciones son cinco: formación previa de los estudiantes antes de su llegada a los centros, metodología empleada para la tutorización, contacto con los centros receptores de alumnado en prácticas y apoyos y obstáculos que se presentan para la tutorización de estos estudiantes.

La formación previa de los estudiantes presenta, a nivel general, opiniones dispares entre los informantes. Para algunos, esta formación es *“muy completa, variada y exigente”* (entrevistada nº4), mientras que para otros es bastante deficitaria. Entre los entrevistados/as que indican que la formación previa es buena, aluden a que las prácticas externas se sitúan en el cuarto curso, lo que favorece la adquisición de conocimientos previos básicos como el diseño de unidades didácticas y programaciones o un amplio bagaje en materias didácticas. No obstante, a pesar de valorar esta formación previa de forma positiva, concluyen con la existencia de cuestiones a mejorar, como la falta de prácticas, hasta el momento, en contextos reales o, como expresa la entrevistada nº4, *“que aquellos contenidos más propios de materias cursadas en primer año (Diseño, Organización Escolar, Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación primaria, Psicología...) y que en el prácticum toman peso, hay que “desempolvarlas”. Muchas cuestiones abordadas desde la teoría en estas materias ahora están casi olvidadas y hay que hacer un nuevo ejercicio de recordar para que puedan contrastar esa formación teórica con la práctica”*. Los

entrevistados/as que consideran que la formación previa es más deficitaria, aluden a cuestiones relacionadas con carencias para el análisis crítico esperable en alumnado universitario y clases *“excesivamente teóricas o con prácticas poco ajustadas al día a día de un centro educativo”* (entrevistado nº3).

En cuanto a los aspectos a mejorar relacionados con la formación previa de los estudiantes se destacan tres elementos. En primer lugar, incrementar el peso de materias de innovación e investigación. En segundo lugar, ofrecer a los estudiantes contenido vinculado a las necesidades del sistema educativo y aproximarlos con más frecuencia a la realidad escolar. En tercer lugar, la mejora de la competencia escrita, por la necesidad de elaborar textos complejos, rigurosos, reflexivos y maduros, tales como la memoria o el diario de prácticas.

En referencia a la metodología, en todos los casos se alude al trabajo y contacto constante con los estudiantes. En todos los casos se ofrece al alumnado una guía de tareas o actividades para desarrollar a lo largo de sus prácticas externas. Estas tareas suelen ser de tipo reflexivo, innovador o explorador, tal y como indica una de las entrevistadas (nº1): *“las tareas que se les piden suelen ser del tipo “reflexiona sobre tu llegada al centro”, “realiza una experiencia innovadora en el aula” o “revisa la documentación del centro”, además de las labores que les son encomendadas desde el propio centro. Además, los tutores/as académicos indican que ofrecen a sus estudiantes otros recursos como lecturas de interés o información sobre seminarios o cursos. Todas aquellas cuestiones que se les piden a los estudiantes así como otras que realizan por exigencias de sus tutores/as externos son incorporadas finalmente en una memoria y un diario de prácticas. No obstante, en todos los casos se divisa la preferencia de los tutores/as académicos por el seguimiento constante de sus estudiantes. En este sentido, realizan reuniones con frecuencia. Los medios empleados para estas reuniones son de tipo presencial o telemático, aunque existe la preferencia por la presencialidad. Por el contrario, reconocen las dificultades que conllevan las reuniones presenciales: coincidencia con el horario escolar, realización de las prácticas en ciudades diferentes a la ubicación de la facultad, etc; es por ello, que se recurre en gran medida a las reuniones no presenciales a través de medios telemáticos como Skype o Hangouts. Tanto las reuniones presenciales como no presenciales se desarrollan de forma individual y/o colectiva, en función de las preferencias del estudiante o el cometido de la reunión: “cuando algo afecta a todos los estudiantes de prácticas, por ejemplo, la reunión inicial, las reuniones suelen ser colectivas; sin embargo, cuando algún estudiante quiere tratar un problema o situación personal en relación con las prácticas, se opta por la individualidad”* (entrevistada nº2). La temporalización de las reuniones no es la misma para los informantes, algunos realizan reuniones mensuales, otros semanales y otros lo deciden en función de las necesidades de los estudiantes. En todo caso, la comunicación no se limita a



las reuniones planificadas, sino que en todos los casos, los estudiantes tienen la posibilidad de comunicarse de forma más directa y rápida con sus tutores/as a través de plataformas como *Whatsapp* o el correo electrónico, para favorecer la solución de dudas o problemas de forma instantánea.

