

Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional

Ma del Pilar Sepúlveda Ruiz

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Málaga

Resum

Aquest treball tracta de posar de manifest la rellevància i transcendència de les pràctiques d'ensenyament en la formació inicial del professorat per tal de construir el coneixement professional. Aquesta manera de concebre el pràcticum i dotar-lo de sentit comporta apostar per la formació d'un futur docent productor i generador de nous coneixements a partir de les vivències experimentades a l'aula i dels projectes desenvolupats basats en l'experimentació i la recerca. En aquesta generació de sabers, hi intervenen diferents factors i condicions, com ara: les biografies dels estudiants, el context institucional i els agents facilitadors. Per això és necessari que les pràctiques estiguin planificades, tutoritzades i existeixi coordinació entre els agents que realitzen el seguiment d'aquest període formatiu. Però moltes vegades no disposem d'aquestes condicions.

Paraules clau: formació inicial, coneixement professional, desenvolupament professional.

Abstract. *Teaching practices in the building process of professional knowledge*

This work tries to manifest the relevance and transcendence of the teaching practices in teacher's initial formation as an occasion for build the professional knowledge. This way of conceive the practices and give them sense presume to bet for the formation of a future teacher as producer and generator of new knowledge from the experiences lived in the classroom and the developed projects based on the experimentation and research. In this generation of knowledge, different factors and conditions take part like: the biographies of the students, the institutional context and the easer agents. For it, practices must be planned, tutored and the coordination between the agents who make the supervision of this formative period must exist. Nevertheless, these are conditions that in enough occasions we do not have them.

Key words: initial teacher education, professional knowledge, professional development.

Resumen

Este trabajo trata de poner de manifiesto la relevancia y trascendencia de las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado como ocasión para construir el conocimiento profesional. Este modo de concebir el pràcticum y dotarlo de sentido supone apostar por la formación de un futuro docente productor y generador de nuevos conocimientos a partir de las vivencias experimentadas en el aula y de los proyectos desarrollados basados en

la experimentación y la investigación. En esta generación de saberes, intervienen diferentes factores y condiciones, como, por ejemplo: las biografías de los estudiantes, el contexto institucional y los agentes facilitadores. Para ello, es necesario que las prácticas estén planificadas, tutorizadas y exista coordinación entre los agentes que realizan el seguimiento de este período formativo. Sin embargo, en bastantes ocasiones no disponemos de estas condiciones.

Palabras clave: formación inicial, conocimiento profesional, desarrollo profesional.

Sumario

- | | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Introducción</p> <p>1. ¿Cómo se construye el conocimiento profesional durante el período de prácticas?</p> <p style="padding-left: 40px;">2. ¿Qué factores inciden en esta construcción</p> <p>3. La tutorización: rol de los facilitadores en el proceso de construcción del saber profesional</p> | <p>4. Estrategias que favorecen la construcción del conocimiento profesional</p> <p>5. Los centros escolares como escuelas de desarrollo profesional</p> <p>6. Síntesis</p> <p>Bibliografía</p> |
|--|---|

Introducción

En este trabajo, la perspectiva que defendemos acerca del sentido que tiene el prácticum en la formación inicial del profesorado hace referencia a una ocasión idónea de aprendizaje para formar profesionales reflexivos, que aprendan a construir y generar su conocimiento profesional de modo idiosincrásico, tratando de superar el saber rutinario y meramente técnico. Esto es, el prácticum lo concebimos como un espacio en el que el alumnado en formación tiene la posibilidad de investigar, de adentrarse en la complejidad del aula para comprenderla desde el punto de vista de los que intervienen en ella, implicándose en los intercambios inciertos y conflictivos propios de cada situación, analizando todos los mensajes, experimentando alternativas e intentando reconstruir la realidad del aula. Supone un proceso continuo de reflexión en y sobre la acción, una oportunidad para que los futuros profesionales de la educación construyan su conocimiento profesional y experimenten la provisionalidad y emergencia del mismo.

Ahora bien, para que las prácticas cumplan este cometido dentro del plan de estudios de las diferentes titulaciones de maestro, es necesario que este período esté cuidadosamente *diseñado* y *planificado* como actividad intencional que es. Esta planificación hace referencia a que los contextos y las situaciones han de ser relevantes y significativos para propiciar realmente un proceso de enseñanza, favorecer la transición de estudiante a profesor, para que los alumnos aprendan a pensar como docentes, se conciencien de los problemas reales propios de la profesión y tomen, en consecuencia, las decisiones oportunas.

Otra de las condiciones fundamentales para el aprendizaje y la construcción del saber profesional hace alusión al *seguimiento* que precisa este período. Las prácticas son concebidas como un espacio de análisis, reflexión, experimentación y acercamiento a la investigación en el aula. Y para favorecer la reflexión y la reelaboración del conocimiento profesional reflexivo, es necesario desarrollar un *sistema de tutorías* que favorezca la interacción entre teoría y práctica y les haga comprender el sentido que tienen los conocimientos teóricos en esta elaboración. La interacción no es posible sin la realización de un buen seguimiento, de lo contrario, el alumnado puede verse abocado a la mera reproducción, y no podemos correr el riesgo de que este período se convierta sólo en una fase de socialización. La práctica sin más puede estimular la imitación y la reproducción de ciertos comportamientos profesionales no deseados, el influjo socializador de la escuela sobre el alumnado en prácticas puede crear o alimentar formas acríicas de concebir el trabajo docente, que calan fácilmente en el futuro profesional, toda vez que se encuentran arraigadas en las creencias de sentido común y en la ideología y la cultura predominantes. En este acompañamiento, es necesario disponer de la *colaboración del profesorado que tutoriza en el centro escolar y en el centro universitario* (puesto que las prácticas de enseñanza a las que estoy aludiendo son las propias de la titulación de maestro), y que además exista *coordinación* entre ambos profesionales. Los dos son agentes que posibilitan la vinculación de la experiencia práctica con los conocimientos teóricos y viceversa, despiertan en el alumnado el espíritu crítico, la reflexión, la autocrítica, ayudan en el proceso de socialización y de reflexión continua sobre la acción. En resumen, tal como expresa García Sánchez (1993, p. 343), «las prácticas escolares necesitan de un personal específico para ser tutorizadas, dado que se trata de un problema complejo que reclama una alta cualificación; exigen un seguimiento riguroso y un apoyo tutorial constante, de tal manera que le proporcione al estudiante la oportuna información sobre sus progresos, estacionamientos, etc.».

En síntesis, el sentido del prácticum está relacionado tanto con la necesidad de superar el academicismo teórico de las instituciones universitarias, como con la importancia que tiene tratar de evitar el influjo socializador de las rutinas, convenciones, prejuicios y culturas asentadas en los centros escolares. En otras palabras, el prácticum cobra pleno sentido en la medida en que se propone facilitar la transición al pensamiento pedagógico, de tal manera que el futuro docente desarrolle tanto una interpretación profunda del contexto práctico como un tipo de intervención enriquecedora para el alumnado.

Una vez planteado el sentido del prácticum en el plan de estudios de los futuros docentes, vamos a proseguir el trabajo abordando cómo propiciar la construcción en este espacio formativo.

1. ¿Cómo se construye el conocimiento profesional durante el período de prácticas?

