

ESTUDIO 3

Las funciones del Tutor en el Centro Educativo

Florentino Blázquez Entonado

Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura.

Resumen

Junto al conocimiento teórico que suministran las instituciones formadoras de profesores, éstas deben potenciar el conocimiento práctico, que se adquiere en la medida que se comprende y aplica.

Lejos de las prácticas uniformes y estereotipadas que ayuden a preservar la pedagogía al uso, se ha de estimular la capacidad de reflexión y análisis de los alumnos en formación, para que aprendan a construir y contrastar modos renovados de afrontar los problemas reales de las aulas.

En esta importante tarea nos parece clave la función de tutor del centro de prácticas como agente que facilite la integración de la teoría y la práctica, a partir del diálogo y la conversación reflexiva sobre las situaciones escolares que viven ambos. Para facilitar este papel por parte del tutor deberían, a nuestro juicio, coordinarse las tareas del mismo con las del profesor universitario, implicándose ambos en el desarrollo integral del curriculum formativo, especialmente en la permanente interacción teoría-práctica, como elemento formativo esencial del mismo.

Palabras clave: Practicum, Formación de Profesores, Formación Práctica

Summary

Together with the theoretical knowledge provided by the educative institutions, we must motivate the practical knowledge that is acquired as it is understood and applied.

Far from the regular and stereotyped practices that help to preserve the usual kind of pedagogy, we must stimulate the capacity of reflection and the analysis of students under education to make them learn how to build and contrast renewed methods of facing the real problems encountered in the classrooms.

In this important task, we consider crucial the function of the tutor at the training centre as the agent that facilitates the integration of theory and practice from the dialogue and thoughtful conversation about the educative situations that both go through. To facilitate this role of the tutor, we think that his/her tasks must be coordinated with those of the professor, being both involved in the permanent interaction of theory and practice as essential formative element.

Key words: Practicum, Teachers Training, Practical Training

Introducción

A pesar de la importancia que se concede al componente práctico de la formación, parece que las instituciones de formación de profesores no hemos sido capaces de crear programas educativos que ayuden al estudiante para profesor a alcanzar un desarrollo profesional satisfactorio.

Para muchos de los colegas que han estudiado la problemática de las prácticas es que éstas han cambiado muy poco incluso después de la reforma de los planes de estudio de maestro, en los que su mejora parecía un objetivo principal de la misma.

Partiendo de que las prácticas de los alumnos en formación deberían considerarse como un paso previo a la vida profesional, continúan preferentemente en los últimos cursos, como apéndice, y bajo la más que discutible lógica del modelo de racionalidad técnica que parece pretender la comprobación y experimentación de las teorías previamente cursadas. Porque las prácticas por sí mismas, y tal como se desarrollan en términos generales, “no sirven como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción, induciendo un modo

de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otras fórmulas innovadoras” (Pérez Gómez, 1999).

Sin el apoyo de la reflexión continuada y sistemática, el proceso de socialización del profesor a través de las prácticas tiende fácilmente a reproducir los vicios, prejuicios y mitos acumulados en la más rancia tradición escolar.

No debería continuar por más tiempo la separación de la formación académica de la formación práctica si concebimos al maestro como un profesional que debe ser capaz de diagnosticar una situación y de transformar una realidad. Por eso pensamos que su formación debe sustentarse sobre un componente práctico de importancia decisiva y en esta tarea la participación de agentes que colaboren desde espacios reales de intervención y puedan guiar el conocimiento práctico se convierte en un importante quehacer. Pero sus posibles funciones nunca cobrarán la necesaria relevancia si no logran coordinarse eficazmente las tareas formativas de base teórica con el componente práctico, en un marco integral que pueda conceder pleno sentido a ambas.

Efectivamente, la dimensión práctica de nuestros formados no radicará solamente en acercarse a las escuelas o institutos para observar desde cerca la realidad. Es necesario que, junto al *conocimiento pedagógico teórico*, las instituciones de formación potenciemos el que denominaríamos *conocimiento práctico*, que se adquiere en la medida en que se comprende y aplica. Porque como ya constató Morine-Derheimer (1989), los cursos académicos en los centros universitarios de formación tienen efectos importantes en la configuración del pensamiento y las actitudes de los futuros profesores, pero éstos encuentran extraordinarias dificultades para transferir tales conceptos teóricos a las exigencias y demandas de la práctica del aula y, en consecuencia, pronto los abandonan.