El contacto con los centros es otro punto de consenso en los informantes. Así, indican que cuando conocen el lugar de destino de sus tutorizados, envían un correo electrónico a los tutores/as externos con la finalidad de ponerse a su disposición, facilitarles información relevante o, incluso, visitar el centro: *“valoro la comunicación y coordinación entre ambas instituciones, por ello, lo primero que realizo cuando se inician las prácticas es contactar con la persona que tutoriza a ese mismo estudiante. El primer contacto es por mail donde me presento y le doy mis datos de contacto. A partir de ahí, le pido poder acudir al centro o hacer una llamada por teléfono. La finalidad es intercambiar impresiones sobre los estudiantes de los que somos tutoras”* (entrevistada nº4). No existe tanto consenso en lo que a mantenimiento de ese contacto se refiere, ya que en algunos casos se continúa en comunicación y, en otros, la conversación se estanca en la presentación. En los casos en los que la comunicación continúa, se debe a casos excepcionales: *“un estudiante dejó de contactar conmigo, no sabíamos nada de él, no respondía a nuestros mensajes, por lo que me puse en contacto con su tutora de prácticas del centro para saber qué podía haber ocurrido”* (entrevistada nº2). El medio empleado para realizar este contacto es el correo electrónico, por ser el que más se adapta a las necesidades tutores/as académicos y tutores/as de prácticas externas.

Los apoyos con los que cuenta un tutor/a académico a la hora de tutorizar a sus estudiantes se dividen en dos categorías: personales o humanos y materiales. En cuanto a los personales, se destaca en todos los casos la implicación de los estudiantes, tanto en las tareas demandadas por la universidad como en sus prácticas: *“el mejor apoyo es que el alumno o alumna tenga ganas y se preocupe de aprovechar el período de prácticas y de cumplir con las tareas que se le encomiendan en relación con su memoria”* (entrevistado nº3). Además, también se valora la actitud que toman los centros receptores con sus estudiantes y con la universidad: *“cuando el centro es abierto a los estudiantes de prácticas, todo es mucho más fácil también, ya que se vuelcan con ellos y tratan de enseñarle lo máximo posible. También les permiten desarrollar más tareas y actividades en el aula”* (entrevistada nº1). Siguiendo con los apoyos personales o humanos, se destaca la presencia de un cotutorizador/a con quién contrastar opiniones: *“los principales apoyos con los que cuento serían las compañeras con las que trabajo diariamente y con quienes puedo contrastar ideas, sentimientos, recursos, cambios, etc. En concreto, compartimos la misma filosofía de trabajo y eso nos ha llevado a que elaboremos un manual para la tutorización y analicemos las*

*memorias de prácticas desde una perspectiva común y consensuada que permita la mejora e innovación en este periodo formativo*” (entrevistada nº4). También se destaca el apoyo institucional: *“ante cualquier circunstancia o problema, podemos contar con el asesoramiento de la Facultad o Universidad”* (entrevistada nº4). En cuanto a los apoyos materiales, se indican, en todos los casos, ayudas a nivel de organización y espacios por parte del decanato y, sobre todo, los recursos tecnológicos, por facilitar en gran medida el contacto, la gestión y la evaluación.

Los obstáculos que los tutores académicos ponen de manifiesto se dividen en dos grupos: personales e institucionales. Con relación a los obstáculos personales, las respuestas son variadas, aludiendo a diferentes cuestiones: despreocupación de los estudiantes por sus quehaceres, falta de espíritu crítico, falta de autonomía, dar más importancia a las indicaciones de los tutores/as de prácticas que a los tutores/as académicos o la decisión exclusiva del estudiantado sobre su destino de prácticas. Algunas de estas cuestiones se reflejan en las siguientes frases:

*“Principalmente la falta espíritu crítico y de autonomía en las estudiantes para realizar prácticas innovadoras. También el hecho de que le dan más importancia a las indicaciones del personal tutor de los centros que al académico”* (entrevistada nº2).

*“Como principales obstáculos podría ser que los alumnos seleccionan su centro de prácticas por decisión propia. Me gustaría participar en esta decisión porque, por la distancia que hay entre la Facultad y el centro educativo, dificulta el que pueda visitarlos; o me gustaría poder sugerirles centros realmente innovadores a pesar de que estos estén lejos de su domicilio personal”* (entrevistada nº4).

En relación con los obstáculos institucionales, se alude a la excesiva burocracia que asola a materias como las prácticas o que el centro no responda a las demandas de los estudiantes, tal y como indica la entrevistada nº1: *“tenemos estudiantes que en su centro de prácticas se dedican, por orden de su tutora de prácticas, a funciones de apoyo exclusivamente o, incluso, a fotocopiar y corregir tareas y exámenes. Consideramos que esto obstaculiza en gran medida su aprendizaje”*.