Las prácticas, tal como hemos señalado anteriormente, constituyen un período crucial para que los estudiantes elaboren y sientan la necesidad de construir el conocimiento profesional. Para ello, en este espacio formativo, el alumnado debe comprender lo que acontece en la realidad que está viviendo, implicándose en ella, no aceptando los saberes que vienen de fuera, elaborados en otros contextos y tiempos. La comprensión de las experiencias vividas durante la permanencia en los centros de prácticas en general y escolares en particular propicia que los futuros profesionales tomen conciencia que para dar respuestas a la realidad y al contexto de trabajo, han de sumergirse en ellas y mantener un diálogo reflexivo entre la situación, los presupuestos subjetivos y las acciones (Pérez Gómez, 1998). Por consiguiente, el conocimiento de la realidad exige un proceso de investigación, análisis, reflexión y contrastación de las teorías implícitas, de las creencias, de los planteamientos pedagógicos y curriculares, de los conocimientos vulgares a partir de los cuales se propiciará la reconstrucción de los saberes.

Este proceso de elaboración se inicia *indagando, experimentando y analizando* un contexto *particular y singular*, que es en el que el estudiante se desenvuelve. Esta investigación se apoya en la experimentación reflexiva y en los conocimientos teóricos, utilizados éstos como herramientas de trabajo, los cuales le posibilitan al estudiante en formación el análisis y la comprensión de los contextos. Tras valorar y realizar este análisis, las experiencias pueden modificarse y reelaborarse al igual que el pensamiento del alumnado, generando otras propuestas alternativas. Por tanto, este saber profesional es fruto de la síntesis entre teoría y práctica. Esta construcción es *permanente, dinámica*, se inicia en la formación inicial pero sigue a lo largo de toda la vida profesional, está ligada a los procesos de formación. Es un conocimiento que viene sufriendo continuas transformaciones, puesto que es un *saber emergente*, cuyas características principales son la *provisionalidad y la parcialidad*. Es decir, es un conocimiento en el que están presentes múltiples dilemas y la incertidumbre y, por consiguiente, abierto al contraste y a la reflexión. Esto es, tal como expresa Pérez Gómez (1998, p. 189), este saber experto es una producción «subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de su historia personal, en un proceso dialéctico de acomodación y asimilación, en los intercambios sucesivos con el medio». Es un saber que va emergiendo día a día en y desde los contextos en los que interviene el estudiante en formación (facultades y centros escolares).

En definitiva, la construcción se sustenta en la reelaboración de los conocimientos previos, los cuales posibilitan una mejor interpretación e intervención en la compleja situación del aula (Pérez Gómez, 1998). Por ello, este conocimiento profesional debe apoyarse en procesos como la *desconstrucción* y la *reflexión* para poder reconstruir y redefinir las preocupaciones, los intereses, los conocimientos vulgares y dominantes, y así pasar a la reconstrucción crítica y reflexiva.

En síntesis, éste es un proceso complejo en el cual el alumnado tiene que enfrentarse a los problemas cotidianos de las aulas partiendo de las reflexiones en y sobre la propia práctica, a partir de las cuales adquirirá un conocimiento pedagógico, conocimiento de sí mismo y desarrollo cognitivo. En esta elaboración, la *reflexión*, *indagación* y *experimentación compartida* son elementos clave. Por otro lado, no podemos obviar que este proceso es también complejo por cuanto requiere el apoyo, la colaboración, la orientación y el asesoramiento de profesionales y por estar sometido a las influencias de numerosos factores, los cuales abordaremos a continuación.

2. ¿Qué factores inciden en esta construcción?

Tal como hemos ido avanzando en el transcurso del trabajo, en este proceso intervienen diversas variables y condiciones. Entre ellas, hemos destacado:

- Las experiencias personales del alumnado en formación: biografías de los estudiantes.
- Las instituciones formativas (centros escolares y universitarios): marco institucional.
- Los modelos organizativos.
- La interacción con otros compañeros.
- Los agentes facilitadores (tutores universitarios y tutores de centros escolares).
- La coordinación, formación y cualificación de estos agentes.

Éstas son variables sustanciales a tomar en consideración si efectivamente pretendemos evitar la socialización acrítica del estudiante en la cultura escolar (Angulo, 1994; Sepúlveda, 1996; Pérez Gómez, 1998) y apostamos realmente por un prácticum que posibilite al alumnado la elaboración y construcción de su conocimiento profesional. Dada la trascendencia de estos elementos, vamos a detenernos en ellos tratando de plasmar de qué modo inciden en el proceso.

2.1. *Biografías de los estudiantes*

Las experiencias previas que el alumnado haya tenido como estudiante durante todo su período formativo son claves en muchas ocasiones para afrontar las exigencias del aula. El estudiante y docente novicio, cuando comienza su andadura en la enseñanza (período de prácticas), recurre en ocasiones a estrategias y actuaciones que ha vivido en el transcurso de su período de escolarización, y es que no podemos obviar, tal como señala Bullough (2000), que «los estudiantes llegan a la carrera de formación del profesorado habiendo pasado miles de horas sentados en las aulas en su condición de alumnos, aprendiendo y observando presumiblemente en qué consiste la enseñanza, y algunos de ellos vienen de familias de profesores y han crecido jugando a ser maestros» (Bullough, 2000, p. 102).

Las horas que el alumnado ha permanecido en las clases durante su época escolar, han ido provocando la internalización de los modelos de enseñanza que sus profesores fueron experimentando con ellos. Es por ello que, en las primeras prácticas como docentes, éstos activen los patrones de comportamiento aprendidos por observación en el transcurso de los años. Esta cuestión ya lo evidenció Contreras (1987), e indagó en las razones que motivaban tal situación, poniendo de manifiesto que ésta estaba ocasionada en parte por la falta de relación entre los conocimientos y los principios teóricos impartidos en los centros universitarios y las experiencias vividas en las aulas de los centros escolares.

2.2. Contexto institucional

Las instituciones en las que se desenvuelven los estudiantes de Magisterio (centros escolares de infantil y primaria y facultades de educación) durante el período de prácticas, tienen una gran incidencia en la socialización y construcción del conocimiento profesional, al modelar las experiencias que tienen lugar en ellas. La organización y estructura de éstas definen las interacciones, las actuaciones sociales, políticas y culturales, incurriendo en la formación de los sujetos que acceden a ellas. La formación práctica transcurre en el seno de las dos instituciones ya mencionadas. Cada una de ellas está organizada y funciona de modos diferentes, tiene su propia historia, con lo cual la configuración de estos contextos de formación también son peculiares. Así mismo, hay que destacar que los centros de infantil y primaria también son diversos entre sí, pues tanto la cultura institucional como la docente y la del aula generados en cada uno de ellos les hace ser diferentes.

La cultura institucional es un elemento que ejerce un influjo de gran trascendencia en la creación de un entorno formativo óptimo para el alumnado y el profesorado que trabaja en ellos. De tal modo que, en función de cómo estén configurados estos contextos organizativos, se posibilitará o se entorpecerá el desarrollo y la construcción del saber profesional, propiciando en algunos casos sólo la socialización del alumnado, como si la experiencia por sí sola fuese formativa, y en otros posibilitará la reflexión y la experimentación.

La cultura institucional de cada centro también ejerce una influencia y una presión en el colectivo de profesionales, generando un modo de relacionarse, de pensar, de intervenir, de explicitar sus concepciones, incidiendo igualmente en los intercambios y aprendizajes de los estudiantes en formación y, por consiguiente, en el modo y la construcción del conocimiento profesional. Por ello, las condiciones en las que se genera este saber difiere de un centro a otro, dada la singularidad e idiosincrasia de cada uno de ellos, lo cual también hará que el saber generado sea peculiar. Y es que no podemos obviar que cada centro está configurado e integrado por un grupo de profesionales con unos planteamientos, unas creencias y una ideología determinados y en un contexto concreto, lo que crea un ambiente de relaciones e intercambios propios que condicionan la participación, la toma de decisiones, los modos de gestión, las

metodologías en clase, los roles, y esto repercute también en las vivencias de los estudiantes. Por consiguiente, la cultura docente generada en cada institución también ejerce una influencia en el proceso de elaboración de este saber, dado que los intercambios, el diálogo, las reflexiones y las interacciones mantenidas con otros profesionales inciden en su construcción y reconstrucción.