La intervención inteligente en los problemas complejos de la práctica educativa no se deriva directamente de las proposiciones teóricas como considera la perspectiva racionalista, ni se reduce al dominio de conductas previamente entrenadas y derivadas de la investigación científica, como afirma la perspectiva técnica, ni puede restringirse a la formación de actitudes y disposiciones de respeto al desarrollo natural de los alumnos como propone la perspectiva humanista. Según Pérez Gómez (1999) requiere, más bien, el desarrollo y construcción de esquemas flexibles de pensamiento y actuación, que posibiliten el juicio razonado en cada contexto singular y la experimentación reflexiva de propuestas alternativas y fundamentadas.

1.- La actividad cognitiva de las prácticas

Parece demostrado, efectivamente, que la fase práctica supone un período cognitivamente muy activo para cualquier futuro profesional. Puede suceder, sin embargo, que el conocimiento allí adquirido permanezca alejado del conocimiento teórico previamente almacenado, especialmente si éste ha sido percibido sin referencias continuadas a la práctica. Se trataría en este supuesto de un aprendizaje "informal", como lo denominan algunos, un conocimiento excesivamente vinculado a la experiencia, muy particularista, personalizado y singular, con dificultades para inferir explicaciones o analizar con cientificidad las situaciones vividas en las aulas, las cuales son narradas, si se hace, de manera simple y puramente intuitiva. Basta pedir a los alumnos referencias sobre su período de prácticas y lo confirmaremos, tal como hemos experimentado repetidamente.

Sin embargo, el aprendizaje teórico y académico que realiza el alumno de maestro en el centro de formación se elabora de estructuras conceptuales definidas por las relaciones lógicas de subordinación, coordinación o superordinación de conceptos, pero libres de contexto. Estas relaciones sí que poseen una gran capacidad inferencial y generalizadora, lo que las hace fácilmente explicitables aunque dificulta su relación con aprendizajes experienciales.

Es decir que mientras que los aprendizajes teóricos son fácilmente exteriorizables, las percepciones y

vivencias prácticas resultan difíciles de verbalizar, lo cual puede comprobarse fácilmente solicitando, a la vuelta del periodo de prácticas, su narración a nuestros alumnos.

Esta habitual disociación entre teoría y práctica desaparecería en la medida que se originen líneas de intercambio entre aprendizajes experienciales y formales. Y ello será posible tan pronto como el conocimiento teórico pueda ofrecer conceptualizaciones válidas para interpretar la experiencia o se favorezcan los procesos reflexivos en los sujetos, de manera que "puedan convertir su experiencia en claves semánticas, en categorías conceptuales que contrasten con las adquisiciones académicas". (Contreras, 1987).

El conocimiento científico que supuestamente se trasmite en los centros de formación se convierte en un conocimiento académico, que se aprende para olvidar una vez cumplida su función académica y que, en todo caso, se aloja no en la memoria significativa y productiva del alumno, sino en los satélites de memoria episódica, aislada y residual; mientras tanto, la realidad de los lugares educativos se produce en contextos inciertos, distintos y conflictivos, en cuyo diálogo e interacción se abren aspectos divergentes de la realidad.

Las investigaciones más recientes en este campo permiten afirmar que el aprendizaje académico de contenidos meramente teóricos, incluso cuando éstos han sido asimilados significativamente, no garantiza ni la permanencia

de tales principios y conocimientos a lo largo del tiempo, ni menos aún su transformación en modos y procedimientos de actuación práctica. Desde la amplia difusión de los significativos trabajos de Schön (1987) sobre la importancia del pensamiento práctico en la actuación de los profesionales que se enfrentan a situaciones conflictivas, complejas, cambiantes y singulares de la vida social, entre los que se encuentran los docentes, nadie duda de que en buena medida la formación del pensamiento práctico requiere algo más que la mera adquisición de contenidos académicos.

Otro tema es si las prácticas promueven realmente el conocimiento práctico puesto que se trata sólo de una simulación de una práctica profesional y no se puede esperar que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la vida real de las aulas.

Como refiere Quecedo (1999), el conocimiento práctico de los profesores se refiere al conocimiento que éstos poseen sobre las situaciones de clase y los dilemas prácticos que se les plantean para llevar a cabo las metas educativas en estas instituciones (Carter, 1990) y puede quedar definido en términos de imágenes, guiones y rutinas o reglas para la práctica, siendo directamente aplicable a la vida de la clase. Tal como hemos señalado con anterioridad, para Fenstermacher (1994) este tipo de conocimiento también es implícito; se hace explícito en la práctica y en el diálogo y se expresa normalmente en imágenes, narraciones, metáforas, etc.