Finalmente, se les pedía a los entrevistados/as que resumiesen en una frase lo que les evoca ser tutores/as académicos. Los resultados muestran una actitud positiva hacia esta labor destacándola como un acercamiento a los centros, una oportunidad para aprender o un espacio para innovar. A continuación, se muestran estas frases:

*“Ser tutora académica es un privilegio, ya que nos permite acercarnos a los centros y vivir, con nuestros estudiantes, su comienzo en la práctica docente”* (entrevistada nº1).

*“Ser tutora académica me permite mejorar mi práctica docente al mismo tiempo que ayudo a otras personas a formarse” (entrevistada nº2).*

*“Ser tutor académico es una oportunidad desperdiciada por la universidad para acercarse a la realidad de los centros educativos” (entrevistado nº3).*

*“Ser tutora académica, lejos de ser un apéndice incómodo al rol docente, en mi caso me ayuda a formarme como tal, me permite reinventar mi profesión, innovar e investigar sobre esta materia y sobre las materias que imparto en el Grado, en mi caso, NNTT” (entrevistada nº4).*

#### 4. Conclusiones y discusión

Tras un viaje por la amplia investigación relacionada con el prácticum en las diferentes titulaciones de Magisterio, se pone de manifiesto un completo estado del arte sobre diferentes cuestiones: tutores/as externos, estudiantes, limitaciones y aportes de las prácticas externas, etc. No obstante, aunque estudiada, la figura del tutor/a académico está menos trabajada. Aprovechando la accesibilidad a la muestra, se pretendían conocer las percepciones de los docentes que ejercen la labor de tutores/as académicos en función de la formación previa de los estudiantes, la metodología que emplean, cómo realizan el contacto con los centros o cuáles son los apoyos y las barreras que se encuentran en esta tutorización. Es necesario indicar que las conclusiones que se arrojan no son determinantes, sino un punto de vista añadido sobre las opiniones y percepciones de una figura elemental en el prácticum, los tutores/as académicos.

Así, este pequeño estudio muestra, a modo de desenlace, los siguientes hallazgos:

- La formación previa a las prácticas externas de los estudiantes es percibida por los tutores/as académicos de forma dispar, para unos es buena y para otros algo más deficitaria. En cualquier caso, todos concluyen con que existen aspectos a mejorar, tales como la aproximación de la teoría a la práctica antes del enfrentamiento directo con una institución escolar o la carente reflexión crítica o autonomía de los estudiantes, entre otras.
- En cuanto a la metodología, en todos los casos se alude a la existencia de una guía previa de trabajo, con tareas y actividades pautadas así como reuniones constantes con los estudiantes.
- Con relación al contacto con los centros, dependiendo del entrevistado/a es mayor o menor, existiendo en todos los casos, normalmente, a través de medios telemáticos.
- Los apoyos percibidos por los entrevistados/as a la hora de tutorizar son diversos, destacando la implicación de los estudiantes.

- Los obstáculos percibidos por los entrevistados/as a la hora de tutorizar también son diversos, pero se destaca el desinterés de los estudiantes o la carencia de estos en habilidades reflexivas y críticas.
- En todos los casos, las tecnologías son un medio de trabajo facilitador en el prácticum.

Tal y como se refleja en la guía docente del prácticum, competencias como la autonomía o el establecimiento de reflexiones críticas por parte del estudiante son cuestiones a mejorar, no solo por parte de nuestros estudiantes, sino también por la formación previa que les es brindada. Así, la investigación apunta a una serie de limitaciones como la aplicación de la teoría a la práctica (Cannon, 2002; Vaillant y Marcelo, 2001), la falta de conocimiento de la documentación de los centros (Pérez García, 2009) o la carencia de reflexión (Larrivee, 2008), y que en este estudio son corroboradas a través de la percepción de los tutores/as académicos.

En todos los casos, los tutores/as académicos optan por un modelo de prácticum reflexivo, modelo más empleado como se ha indicado al inicio de este texto, pero el éxito no es siempre el esperado por la falta de competencias señaladas en este parámetro.

Los tutores/as académicos comprenden la necesidad apuntada por González y Laorden (2012) sobre el contacto de los estudiantes con la institución escolar pero, también, con la Universidad, ya que siguen siendo alumnado de esta última. Es por ello, que los tutores/as académicos tienen muy presente la necesidad de establecer reuniones y contacto constante. En esta línea, en relación con lo que apuntaban Fluckiger et al. (2010), el *feedback* con los estudiantes es preciso a todas luces.