Otras de las variables que no podemos olvidar dentro de este marco institucional hace referencia a la cultura del aula, punto donde concluye la cultura institucional, la docente, etc. En este espacio, los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo durante la fase de prácticas, por ello, este espacio físico y social, con su estructura de significados compartidos y formas de actuación específicas, favorecerá que la construcción que se lleve a cabo sea singular, pues, en función de las exigencias y demandas del grupo, ésta se organizará de un modo u otro propiciando un clima de trabajo y de formación condicionado por la estructura de participación social y la de las tareas académicas existentes en el aula.

El contexto de trabajo y formación se va construyendo y enriqueciendo día a día y, por consiguiente, también el saber que se va generando.

Así pues, en este proceso hay que considerar las *instituciones* formativas, las *experiencias* desarrolladas en cada centro con sus profesionales, la *cultura institucional* que genera cada institución, la *cultura docente* y la del *aula*, dado que en el transcurso del periodo de prácticas el alumnado permanece muchas horas en los centros escolares y en las aulas, conviviendo con unos profesionales y unos alumnos que van marcando la pauta en este proceso. Ésta es la razón por la cual no todo el alumnado elabora su conocimiento del mismo modo, ni la construcción será la misma.

2.3. Agentes facilitadores: los tutores y las tutoras de los centros escolares y universitarios

En el transcurso de este trabajo, hemos ido aludiendo a algunos requisitos necesarios para no limitar ni entorpecer la potencialidad del prácticum. Éstos hacían referencia, en primer lugar, al adecuado diseño y organización del mismo y, en segundo lugar, a la correcta orientación y asesoramiento para vehicular la interacción entre teoría y práctica, y propiciar, consiguientemente, la elaboración de conocimientos. Pues bien, centrarnos en esta segunda cuestión supone profundizar en los agentes encargados de asesorar este período y en el modo de enfocar la tutorización de las prácticas de enseñanza.

Esta labor de tutorización la entendemos como un proceso de acompañamiento, asesoramiento, orientación y ayuda que se le presta al alumnado durante todo el transcurso de su formación práctica, para favorecer la evolución de su pensamiento pedagógico. Ésta se caracteriza por ser un seguimiento indagativo, reflexivo, constructivo y crítico, cuya finalidad consiste en provocar la elaboración y la reconstrucción de saberes profesionales del alumnado en prácticas, lo que repercute fundamentalmente en una mejora de propuestas y prácticas diarias en el aula. Para ello, la dinámica de la mentorización debe ser

flexible, pues debe responder a las experiencias y a la reflexión que el alumnado va haciendo a la luz de ellas, más que a un programa rígido y preconcebido por parte de los agentes facilitadores; *orientada a la diversidad de factores* que inciden en la práctica; *continua*, de tal modo que cada paso en lo aprendido sea consecuencia del anterior y abra el horizonte hacia otro; *relevante* y *que fomente la participación*, es decir, que conceda al estudiante el debido protagonismo.

Ahora bien, para poder suscitar esta evolución en el alumnado, es imprescindible la cooperación y colaboración del profesorado que tutoriza. Sin embargo, ésta no es una cuestión fácil. Apostar por esta concepción de las prácticas de enseñanza supone considerar el prácticum como un período fundamentalmente para investigar desde la acción y concebir la tutorización como una práctica compleja, fruto de la interacción de tres elementos a los que denomino «tríada» (tutora o tutor universitario, tutora o tutor del centro y estudiante en prácticas). Facilitar este proceso de investigación es una tarea difícil que requiere la intervención de los diferentes agentes implicados. Es por ello que el asesoramiento no puede quedar reducido a la suma de las acciones individuales de las partes implicadas. Sólo la efectiva coordinación entre el tutor o la tutora del centro escolar, que se mueve en el contexto escolar y el tutor o la tutora universitario, que lo hace en el contexto teórico, posibilita la investigación-acción. El tutor o la tutora del centro personifica el asesoramiento en el momento de la *acción*, conduciendo al estudiante hacia la investigación activa; mientras que la tutora o el tutor universitario desarrolla su tarea en el momento de la *reflexión* y el *autoperfeccionamiento*.

En la figura número 1 presentamos la complejidad de dicho proceso de tutorización.

En este sentido, tenemos que decir que los estudios realizados en torno a esta cuestión y los datos obtenidos son poco halagüeños, se realizan valoraciones negativas en cuanto a las relaciones que se mantienen entre ambas instituciones, ausencia de relaciones con el alumnado, deficiente organización, falta de apoyo por parte de los tutores universitarios (González Sanmamed, 1995; Sepúlveda, 1996; Beltrán Duarte y Sepúlveda, 1998).

A continuación, vamos a abordar brevemente dos condiciones, a nuestro entender, absolutamente necesarias para facilitar la construcción y la producción de saberes profesionales: la coordinación y la formación y cualificación del profesorado que tutoriza.

a) *La coordinación*

Debido al carácter complejo y distribuido de la función tutorizadora, en dicho proceso existe un elemento, ya mencionado anteriormente, que supone una de las *condiciones* fundamentales para que este seguimiento constituya *un espacio de reflexión y experimentación* real en la formación profesional de los estudiantes y no induzca a prácticas reproductoras. Nos referimos a la coordinación que debe existir entre el trabajo que desempeñan los profesores tutores de los centros escolares y universitarios. Ésta es imprescindible, porque el proceso de tutorización lo compone una tríada, y es necesario unificar criterios,

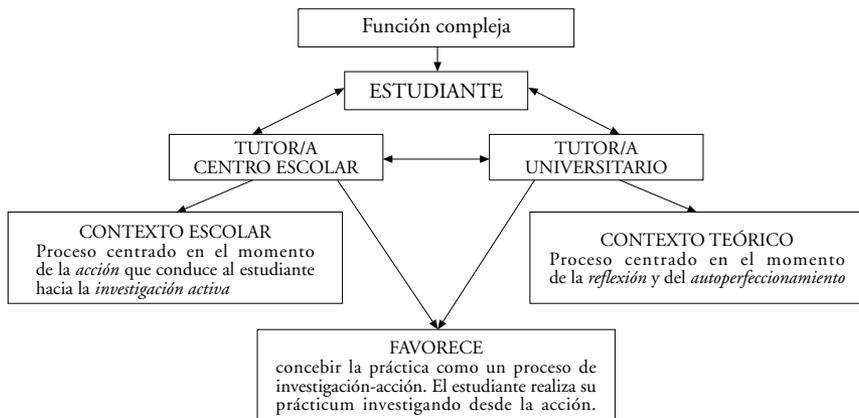


Figura 1. Proceso de tutorización.

esclarecer las funciones que han de realizar tanto el alumnado como el profesorado que lleva a cabo el seguimiento, y complementar las funciones y las perspectivas. En definitiva, la coordinación es crucial para enfocar el prácticum de modo coherente, esto es, posibilitar que el estudiante se forme como un profesional reflexivo e indagativo y evitar que se socialice en el contexto escolar existente, con sus virtudes pero también con sus defectos, tratando de sortear que repita el modelo existente de manera acrítica.