Para otros (Connelly y Clandinin, 1988) el conocimiento práctico es un conocimiento experiencial, cargado de valor positivo y orientado a la práctica. Está sujeto al cambio, en lugar de ser fijo, objetivo e inmutable; en muchos aspectos es privado, pero se expresa en la práctica, y por el discurso o la conversación y se organiza en imágenes

Para Schön (1992), el conocimiento práctico incluye tres conceptos:

a) *Conocimiento en la acción*, que es el componente inteligente que orienta la actividad que se manifiesta en un “saber hacer”, fruto de la experiencia y de la reflexión pasada, que se ha consolidado en esquemas semiautomáticos o rutinas pero que supone un conocimiento implícito vinculado a la propia actividad, normalmente superior a la verbalización.

b) *La reflexión en la acción*, que supone un diálogo e interacción con la situación problemática. Supone pensar sobre lo que se hace a la vez que se está haciendo. Implica una confrontación empírica de las creencias y teorías que mantiene el profesor cuando se enfrenta a la práctica. A partir de este enfrentamiento se corrigen o modifican los planteamientos iniciales.

c) *La reflexión sobre nuestra acción una vez realizada y sobre la reflexión en la acción*, supone un análisis hecho a posteriori respecto al proceso de la acción. Libre de los condicionamientos de la situación práctica, a través de un adecuado análisis se valora la experiencia.

El carácter personal y contextual que tiene la reflexión en la construcción de este conocimiento que se construye a lo largo de la vida profesional, así como la necesidad de una actitud de indagación, resultan las características más singulares sobre la capacidad de adquisición del conocimiento práctico. En cualquier caso, y aunque no conocemos con precisión en qué medida contribuye la fase de prácticas a la formación del conocimiento práctico, se confirman nuestras percepciones sobre las características tan concretas que tiene el conocimiento que desarrollan los alumnos durante este periodo de estancia en las escuelas. Nelson y Vega,(1996) nos lo describen así:

- Es producto de la vivencia de los acontecimientos. Este conocimiento se ordena según una estructura de sucesos derivados de las experiencias particulares y está fuertemente vinculado a las características de la estructura episódica en la que ocurren.
- No está formado por una taxonomía jerárquica de conceptos lógicamente estructurados, sino por dependencias episódicas según el suceder de la realidad.
- Las informaciones pertinentes para entender los fenómenos del aula o para decidir y realizar actuaciones están localizadas y ordenadas entre sí tanto en el tiempo como en el espacio.
- Se trata de un sistema de memoria de gran dependencia autobiográfica y que sitúa los acontecimientos en

una sucesión cronológica y con una fuerte dependencia del contexto.

Schön (1992) opina que durante la formación inicial es difícil que puedan plantearse problemas reales sino teóricos aunque en un escenario natural. Conforme el aspirante a profesor vaya introduciéndose en el campo profesional, irá conformando el conjunto de las propias teorías, que como buen práctico-reflexivo, guiará sus decisiones y acciones en el aula.

Para él la función de las prácticas es ayudar a los futuros docentes a internalizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y a mejorarla mediante la utilización de procesos reflexivos y adquirir la responsabilidad del propio desarrollo personal.

2.- La importancia esencial de la reflexión

Como defendíamos hace años, (Blázquez, 1990), durante el período de prácticas, que suele resultar muy activo cognitivamente, se ha de estimular la capacidad de reflexión y análisis de los alumnos apelando a sus conocimientos, teorías implícitas y explícitas para que, a través de ellos, sean capaces de analizar sus experiencias en las situaciones sociales del aula. Si nos proponemos provocar la reconstrucción del pensamiento pedagógico vulgar parece necesario estimular conjuntamente en la formación de los futuros docentes la reflexión teórica, la experimentación reflexiva y la reflexión sobre la práctica.

Lo importante será instar a los procesos cognitivos que se activan durante el desarrollo de las tareas prácticas intentando incrementar la reflexión y el debate interno acerca de las finalidades teóricas planteadas y los procesos ejercitados.