Las tecnologías juegan un papel decisivo en el contacto, establecimiento y mantenimiento de las relaciones con las instituciones y con los propios estudiantes, superando las barreras espacio-temporales, adquiriendo, además, funcionalidades evaluativas.

Para terminar, se destacan las frases finales de los entrevistados/as ya que indican otra cuestión resaltada por la literatura: el prácticum como un acercamiento a las instituciones educativas a través de los estudiantes. En este sentido, los tutores/as académicos valoran el prácticum como una forma de estar cerca de los centros, como un espacio para innovar e investigar y, sobre todo, aprender de los lugares en los que se desarrolla la educación.

## Referencias bibliográficas

- Amar, V. (2019). La experiencia del prácticum en educación infantil. Una narración en primera persona. *Revista Prácticum*, 4(2), 60-76. <https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.4>
- Cannon, P. (2002). *A handbook for teachers in universities and colleges: A guide to improving teaching methods*. Londres: Kogan Page.
- Castaño, N., Prieto, C., Ruiz, E. y Sánchez, M. (1997). El profesor tutor del Prácticum: propuesta de modelo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2786700>
- Cebrián de la Serna, M., Bartolomé, A., Cebrián Robles, D. y Ruiz Torres, M. (2015). Estudio de los Portafolios en el Prácticum: Análisis de un PLE-Portafolios. *Relieve*, 21(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7479>
- Cuenca, A. (2010). Care, thoughtfulness, and tact: conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education*, 21(3), 263-278. <https://doi.org/10.1080/10476210903505807>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Metodología de Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Diez, Á. y Domínguez, R. (2018). El tutor como impulsor del aprendizaje reflexivo de los alumnos durante las prácticas docentes. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 311-328. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200311>
- Domínguez, R., González, M. I., Fernández, R., Pérez-Pueyo, Á., Gutiérrez, C., Alonso, M. D., ... Diez, A. (2015). Propuesta para una doble evaluación triádica del Máster de Educación Secundaria. En A. Fidalgo, M.L. Sein-Echaluce y F. J. García-Peñalvo (Coords.), *La sociedad del Aprendizaje*. Actas del III Congreso internacional sobre Aprendizaje Innovación y Competitividad. CINAIC 2015 (16 octubre de 2015, Madrid, España, pp. 565-570). Madrid: Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de [http://www.dmami.upm.es/dmami/documentos/liti/Actas\\_CINAIC\\_2015.pdf](http://www.dmami.upm.es/dmami/documentos/liti/Actas_CINAIC_2015.pdf).
- Fluckiger, J., Tixier, Y., Pasco, R. y Danielson, K. (2010). Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enhance Learning. *College teaching*, 58, 136-140. <https://doi.org/10.1080/87567555.2010.484031>
- González Sanmamed, M. (2006). *O EEES: perspectiva do alumnado das universidades galegas*. Santiago de Compostela: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia.
- González, M., Fuentes, E.J. y Raposo, M. (2006). De alumno a profesor: análisis de las tareas realizadas durante las prácticas escolares. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12(13), 277-294. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900646.pdf>
- González, M. L. y Laorden, C. (2012). El Prácticum en la formación inicial de los maestros en las nuevas titulaciones de Educación Infantil y Primaria. El punto de vista de profesores y estudiantes. *Pulso*, 35, 131-154. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4118824>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.



Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>

Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 35-54. Recuperado de: <https://goo.gl/DiLgs0>

Lázaro, A. (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En F. Michavilla y J. García (Eds.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 107-128). Madrid: CAM-Cátedra UNESCO.

Pérez García, M. P. (2009). Metodología docente y evaluación del Prácticum. En A. Bolívar (Dir.), *Conocimiento y competencia profesional del profesor universitario sobre enseñanza y el aprendizaje en entornos de Tecnología avanzada de la Información y la Comunicación*. Proyecto de Excelencia de la Consejería de Innovación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Andalucía.

Putnam, R. T. y Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle et al. (Coords.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar* (pp. 2019-309). Barcel: Paidós.

Romero, C. (2003). El prácticum de 3º de la especialidad de educación Física: una estimación de los estudiantes de Magisterio. En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.), *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp.81-89). Granada: Editorial Universidad de Granada.

Rubia, B. y Torres, R. (2001). El perfil del prácticum como definidor de competencias profesionales. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. VI Symposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibe.

Zabalza, M. A. (2003). El prácticum en la formación de profesionales universitarios: principios para una enseñanza de calidad. Seminario para el estudio comparado de la formación práctica en el sistema universitario. Universidad de Granada, Granada.

Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: El estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43. Recuperado de <https://goo.gl/tQ5Sdh>