Además, ésta se hace indispensable por las tres razones siguientes:

- El profesorado que tutoriza debe estar de acuerdo con el plan de prácticas que va a desarrollar el alumnado en un contexto determinado. Este compromiso evita que los estudiantes tengan que dar respuestas a dos programas diferentes.
- La interacción entre teoría y práctica supone desplazarse continuamente de las ideas teóricas a su concreción práctica y de las experiencias prácticas al cuestionamiento de las ideas teóricas. Obviamente, esto sólo es posible cuando los dos elementos (tutor o tutora del centro escolar y universitario) entre los que se encuentra el estudiante están en permanente diálogo con él y entre ellos, buscando siempre la clarificación del proceso, la complementariedad de perspectivas y, al menos, la compatibilidad de criterios.
- Por último, la coordinación también se hace necesaria para que el proceso de las prácticas sea un proceso continuado y evolutivo, en el que lo aprendido a través de la experiencia no quede aparcado en la mente del estudiante, sino que sea el punto de partida para un paso más en el aprendizaje.

b) La formación y cualificación del profesorado que tutoriza

Otro factor que contribuye a construir el saber profesional hace referencia a «la formación y cualificación» de los profesores tutores universitarios y de los

centros escolares. La formación de ambos profesionales es esencial para poder atender a los estudiantes en prácticas. Ahora bien, ¿cómo se forman estos profesionales? Si queremos ser coherentes, el procedimiento de formación de éstos no debe ser distinto del que emplean para formar al estudiante. Por tanto, según el modelo práctico que defendemos, deben estar familiarizados con el aprendizaje a través de la experiencia y la reflexión. Debe ser una formación continua, que brote de la búsqueda de respuestas a los problemas que día a día le plantean los grupos de trabajo en los que participan, los proyectos de trabajo en los que están implicados y sobre todo su propio trabajo docente. Esto no excluye toda la formación teórica que puedan obtener a través de cursos, estudios y lecturas. Quisiera destacar la importancia que, dentro de los contenidos de esta formación, tiene lo que podríamos llamar «análisis de la realidad». Es decir, ambos tutores tienen que ser grandes conocedores de la realidad social, de los contextos particulares donde trabajan (familiares, económicos, etc.). No podrían guiar el aprendizaje del estudiante en prácticas sin este bagaje de conocimientos. Así, podremos comprobar que esta condición de la formación y cualificación nos abre a toda una serie de posibilidades o bien de limitaciones. Lo uno o lo otro depende de la opción que estos profesionales hagan sobre su propia formación. Es fácil hallar tutores universitarios asesorando a estudiantes que no son de su especialidad, pero ello empobrece el proceso.

Dada la complejidad y la especificidad del trabajo a desarrollar por ambos agentes, las instancias pertinentes deben prever unos planes de formación o estrategia específicas para esta labor. Resulta insuficiente la formación general de un profesor universitario o un profesor de primaria para desempeñar las tareas de tutorización. Hay que señalar, sin embargo, que éste es un aspecto con frecuencia no muy bien atendido.

En síntesis, en el proceso de construcción del saber profesional inciden muchas variables. Entre ellas, hemos destacado el centro escolar en el que el alumnado realice las prácticas, los tutores (centros escolares y universitarios) que le hayan asignado, la cultura institucional de ambos centros, la cultura docente y la cultura del aula en la que al estudiante le toque vivir sus experiencias. También hemos de señalar la colaboración y el asesoramiento prestado, así como la calidad de las situaciones de aprendizaje en donde se desenvuelven los estudiantes.

3. La tutorización: rol de los facilitadores en el proceso de construcción del saber profesional

Tal como hemos ido planteando en el transcurso de este tema, la *tarea* del profesorado que tutoriza las prácticas de enseñanza es muy importante y destacada. Éste colabora en el proceso de llegar a ser profesor desempeñando un papel crucial en la elaboración del pensamiento práctico del estudiante: trata de enfocar el trabajo de forma cooperativa, intenta mejorar las prácticas, apuesta por experiencias relevantes y estudia la realidad escolar en todas sus facetas.

Ahora bien, tal como hemos ido indicando, existen diferentes modos de enfocar la tutorización, esto es, encauzarla hacia la socialización del alumnado o bien hacia la reconstrucción del pensamiento de éste.

Dado que concebimos que el sistema de tutorización supone un proceso de acompañamiento, asesoramiento, orientación y ayuda que se le presta al alumnado durante todo el proceso de su formación práctica, para favorecer la evolución de su pensamiento pedagógico, entendemos que el trabajo a desarrollar por los tutores y las tutoras ha de centrarse en el sistema de interpretaciones del alumnado en prácticas. Es decir, el interés y la preocupación de estos profesionales radica en que sepan dar significado a todo cuanto ocurra a su alrededor, que valoren todas las circunstancias que incidan en el proceso educativo, que analicen y profundicen en su práctica cotidiana. Por tanto, la labor de los tutores y las tutoras se concreta en la comprensión de las calidades de vida en las aulas, con la finalidad de intentar iniciar y desarrollar un mejoramiento o una optimización de la misma, variando en consecuencia los modos de enfocar la tutorización dependiendo de las circunstancias en las que tenga que intervenir éste. Ahora bien, para que este asesoramiento permita al alumnado interpretar, reinterpretar, replantear y sistematizar sus experiencias, las estrategias de trabajo adoptadas por estos profesionales han de apoyar una mentorización:

- De estilo *indirecto*, ya que el alumnado en formación es protagonista de su propia formación.
- *Horizontal*, menos dependiente de la práctica prescrita, reconociendo la relación dialéctica entre el individuo y los contextos sociales que influyen, atendiendo a las diferencias individuales y necesidades derivadas de ella.
- *Clínica*, poniendo el énfasis sobre las habilidades interpersonales, reflexión, relación colaboradora, es decir, se pone más peso en las relaciones que en el método, enfatizando el trabajo en grupo y cooperativo.

Pues bien, tomando en consideración esta dinámica de trabajo, ¿cómo tratarán de contribuir estos profesionales en la construcción de saberes? Desde nuestro punto de vista, estimamos que:

- Cooperando en sus debates y seminarios, reflexionando sobre sus prácticas cotidianas, así como haciéndoles *cuestionar* sus planteamientos acerca de la calidad de la enseñanza, su responsabilidad como docentes, qué aprenden los estudiantes, cómo lo aprenden, cómo se fomenta la autonomía del alumno con la finalidad de que mediten y piensen acerca de la enseñanza, la profesión, las estrategias, etc. Estos profesionales tratan de superar la dicotomía entre teoría y práctica, tomando como base la reflexión y la indagación del profesor sobre su propia práctica.
- Partiendo de la práctica y analizando junto al alumnado todos sus componentes, cuestionando cada uno de estos elementos, que, en definitiva, son los determinantes a la hora de afrontar y tomar decisiones en las distintas situaciones de enseñanza, y de conformar el pensamiento de cada uno de ellos.