Este intento de conexión teoría/práctica mediante la reflexión, del que hablamos, es la principal razón de solicitar la descripción de las impresiones a los alumnos a su vuelta de este potencialmente rico período, con el fin de hacerles penetrar en las razones de las tareas diseñadas, por qué este o aquel tipo de intervención, qué interferencias ha encontrado desde la teoría o desde la práctica, cómo se han modificado sus presupuestos por la fuerza de la realidad, qué tipo de leyes regían las situaciones sobre las que pretendía actuar, etc. Todo lo que le ayude, en definitiva, a observar sistemáticamente los espacios de intervención y a confrontar sus impresiones con el conocimiento relevante de que disponen para conceptualizar las situaciones reales y sus implicaciones pedagógicas.

El Informe o "Memoria de Prácticas" que habitualmente se exige a los alumnos a la vuelta de este período no quedaría reducido, siguiendo las pautas que hemos descrito, a un requisito caprichoso o a un simple testimonio de su estancia en un colegio determinado, ni la propia supervisión de las prácticas tampoco sería una tarea burocrática y rutinaria, académicamente devaluada, que desarrolla cualquier profesor para completar su dedicación docente

independientemente de su formación e interés. Desde los presupuestos que defendemos se convierte en un importante medio para plasmar sus reflexiones, de explicitar sus experiencias, de manifestar sus críticas ante situaciones determinadas o teorías asumidas por su parte y ahora vivenciadas de modo diferente en una situación real.

Para ello, el estudiante debe implicarse activamente en descubrir el significado de la experiencia reflexionando sobre ella, tomando conciencia del proceso dentro del contexto particular en que se desenvuelve. La reflexión debe permitir la práctica de la enseñanza a la luz de los fundamentos teóricos que la apoyan y de las consecuencias que lleva aparejada su realización, como señala Tann (1993). Por ello, es necesario que los programas de formación de los profesores utilicen un enfoque de indagación y reflexivo para evitar decisiones o respuestas de imitación o de aplicación indiscriminada de conocimientos sin realizar un detenido análisis de las situaciones con que se enfrenta.

Y por esa misma razón los estudiantes deben desarrollar una habilidad constante de reflexión sobre las circunstancias específicas que acompañan a cada acción, para diferenciar qué experiencia o que principios son aplicables en un contexto particular o en otro. Si no adquieren esta capacidad de indagación y reflexión estarán siempre limitados a sus experiencias primeras o a su sistema de creencias personales, que les llevará a actuar mediante el ejercicio de una rutina no problemática (Calderhead, 1988).

En el proceso de reflexión en la acción el aspirante a profesor no sólo debe aplicar las técnicas aprendidas o los métodos de investigación estereotipados, sino que debe aprender a construir y contrastar nuevas fórmulas de relación y nuevos modos de afrontar y resolver los problemas. La capacidad de aplicación de teorías de enseñanza a situaciones concretas de aula es muy limitada cuando el aprendizaje de esos principios se ha efectuado sólo de modo teórico. Y sólo cuando todo el ciclo de formación esté impregnado de experiencias reales podrá producirse la integración y enriquecimiento de ambas facetas indispensables en la conformación profesional de un docente.

El periodo de prácticas debe servir, por lo tanto, para tratar de estimular la capacidad de reflexión y análisis de los practicantes con el fin de que sus conocimientos y teorías les permitan analizar sus vivencias pedagógicas y el propio pensamiento que las determina.

Sólo desde los problemas que aparecen en las situaciones complejas, inciertas, únicas y conflictivas del aula, puede hacerse significativo y útil para el alumno el conocimiento académico teórico. Los programas de formación pueden ayudar a los profesores a aprender cómo modificar activamente sus puntos de vista sobre la enseñanza de calidad y en buscar paradigmas prácticos apropiados para conseguirlas. Es pues, necesario que a los alumnos en formación se les facilite una estructura apropiada para la reflexión, basada en la intencionalidad, e intro-

ducirlos en la reflexión, enseñarles cómo aplicar el proceso de reflexión en situaciones prácticas mediante una aproximación que esté regida por la indagación (Peters 1987).

Y en esto pueden y deben jugar un papel fundamental los tutores de los centros donde se desarrollan las prácticas.

3.- La tarea del profesor tutor

La función del profesor responsable del tutorando en prácticas es fácilmente deducible de las anteriores proposiciones: debe tratar de establecer las condiciones para que el "práctico" se interroge sobre las ideas que le empujan a actuar y a tomar decisiones. Debe comprender que su tarea supone un proceso de diálogo y conversación reflexiva con el estudiante sobre las situaciones en las que desarrolla su labor. A la vez, debe explicitar él mismo ante el alumno de prácticas su propio bagaje teórico y las razones de su tarea...

Empujar al alumno en prácticas a la reflexión apelando a sus argumentos científicos, psicológicos o pedagógicos para justificar su acción es el mejor modo de lograr la integración teoría/práctica que pretendemos como principal objetivo de este periodo formativo. Ese es, por consiguiente, el más importante trabajo del profesor tutor.

Su figura no puede relegarse a un papel marginal o secundario en un programa de formación de profesores como los que deseamos formar. Y, por ello, esta tarea tampoco debe encomen-

darse, como actualmente ocurre, a cualquier profesional que actúe como simple remedio para completar artificialmente una pretendida formación. Tampoco decimos que sean necesarios tutores seleccionados de entre profesionales que desarrollen una tarea especialmente innovadora, basta con que sean capaces de analizar su praxis a partir de sus teorizaciones personales. El diálogo y la conversación reflexiva sobre su propia acción y sobre las situaciones sociales que viven tutor y práctico ayudarían a recuperar para el segundo la inexistente relación práctica-teoría, que siempre hemos echado de menos..

Zabalza (1996) considera que los tutores deben ser seleccionados en función de su competencia profesional: conocer bien su oficio, capacidad para "verbalizar su trabajo": enseñar, explicar como se hace, razonar el por qué de sus decisiones, etc

En este concepto de la práctica, que se apoya en el pensamiento práctico, que defendemos para los profesores desde la perspectiva de la enseñanza reflexiva, la figura del tutor de prácticas se configura como un elemento clave del curriculum de formación del maestro. Y, al menos debe ser capaz de establecer unas intensas relaciones personales, que permitan el clima de diálogo y la confianza interpersonal necesaria. De otro modo, cuando la interacción afectiva que suele establecerse con el profesorado tutor se desarrolla en un ambiente distante de la reflexión y de la perspectiva crítica acerca de sus pensamientos pedagógicos, sus estilos docentes o sus prácticas, la situación de

dependencia del estudiante ante el profesor tutor puede terminar en la imitación y reproducción de aquellas conductas que observa en el docente.

Así, para Zeichner y Liston (1987) su función será la de “establecer un diálogo de cooperación a través del cual el estudiante para profesor pueda, mediante la reflexión, ir generando su propio conocimiento profesional al disponer de oportunidades para repensar la teoría y la práctica y establecer las relaciones necesarias”. Su trabajo consiste en explicar en voz alta lo que hacen y por qué lo hacen; en estimular a los futuros profesores a que hablen de sus razones y decisiones, de las dificultades inherentes para averiguar lo que sus alumnos conocen y lo que necesitan aprender; etc.

Para ayudar al alumno en prácticas en las exigencias de reflexión rigurosa y con método, resultan útiles los procedimientos o técnicas etnográficas más utilizadas hoy en trabajos de investigación en ciencias sociales: “la investigación naturalista puede ser utilizada como una herramienta para desarrollar una teoría práctica y crítica, con la intención de que los profesores comiencen a ser agentes activos en la producción de un discurso pedagógico” (Dadds, 1993).

Se pueden utilizar la estimulación del recuerdo, el diario de clase, etc... Ambas técnicas “conducen” o ayudan al estudiante en prácticas a indagar, recordar y comentar sus opiniones y actuaciones y a describir, interpretar e inferir sobre sus decisiones en los episodios de intervención.

En opinión de Feldman (1992) se puede lograr a través del estudio de casos e incluso, de forma más efectiva, a través de procesos de investigación-acción colaborativa y crítica, a través de la que los profesores pueden examinar sus prácticas, criticarlas y modificarlas.

Sea bajo una u otra fórmula, la ‘simbiosis’ teoría/práctica que propugnamos requiere estrategias que permitan una reflexión compartida sobre la realidad de las situaciones de actuación profesional y su complejidad. Y, estamos de acuerdo que ello exigiría:

- que las prácticas den lugar a un trabajo compartido de análisis sobre la realidad objeto de la tarea, sea a través de seminarios, sea a través de discusiones o de análisis compartidos con el tutor.
- Que la simbiosis de la teoría y de la práctica se establezca en una permanente interacción. La teoría permite iluminar la práctica y de la práctica reflexiva se puede llegar a una teoría de mayor contraste.