- Sometiendo al análisis el conocimiento y la actuación en función de distintos principios, con la finalidad de despertar la reflexión. Avivando la curiosidad e inquietud en el alumnado, profundizando en el conocimiento de las situaciones que vive y ayudándole en la búsqueda de alternativas para su propio perfeccionamiento.
- Iniciando a los estudiantes en el proceso de investigación sobre sus propias prácticas educativas, con la finalidad de que ellos mismos aprendan a ser buenos profesionales, siendo capaces de mediar, por muy singular e incierta que sea, en la situación ante la que se encuentren. Resaltarán la importancia del contexto y de la reflexión en el proceso a través del cual se llega al conocimiento profesional, así como al perfeccionamiento de la práctica profesional y, en definitiva, a mejorar la calidad de la enseñanza. Intentarán convertir al alumnado en investigadores en la acción. Ahora bien, el modo de intervenir en la realidad será diferente de un estudiante a otro, puesto que partimos de la base de que la construcción de cada cual es idiosincrásica.
- Potenciando la comprensión en el alumnado partiendo de la *investigación activa* por parte del mismo. Esta investigación supone no sólo la toma de contacto con la realidad, la mera contemplación de los procesos por parte del alumno, sino que implica explorar e intervenir en las situaciones de enseñanza-aprendizaje que acontezcan.
- Proporcionando las herramientas necesarias para que el alumnado pueda aprender a enseñar en el aula. Es decir, el papel que desempeña el tutor o la tutora en el proceso se caracteriza por su neutralidad procedimental.
- Iniciándoles en la autorreflexión, para ello profundizarán junto con el estudiante en el pensamiento que le haya inducido a trabajar de un modo determinado. Esto supone analizar los esquemas y las teorías que le han posibilitado entender la situación e intervenir en ella, para, de este modo, ayudar al alumnado a elaborar un juicio de lo que ha sucedido y por qué. Esta valoración va a posibilitar que los estudiantes mejoren su intervención, planteando nuevas propuestas y apoyándose, por consiguiente, en nuevos esquemas de pensamiento y actuación, que, a medida que vaya progresando en sus prácticas, irá desarrollando y construyendo de modo más consistente y flexible.

Este modo de contemplar la realidad cotidiana, de intervenir en ella y de analizarla, permite a estos profesionales plantear la naturaleza del conocimiento práctico. Es decir, lo van a mostrar como un saber adquirido a partir de las experiencias vividas, experimentadas y reflexionadas donde el conocimiento teórico desempeña un papel conceptual, subsidiario a la hora de analizar la realidad educativa, así como un elemento crucial en el momento de plantearnos nuevos tópicos de investigación. Este planteamiento nos conduce a la misión más importante que, desde nuestro punto de vista, tienen los tutores y las tutoras, es decir, agentes que mediatizan la integración entre teoría y práctica que el alumnado ha de realizar. Volvemos, pues, a lo ya comentado ante-

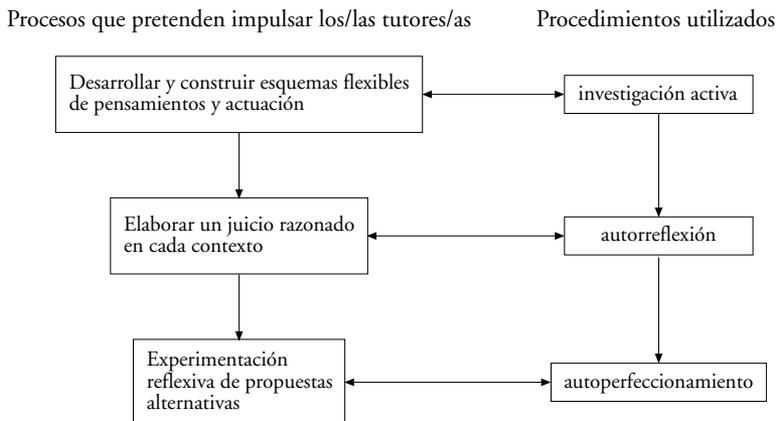


Figura 2. Intervención del profesorado que tutoriza.

riormente, los conocimientos teóricos (formación teórica) son las herramientas básicas para que el trabajo profesional pueda llevarse a cabo y ser enriquecido a medida que se va avanzando en el conocimiento generado.

En la figura número 2 hemos intentado clarificar la acción y la función que desempeña el profesorado que tutoriza desde esta perspectiva.

En síntesis, el proceso de tutorización de las prácticas de enseñanza significa favorecer la evolución del pensamiento pedagógico de los estudiantes. Para ello, los tutores y las tutoras hacen uso de diversos procedimientos, programas, sesiones de trabajo, etc., como, por ejemplo, las visitas, las reuniones tripartitas, los seminarios, los análisis de los diarios, con la finalidad de iniciar al alumnado en procesos de indagación sobre sus propias experiencias que veremos a continuación.

4. Estrategias que favorecen la construcción del conocimiento profesional

En el transcurso de esta exposición, hemos mencionado y comentado brevemente que las prácticas se conciben como un proceso de investigación, y que el asesoramiento por parte del profesorado que tutoriza también se apoya en él, tratando en todo momento que el alumnado aprenda a interpretar, a comprender y a reflexionar sobre su enseñanza, dado que es así como entendemos la construcción del saber profesional.

Entre las estrategias adoptadas y utilizadas por estos profesionales, podemos citar las siguientes:

4.1. La tutorización reflexiva

Esta idea, propuesta y argumentada contundentemente por Schön (1992), consideramos que está en la línea de lo planteado en este trabajo hasta el momento y posibilita la elaboración de los conocimientos profesionales. Recor-

demostramos que este autor propone un prácticum reflexivo, cuyas características fundamentales son: el aprender haciendo, la tutoría y el diálogo entre el tutor y el estudiante sobre la mutua reflexión en la acción. Con lo cual, la clave en este proceso formativo radica en establecer un *diálogo reflexivo*. Schön describe varios modelos para fomentar este diálogo, éstos son: «Sígame», «Experimentación compartida» y «Sala de espejos».

a) «Sígame»

El modelo dominante es la *demonstración e imitación*. El mensaje que subyace en este modelo de tutorización se sintetiza en «Hazlo como lo hago yo». Esta intención puede ser comunicada explícita o implícitamente y constituye una invitación a *experimentar*. Schön nos comenta dos formas de proceder para desarrollar este planteamiento.

- La primera opción consiste en establecer el diálogo partiendo del análisis del aprendizaje y del descubrimiento por parte del alumnado. Una vez analizada y profundizado en la experiencia, los agentes que tutorizan el proceso ejemplifican un modo de enfrentarse a la tarea.
- La segunda opción consiste en comenzar haciendo una crítica global de la situación para, a continuación, pasar a demostrar cómo puede llevarse a cabo la situación.

Las dos opciones suponen establecer un diálogo entre el alumnado y los tutores, del mismo modo, ambas hacen cuestionar y pensar a los alumnos. Tomaremos como ejemplo un párrafo utilizado por Schön para trabajar este modelo:

¡Muy bien. Bello. Realmente magnífico! Me encantaría seguir oyéndote. Pero uno no puede tenerlo todo. Así que si ahora vamos a discutirlo un rato... está muy bien, muy bien... Lo que más me gustaría criticar es, pienso que es, que lo encuentro un poco excesivamente apacible, demasiado apacible, me creas o no, para esta pieza. (Schön, 1992, p. 193)

El diálogo entre los mentores y los estudiantes comienza a partir de la pieza que ha interpretado un alumno. Esta conversación se desencadena tras una crítica formulada por los tutores. Y es a través de ésta cuando el alumno comienza a intercambiar ideas, reflexionar sobre su interpretación y argumentar su exposición. Estos intercambios favorecen nuevas formas de entender y transformar la situación. En el caso de las prácticas de enseñanza, posibilita el adentrarse en aspectos fundamentales de la complejidad del aula y profundizar en otros que quizás en la exposición e interpretación no figuran, pero que pueden derivarse de ella.

En el caso que nos ocupa esta estrategia, podemos llevarla a cabo apoyándonos en el análisis de los diarios y las narraciones que el alumnado realiza durante sus prácticas. El diálogo y la reflexión se establece a partir del estudio de una secuencia seleccionada, se invita al estudiante en cuestión y al resto de com-

pañeros a analizar y cuestionar la comprensión que han realizado de la realidad. Posteriormente, se formulan, bien conjuntamente con los tutores, bien estos profesionales solos, posibles alternativas de enfrentarse al trabajo analizado. Éstas se proponen como hipótesis de trabajo a experimentar en las aulas en los días siguientes.