En este marco, a las instituciones de formación nos corresponde un cometido de gran dificultad si trabajamos de modo coherente con los propuestas que realizamos. Los centros donde se forma a los profesionales de la educación deben responder mucho más en sus métodos a las teorías que explicamos y pretendemos transmitir, puesto que pocos dudamos que se forma mejor a partir de las exigencias que nacen de la coherencia con los propios principios de la formación.

4.- La coordinación entre tutores de centros y de universidad

Aceptar los presupuestos anteriores, nos llevaría a diseñar los componentes teóricos mucho más conectados a las situaciones prácticas a las que el profesorado universitario debería hacer referencia más habitualmente.

Villar (1990) primero y luego Fontán (1997), proponen establecer una relación directa entre la institución universitaria y la escuela, de cuya colaboración se beneficiarían ambas instituciones y se garantizaría una unidad de criterio en la formación del profesorado. Nosotros pensamos que la planificación, el desarrollo y la evaluación de las prácticas de enseñanza deberían de realizarse conjuntamente entre la institución de formación de profesores y los centros de prácticas.

Siendo tal vez más rigurosos, pensaríamos que las clases de teoría en la universidad podrían enriquecerse con aportaciones eventuales de los tutores de prácticas, al mismo tiempo que las prácticas cobrarían mayor sentido siendo alumbradas por las aportaciones teóricas que, en su caso, procedieran, desde la universidad.

Desde esta perspectiva, y en el ámbito de la posible coordinación entre responsables universitarios y tutores de los centros nos atreveríamos a proponer un contacto habitual entre los profesores de los departamentos universitarios con los tutores de los centros

educativos, al modo de las Escuelas de Desarrollo Profesional que citan De Vicente (1993) y Marcelo (1994), como un modelo de colaboración universidad-escuela. Estas escuelas de orientación reflexiva, partiendo de una visión constructivista de la enseñanza y el aprendizaje y bajo el principio de la investigación aplicada, tratan de buscar el ambiente propicio para la promoción de la reflexión y la investigación. El profesor de la universidad trabaja en colaboración con los profesores de las escuelas, con el fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, de forma que se mejora la calidad de la formación de los estudiantes de profesor, se proporciona desarrollo profesional a los profesores experimentados y se realizan interesantes investigaciones de campo.

La experiencia nos ha llevado a la convicción del necesario e indispensable enfoque interdisciplinar que desde la institución universitaria debe darse a las prácticas de enseñanza como un elemento que garantice la unidad del proceso formativo de los estudiantes, pues como es obvio, no es posible elaborar programas de formación reflexivos trabajando la reflexión en algunas partes o niveles del programa, es necesario que desde todos los niveles y componentes del programa se promueva la reflexión y la indagación crítica.

Dicho contacto no debiera referirse sólo a la preparación de la fase práctica, sino tanto al diseño como al desarrollo del propio Plan de Estudios de modo integral y en cualquier caso, habría que alternar los períodos de

prácticas y de teoría conectando los problemas de las situaciones escolares con la teoría pertinente y viceversa.

No tendría tanto sentido actuar sobre el proceso de experiencia práctica si no se convierten los distintos aspectos del curriculum en un proceso integrador que suministre sentido a unas disciplinas y no a otras y no conceda sentido crítico tanto a lo teórico como a lo práctico.

Abundando en nuestra propuesta, los tutores de los centros de prácticas deberían no sólo conocer las directrices del componente teórico del curriculum sino que habrían de tener oportunidad de matizar tales presupuestos teóricos (“iluminar la teoría”) a partir de los problemas o tareas que entiendan sean prioritarios para las situaciones reales en las que suelen intervenir.

Del mismo modo, los profesores universitarios habrían de diseñar con ellos, además, los diferentes temas objeto de observación-reflexión-práctica de los alumnos bajo su tutela en cada uno de los períodos de prácticas, así como la dirección de los proyectos de intervención, la propuesta de otros, animar la innovación en sus contextos, colaborar en las mismas, apoyar iniciativas de investigación en la acción, etc..