Antes de finalizar con esta cuestión, quisiéramos expresar que existe bastante flexibilidad a la hora de trabajar con los estudiantes, de modo que se pueden adaptar y reconducir las tareas en función de la realidad en la que nos encontremos.

b) Experimentación compartida

Este modelo permite trabajar al alumnado en un proyecto, utilizando sus propias estrategias, metodología y gustos, pero con una salvedad, y es que algún aspecto del proyecto de trabajo está compartido con los tutores. Esta tutorización pretende que éstos experimenten, pero compartiendo algún aspecto del objeto de estudio, es decir, los mentores adoptan una postura de acercamiento, situándose junto al alumnado tanto física como profesionalmente.

La experimentación compartida puede emplearse para trabajar muchos aspectos, pero nunca para transmitir una determinada manera de trabajar. Ésta puede utilizarse para: mostrar al alumno que hay muchas formas de trabajar un aspecto; mejorar las percepciones que tienen los alumnos sobre determinados conceptos y ayudar al alumno a plantear con libertad su propias inquietudes.

c) Sala de espejos

Este modelo consiste en dos interpretaciones. Una es llevada a cabo por los estudiantes y realizada a partir del mensaje de la práctica que muestran los tutores y la tutoras a través de su comportamiento. La segunda interpretación es llevada a cabo por el profesorado que tutoriza a partir de los comportamientos del alumnado.

El poder de este modelo depende tanto del alumnado como de los tutores y tutoras, es decir, depende «del grado en que tutor y estudiante identifican y explotan tales reflejos para hacer que su prácticum sea reflexivo» (Schön, 1992, p. 198).

4.2. Seminarios de trabajo

Otra de las estrategias para poder favorecer este proceso de investigación, pasar de la mera experiencia a la reflexión y no quedarnos sólo en la reproducción de patrones, academicismos, son los seminarios de debate.

Los seminarios son espacios flexibles e idóneos para realizar un análisis del discurso de los estudiantes en prácticas, analizar y realizar comparaciones, contrastaciones, conexiones de los modelos observados, dialogar, cuestionar lagunas conceptuales, extraer el conocimiento tácito, proponer alternativas de trabajo, asesorar, responder a las necesidades formativas. Por otro lado, también son idóneos para trabajar desde una perspectiva de colaboración, reflexión,

donde se potencia el desarrollo personal, la autorrevisión dentro de un ambiente relajado y el asesoramiento por personal cualificado. Desde mi punto de vista, considero que tiene una alta potencialidad al poderse desarrollar paralelamente a lo largo de todo el período de formación práctica y favorecer una flexibilidad respecto a los contenidos que aborda.

En definitiva, los seminarios se conciben como situaciones de trabajo grupal cooperativo en los que cada miembro realizará aportaciones y recibirá el estímulo positivo de las intervenciones del conjunto de componentes del grupo. Dentro de esta dinámica y concepción de profesorado que estamos defendiendo, el trabajo llevado a cabo en los seminarios es muy importante, ya que constituye un medio que:

- Posibilita y estimula el desarrollo personal del estudiante a través de la reflexión y observación sobre aspectos acontecidos en el aula y su proyección sobre la actuación en ella.
- Facilita la discusión y el debate de temas, los cuales favorecen el planteamiento, la clarificación, la precisión y la reconceptualización en los alumnos, así como incidir en las actitudes y estimular la capacidad de análisis y de crítica.
- Favorece la profundización y el análisis del conocimiento surgido de la práctica diaria para luego proponer nuevos proyectos y líneas de investigación.
- Promueve la investigación por parte de los estudiantes en diferentes temas, siendo estas investigaciones la vía que posibilita la vinculación de los conocimientos teóricos con la práctica, a confrontar los resultados obtenidos con los consolidados y asentados.
- Permite analizar situaciones educativas, accediendo por tanto a la gran complejidad del hecho educativo y a la toma consciente de decisiones, a la modificación de valores y a la adopción de la propia estrategia y opción pedagógica.
- Permite simular situaciones didácticas y adentrarnos en las deficiencias relativas a la planificación, seguimiento y evaluación. El tutor o la tutora universitario puede hacer uso de los estudios etnográficos, la investigación-acción, análisis de diarios, biografías profesionales, etc.

Para ello, este agente va a desempeñar la función de:

1. Asesor, orientador en el proceso de desarrollo de los alumnos en prácticas, cooperando en sus debates y seminarios, reflexionando sobre sus prácticas cotidianas, así como haciéndoles *cuestionar* sus planteamientos acerca de la calidad de la enseñanza, su responsabilidad como docentes, qué aprenden los alumnos, cómo lo aprenden, cómo se fomenta la autonomía del alumno, etc., con la finalidad de que mediten y piensen que la enseñanza es compleja.
2. Coordinador en el proceso de investigación sobre sus propias prácticas educativas, facilitador del proceso de investigación.

3. Agente que mediatiza la integración entre teoría y práctica que el alumno ha de realizar.
4. Iniciar, estimular, avivar, potenciar el cambio de la práctica de la enseñanza en los futuros profesores apoyándose en la investigación y en la reflexión y autorreflexión.
5. Colaborador en todo el proceso de autorreflexión de los estudiantes en prácticas constituyendo el punto de apoyo en el diálogo, promovedor de posibles cambios, favorecedor de la transformación institucional y práctica de los centros escolares y de la sociedad. Desde este enfoque, es posible adentrarse en discusiones morales, éticas, de justicia y de equidad. En definitiva, favorecer la reflexión crítica, a través de la exploración y del diálogo.

4.3. Supervisión clínica

La supervisión clínica puede representar otra estrategia de trabajo adoptada por los profesionales para favorecer la construcción del conocimiento, ya que los propósitos que pretende giran en torno al desarrollo de la capacidad de análisis, de reflexión. Optar por este procedimiento supone trabajar dentro de un proceso sistemático, con una estructurada planificación, una tutorización personalizada y asesoramiento individual, favoreciendo el conocimiento profundo de las características del aula y de las actuaciones de cada docente.

Esta estrategia para propiciar la construcción y reconstrucción del conocimiento se sustenta en varias fases, las cuales se apoyan en las conferencias de supervisión. En el proceso de supervisión clínica se pueden identificar cinco fases:

1. Conferencia de preobservación

Consiste en una reunión en la cual se llega a un compromiso entre el alumnado y el tutor o los tutores sobre los temas que se van a observar. En ésta, el mentor o los mentores y el estudiante en prácticas discuten los programas de enseñanza, definen los aspectos en los que detenerse durante la observación, los criterios de interpretación y de discusión de la misma.

Esta conferencia pretende dos objetivos fundamentales. Por un lado, ayudar al futuro docente a que haga explícitas sus razones, así como las cuestiones que considere relevantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro, favorecer la toma de decisiones. Con lo cual, los tutores y las tutoras negociarán con el estudiante y decidirán el foco de observación.

2. Observación

Consiste en la recogida efectiva de datos sobre los acontecimientos del aula que previamente se han acordado. El profesorado que tutoriza, por tanto, realiza observaciones en el aula y registra los datos disponibles para discutir los temas de enseñanza con el estudiante. Esta recogida de información descriptiva tiene como finalidad provocar posteriormente, tanto en el estudiante en prácticas como en el profesor tutor, el análisis e interpretación de aquello que se ha observado en un contexto.