No haría falta resaltar la labor de los tutores de los centros en el marco que proponemos, ni la importancia que cobrarían los encuentros para la coordinación mutua entre profesores

de universidad/tutores de centros. Dichos contactos serían indispensables y girarían en torno a una puesta en común de los planteamientos formativos y un intercambio sobre:

- a el desarrollo que podría hacerse de los temas del plan de estudios, desde ambas perspectivas
- b la conexión que permiten con su realidad y, por lo tanto, cómo habría que matizarlos o diseñarlos para que realmente reflejaran o innovaran su práctica.
- c el tratamiento teórico que daríamos a las cuestiones importantes y propuestas por ellos.
- d El calendario de las prácticas y la secuenciación de temas-tareas-problemas para cada período de las mismas.
- e Los elementos o trazos de los diseños de la intervención o informe final, y de otras tareas formativas intermedias: diario, reflexiones, etc., su evaluación, condiciones...
- f El perfil del profesional que pretendemos formar y su importante labor en la configuración del mismo...

5.- Algunas sugerencias finales

Nos parece que las prácticas sirven para adquirir los conocimientos prácticos, las técnicas y estrategias, así como las actitudes y comportamientos que requiere la cultura escolar dominante. El estudiante en prácticas aprende a relacionarse con los docentes y con los alumnos, aprende a gobernar la dinámi-

ca del aula y a sentirse profesional con las actitudes y responsabilidades propias de la tarea tal como la definen en la práctica la mayoría de los docentes, pero también nos parece que en la situación actual no forman al docente como intelectual que investiga las condiciones del escenario donde tiene que intervenir y se propone desarrollar estrategias de intervención adecuadas a la realidad y los problemas que le rodean.

Cuando la inmersión del futuro docente en el clima profesional de la escuela se hace de forma acrítica y se desarrollan prácticas rutinarias y estereotipadas, no sirven más que para reproducir la pedagogía al uso, pues tal como hemos mantenido, entendemos la práctica como un proceso por el que el alumno se inserta en un medio profesional para comprender de forma crítica las situaciones que habrá de abordar en el futuro, a través de la observación rigurosa, implicándose cognitiva y afectivamente en la acción.

Demostrado que la fase de prácticas supone un período formativo importante y cognitivamente muy activo, su utilidad dependerá, en gran medida, del grado en que tales procesos permitan a los estudiantes analizar y cuestionar teorías y experimentar alternativas en la propia realidad sobre la que practican.

El pensamiento práctico que entendemos debe emanar de esa experiencia no puede ser enseñado directamente y se aprende no sólo haciendo sino, sobre todo, reflexionando sobre la acción. Por ello, urge cohesionar especialmente

el conocimiento práctico y el teórico, especialmente si defendemos que debe ser el propio profesor en formación a quien corresponde hacer la integración entre ambos, pues la inicial disociación entre teoría y práctica comenzará a desaparecer cuando se originen líneas de intercambio entre aprendizajes experienciales y formales.

Creemos que la práctica y la reflexión sobre la misma deben ser uno de los ejes del curriculum de formación. El tutor del centro de prácticas debe comprender que su tarea supone un proceso de diálogo y conversación reflexiva con el estudiante sobre las situaciones en las que desarrolla su labor.

En este contexto, la figura del tutor se convierte en un elemento clave del curriculum de formación profesional del docente. De ahí la necesidad de proporcionarle no tanto una preparación adecuada para que desarrollen la función formativa con los alumnos durante su período de prácticas, cuanto el compromiso para desarrollar las comprensiones, las habilidades y orientaciones necesarias para desarrollar su labor tutorial (Feiman y Buchmann, 1986)

Esta consideración del 'practicum' como un componente esencial y vertebrador de la formación obligaría a diseñar los componentes teóricos mucho más conectados a las experiencias prácticas a los que debería referirse el profesorado universitario. Ello conduciría a que los profesores de los departamentos universitarios tuvieran un contacto

indispensable con los tutores de las prácticas y no sólo durante el desarrollo de las mismas sino en el propio transcurso de los estudios e incluso en el diseño y revisión de los programas.

Los tutores de los centros deberían conocer no sólo las directrices del componente teórico del curriculum formativo de maestros, sino que habría que posibilitar que pudieran matizar el discurso del profesorado universitario a partir de los problemas o tareas que entiendan sean prioritarios para las situaciones reales en las que suelen intervenir.

Sería preciso, por último, diseñar con atención los encuentros para la coordinación mutua entre profesores de universidad-tutores de centros, que deberían pretender un planteamiento formativo integral y un intercambio sobre el perfil del profesional que entre todos pretendemos formar.