3. Sesión de análisis y estrategia

Corresponde a la fase de análisis, revisión e interpretación de los datos recogidos de acuerdo con los temas acordados en la conferencia de preobservación y a la teoría e investigación pedagógica. El profesorado y el estudiante en prácticas reflexionan por separado sobre lo que ocurre durante las prácticas y deciden cuáles son los temas que podrían cuestionarse de manera provechosa en las discusiones, principalmente los puntos fuertes sobre los que debería construir el alumno sus pensamientos y teorías. Sin embargo, hay autores como Angulo (1994) que plantean que aunque el análisis preliminar se haga de modo independiente, es necesario un trabajo conjunto por parte de ambos, donde se favorezca el intercambio de ideas, planteamientos, opiniones, etc. Y, en definitiva, la reconstrucción del conocimiento.

Angulo (1994) lo plantea en los siguientes términos:

[...] esta fase requiere un trabajo conjunto de interpretación, en donde las discrepancias no pueden tomarse como obstáculos sino como momentos enriquecedores de la indagación. (Angulo, 1994, p. 39)

Esta fase es clave y crucial dentro del proceso de supervisión clínica.

4. Conferencia postobservación

Consiste fundamentalmente en el establecimiento de un *proceso de feedback* entre el estudiante en prácticas y tutores y tutoras, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del estudiante. Este *feedback* consiste en realizar un análisis del proceso seguido a partir de la gran base de datos obtenida a través de la observación. Esta información constituye el material de trabajo de todo este procedimiento, en el cual tanto los estudiantes como los tutores y las tutoras cuestionan su actuación profesional y, en particular, el proceso de tutorización mismo.

Desde el punto de vista de los mentores clínicos, es muy importante el desarrollo de habilidades de autoanálisis, pues tiene como finalidad contribuir al desarrollo de una relación productiva entre los profesionales y el estudiante. A partir de este autoanálisis y puesta en común de los resultados, se reanuda el proceso de tutorización con nuevos planteamientos para planificar la enseñanza del alumno y la observación de los tutores y las tutoras.

En resumen, este modelo de tutorización supone, como bien expone Angulo (1994), un proceso de interrelación en donde la colegialidad y la colaboración desempeñan una labor importante, en el cual no se pretende que los mentores y las mentoras actúen sobre los futuros y las futuras enseñantes, sino que trabajen con ellos, apoyándose en las observaciones, la recogida de información y el análisis. En definitiva, esta estrategia pretende desarrollar un proceso de indagación reflexiva en el estudiante en prácticas, si bien es cierto que también favorece la reflexión e indagación sobre la práctica en el profesorado que tutoriza. Por otro lado, no debemos obviar que dentro de la supervisión clínica existen diversos modos de enfocarla.

5. Los centros escolares como escuelas de desarrollo profesional

Hasta el momento hemos planteado los ejes y referentes en los que se deben sustentar las prácticas de enseñanza para que efectivamente constituyan una ocasión para aprender, entendida ésta como un proceso de investigación, reflexión y análisis crítico en el que prima la experimentación de trabajo y la reconstrucción del conocimiento. Es evidente la aportación y potencialidad del prácticum en el proceso de formación del alumnado: acercarlo a la realidad favoreciendo el análisis y la reflexión crítica, conocer los elementos que inciden y condicionan la tarea educativa y comprender la complejidad de la profesión docente.

También hemos comentado que la formación práctica de los estudiantes es responsabilidad de dos instituciones, aunque el alumnado durante este período permanece la mayor parte del tiempo en las escuelas, asumiendo éstas un papel relevante en el desarrollo de profesionales reflexivos. Ahora bien, tal como hemos señalado para promover la reflexión, la indagación e investigación y el pensamiento crítico, es necesario crear o disponer de un ambiente, cultura institucional, docente, que propicie estos procesos. Otras de las cuestiones abordadas hacía referencia a las características organizativas del centro. Así, pudimos plantear que no todos los centros hacen posible la construcción y la reconstrucción del saber profesional, pues no todos los mentores están dispuestos a recibir estudiantes en prácticas, ni prestarles la atención y dedicación necesarias, y en ocasiones tampoco están entusiasmados con esta tarea. Por ello, es necesario disponer y buscar centros donde sea posible este trabajo. Centros que, a partir de un compromiso compartido de colaboración, se impliquen también en la formación de los futuros profesionales reflexivos. Estos centros son las escuelas de desarrollo profesional, escuelas comprometidas en la formación de los aspirantes a profesorado. Éstas se basan en una relación de colaboración entre universidad y centros escolares y en la creación de un ambiente que favorezca la reflexión y la investigación de todos los profesionales implicados en el proceso.

No queremos finalizar el tema sin dedicar algunas líneas a las incidencias que tienen en el profesorado que tutoriza las prácticas de enseñanza y la trascendencia de estas escuelas de desarrollo profesional.

El prácticum constituye la ocasión perfecta para que el profesorado de infantil, primaria, secundaria y universidad trabaje cooperativamente, aproximando de un modo real la teoría a la práctica y viceversa; es una oportunidad para conversar y reflexionar acerca de la complejidad de la enseñanza, de los dilemas a los que nos encontramos sometidos diariamente en nuestro trabajo desde diferentes posiciones y aportaciones; conforma una estrategia de perfeccionamiento para ambos profesionales desde el momento en que nos cuestionamos y reconsideramos qué estamos haciendo, cómo lo estamos realizando y por qué, apoyándonos en el intercambio de experiencias, lo que repercute de este modo en la calidad de nuestras prácticas y en nuestros discentes. En definitiva, el prácticum supone una coyuntura ideal para comprometernos en nuestro *desarrollo profesional*.

Ahora bien, este desarrollo profesional no es factible si no estrechamos las relaciones entre ambas instituciones; si no frenamos el aislamiento y conseguimos coordinarnos los tutores y las tutoras de los centros escolares y universitarios para conseguir reducir las distancias de un modo intencional entre el discurso teórico y el práctico; si no buscamos estrategias y espacios para poder trabajar juntos y aportar alternativas e iniciativas nuevas, evitando soluciones fragmentarias. Esto es, tal como exponen Barquín y Sola (1998, p. 852): «las prácticas de enseñanza son, así mismo, y lamentablemente no explotado lo más mínimo, un elemento potencial de desarrollo profesional de los docentes en activo, sean supervisores o tutores; pero sólo en la medida en que la investigación del estudiante durante su período de prácticas consiga concitar el trabajo conjunto de los otros dos agentes». En síntesis, las prácticas conseguirán ser una aportación para ambos profesionales, siempre y cuando se creen las condiciones adecuadas, tal como hemos tenido ocasión de comprobar en el caso del alumnado. Éstas aluden a la coordinación y a la utilización de los seminarios de trabajo en sus distintas modalidades (seminarios de reflexión compartidos por tutores y tutoras de los centros escolares y alumnado en prácticas, por tutores y tutoras universitarios y estudiantes y seminarios conjuntos en donde participa la tríada), como estrategia para provocar el contraste, el intercambio de ideas, el cuestionamiento, etc., tal como expusimos en el caso de los estudiantes. Cada uno de estos seminarios posee un cometido y profundiza en diferentes niveles de análisis.

Estos encuentros, organizados con la finalidad de posibilitar la tutorización de las prácticas, consideramos que repercuten en el desarrollo del profesorado universitario en la medida en que suponen someter sus esquemas teóricos al contraste y a la luz de los elementos reales, cotidianos y buscar en los principios y las teorías explicaciones que ofrezcan alternativas y sugerencias a los acontecimientos que día a día está viviendo el alumnado para, posteriormente, someterlos a discusión con los estudiantes y los tutores y tutoras.

Por lo que concierne al profesorado que tutoriza en los centros, estos seminarios pueden aportarle unos puntos de referencia teóricos a partir de los cuales interpretar, contrastar y someter su práctica docente a una valoración crítica, con lo que se posibilita, pues, la revisión de sus creencias, analizar el porqué de las actuaciones, las tomas de decisiones y las posturas adoptadas.

En definitiva, el desarrollo profesional de los tres agentes implicados en el proceso de tutorización está supeditado, entre otros factores, a la estrecha relación entre ambas instituciones. En muchos momentos, este desarrollo depende de la voluntariedad de algunos de los integrantes en el proceso. Y es que, a pesar de estar reguladas las prácticas de enseñanza, éstas siguen siendo fuente de numerosos conflictos. Las causas de éstos, tal como apunté en la introducción, se pueden hallar en la falta de centros disponibles y la escasa implicación, en parte motivada, por las dudas respecto a lo que estas prácticas puedan aportar a dichos centros y a los participantes en concreto. Por ello, considero que una posible vía de implicación y compromiso para la comunidad educativa en general, y para el desarrollo profesional de estos tres agentes en cuestión en

particular, consistiría en reconocer a los centros de infantil, primaria y secundaria como «centros de desarrollo profesional», en donde el cometido de éstos no sería estar abiertos exclusivamente a la realización de las prácticas de enseñanza e iniciativas de investigadores externos, sino que, por el contrario, se trabajaría y se investigaría cooperativamente a partir de la realidad dada, de las necesidades y los acontecimientos reales, intentando aportar respuestas aproximadas a las cuestiones analizadas, esto es, prestando un servicio real a la comunidad educativa. Ahora bien, consideramos que es una cuestión que tendría que someterse al debate público, para que los implicados en esta medida reflexionáramos y valoráramos las implicaciones, las aportaciones y los compromisos que supondría tal tipo de estrategia.

6. Síntesis

Para fomentar la construcción del conocimiento profesional, el modelo de tutorización debe tender a la reflexión de los alumnos en prácticas, fomentar la autonomía de los estudiantes y trabajar el mundo de las ideas. Esta opción conlleva que la función mentora se mueva dentro de esta perspectiva práctica, emplee un discurso en donde prime el consejo, la crítica y la colaboración. Dicha función es de gran trascendencia, pues nada se podría conseguir sin el instrumento humano adecuado, y éste es sin duda el trabajo conjunto de los tutores y las tutoras. El tutor o la tutora universitario es la persona que, en el diálogo con el estudiante, va provocando en éste «ese ir de la teoría a la práctica y de la práctica volver a la teoría»; habrá de cuidar que la investigación no se quede en lo anecdótico y superficial, incitándole siempre a profundizar más y a revisar sus teorías implícitas. Por lo que respecta al tutor o a la tutora del centro escolar, su labor es igualmente importante, es él el que acompaña más directamente la evolución del estudiante en el aula. Es el principal agente socializador, por tanto, el que más atención habrá de poner para que, como ya hemos expresado, esta socialización no sea rutinaria y contraproducente.

Quisiéramos llamar la atención sobre los problemas derivados de la organización. Esto es, el hecho de que la falta de tiempo, los incentivos, la motivación, así como el hecho de que las tareas de tutorización sean usadas en ocasiones para completar horarios y no como una actividad con entidad y trascendencia, afectan de modo especial al seguimiento de las prácticas, ya que éste requiere no sólo cumplir un horario, sino la voluntad de interesarse por saber qué está aprendiendo el estudiante. Por otro lado, conviene recordar también que estos problemas de organización afectan al desarrollo profesional de los estudiantes y del profesorado que tutoriza, concretados en los espacios destinados a los seminarios de trabajo.

Por último, convendría abogar por la creación de los centros escolares como centros de desarrollo profesional (al menos para aquéllos que estuvieran interesados), con la finalidad de favorecer una mayor coordinación e implicación de la comunidad educativa.

Bibliografía

- ANGULO RASCO, J. F. (1994). *La perspectiva de los supervisores sobre las prácticas*. Vol. 6. Universidad de Málaga. Documento multicopiado.
- BARQUÍN RUIZ, J.; SOLA FERNÁNDEZ, J. M. (1998). «Las prácticas de enseñanza como elemento de desarrollo». En Actas del Congreso *La formación del profesorado. Evaluación y calidad*. Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones, p. 847-853.
- BELTRÁN DUARTE, R.; SEPÚLVEDA RUIZ, M. P. (1998). «Posibilidades y límites de la función supervisora en la formación inicial de profesorado», en *La formación del profesorado: Evaluación y calidad*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones, p. 641-649.
- BEN-PERETZ, M. (2000). «Cuando cambia la enseñanza, ¿puede quedar rezagada la formación de los docentes?». *Perspectivas*, vol. XXX, núm. 2, p. 235-246.
- BLANCO GARCÍA, N. (1999). «El papel del prácticum en la formación inicial». En ANGULO RASCO, F.; BARQUÍN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 379-399.
- BULLOUGH, R. (2000). «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado». En BIDDLE, B. J.; GOOD, T. L.; GOODSON, I. F. *La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós, p. 99-165.
- COCHRAN-SMITH, M. (1999). «Reinventar las prácticas de magisterio». En ANGULO RASCO, F.; BARQUÍN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1987). «De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza». *Revista de Educación*, núm. 282. p. 203-231.
- GARCÍA SÁNCHEZ, J. N. (1993). «Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros». *Revista de Educación*, núm. 302. p. 337-358.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (1995). *Formación docente desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M.; FUENTES ABELEDO, E. (1994). *Las prácticas escolares en la formación del profesorado: Análisis y propuestas*. Lugo: Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- HARRIS, M. (2002). «Retrospectiva: veinte años del diario de una profesora». En COCHRAN-SMITH, M.; LITTLE, S. *Dentro/fuera: Enseñantes que investigan*. Madrid: Akal, p. 190-201.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1999). «El prácticum de enseñanza y la socialización profesional». En ANGULO RASCO, F.; BARQUÍN RUIZ, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal, p. 636-660.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992a). «La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la reflexión. Diferentes perspectivas». En GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, p. 398-429.
- (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PORLÁN, R.; RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Diada.
- SALGUEIRO, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: MEC, Paidós.
- SEPÚLVEDA RUIZ, M. P. (1996). *La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de caso*. Almería: Servicio de Publicaciones.

- (2000). «El prácticum en la formación inicial del profesorado. Dificultades, exigencias y desafíos en el proceso de supervisión». *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 181, p. 53-70.
- (2000). «Una ocasión para el aprendizaje y el desarrollo profesional». En RIVAS FLORES, J. I. (coord.). *Profesorado y reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes?* Málaga: Aljibe, p. 106-115.

M. Pilar Sepúlveda es profesora titular de universidad. Desarrolla su actividad docente e investigadora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga. Perteneció al grupo de investigación HUM-0311 denominado Innovación y Evaluación Educativa en Andalucía, dirigido por el Dr. D. Ángel Ignacio Pérez Gómez. Entre las investigaciones en las que ha participado, destacan: «Las Prácticas de Enseñanza en la Formación Inicial en las Escuelas de Formación del Profesorado en Andalucía», «La cultura profesional de los docentes de Enseñanza Secundaria» y «Evaluación del Impacto del Sistema Público de Servicios Sociales de Atención Primaria. La Calidad en las Prestaciones Básicas de los Servicios Sociales Comunitarios». Los artículos publicados en las diferentes revistas han estado fundamentalmente centrados en la formación inicial del profesorado y en el prácticum, preocupación central en su trayectoria. Las líneas actuales de investigación giran en torno a la evaluación, al desarrollo laboral de los profesionales de la educación y al papel de la escuela en los contextos rurales.