Bibliografía

- BENNET, N. y CARRÉ, C. -Eds.- (1993): *Learning to Teach*. Routledge, Londres.
- BLÁZQUEZ, F. (1990): "Los procesos reflexivos, base de la integración teoría-práctica en la Formación de Profesores", en *Actas del II Symposium Nacional de Prácticas de enseñanza*. Tórculo. Universidad de Santiago de Compostela.
- BLÁZQUEZ, F. y otros -Eds.- (1994): *VII Jornadas sobre el COU*. ICE de la Universidad de Extremadura. Badajoz.
- BLÁZQUEZ, F. (1994). "La Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria". En F. Blázquez y otros (Coords.) *Formación inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria*. ICE de la Universidad de Extremadura, Badajoz.
- CALDERERHEAD, J. (1988): *Teachers Professional Learning*, Cassel, London.
- CARTER, K. (1990) *Teachers' Knowledge and Learnign to Teach. Handbook of Research on Teacher Education* (Houston, R. Ed) MacMillan, New York
- CONNELLY, F.M. Y CLANDININ, D.J. (1988). *Teachers as Curriculum Planners. Narratives of Experience*. Teachers College Press, New York.
- CONTRERAS, J. (1987) "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". *Revista de Educación*, nº 282, págs. 203-231.
- DADDS, M. (1993): *Thinking and being in teacher action research. Reconstructing teacher education* (J. Elliot, Ed.) The Falmer Press. London.
- FEIMAN-NEMSER, S. Y BUCHMANN, M (1986): "Knowing, thinking and doing in learning to teach: a research framework and some initial results." *Proceedings of the III Conference of ISATT*, Leuven.
- FELDMAN, A. (1992) "Practical Theories, Practical Paradigms an Teacher Education", *Documento presentado en la Conferencia Anual de A.E.R.A.*

- FENSTERMARCHER, G. (1994) "The elicitation and reconstruction of practical arguments in teaching". *Journal of Curriculum Studies*, 25
- FONTAN, M.T. (1997): "El practicum en los títulos de maestro. El sistema de alternancia como asociación". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30
- GONZÁLEZ BRAVO, T. (1994): "Las Prácticas de enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado". En Blázquez y otros (Coords.) *Formación inicial del Profesorado*, o. cit. 305-328.
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. y FUENTES, E. J. (1994): *Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas*. Lugo, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La Formación y el desarrollo profesional del Profesorado*. Graó. Barcelona.
- MARCELO, C. (1994): *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. PPU, Barcelona.
- MARCELO, C. (1995): *Desarrollo Profesional e iniciación a la enseñanza*. PPU, Barcelona.
- MARCELO, C. (1995): "Investigaciones sobre prácticas en los últimos años: qué nos aportan para la mejora cualitativa de las prácticas". En M.L. Montero y otros (Eds.): *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y Desafíos*. Santiago, Tórculo, 338-361.
- MARTÍNEZ, A. y GORDO, J. M. (1995): "Propuestas para un Practicum Reflexivo en la Formación Inicial de los Maestros". En L. Montero y otros (Eds.): *El Practicum en la Formación de Profesionales*, o. cit., 487-498.
- MONTERO, M. L. (1988) "Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional", en En M. A. Zabalza (Coord.): *La formación práctica de los profesores*, o. cit. 17-51.
- MONTERO, M. L. (1990): "Modelos de prácticas: modelo implícito de prácticas que revelan los actuales programas de formación inicial del profesorado". En *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares*. Santiago, Tórculo, 41-50.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1989): "Preservice teacher's conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective pedagogical decision-making". *Journal of Teacher Education*, 40, 46-53.
- NELSON y VEGA, M. (1996) "Introducción a la Psicología Cognitiva". Alianza. Madrid.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1987): "El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica". *Revista de Educación*, nº 284. págs. 199-221.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y otros (Eds.) (1999): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid, Akal.

- PETERS, J. (1987) "La reflexión: un concepto clave en la educación del profesor". *Revista de Educación*, nº 282, 191-201
- QUECEDO, R. (1999) *Las Prácticas de Enseñanza en la Formación Inicial del Profesorado*. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- RODRÍGUEZ, J. M. (1995): *Formación de profesores y prácticas de enseñanza*. Huelva, Universidad de Huelva.
- SAN MARTIN, A. (1985) *Estudios de los procesos de pensamiento del profesor en formación*. Tesis Doctoral inédita. Valencia.
- SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós-MEC Barcelona.
- TANN, S. (1993): "Eliciting student teachers' personal theories. Conceptualizing reflection in teacher development", (J. Calderhead y P. Gates, Eds.) The Falmer Press, London.
- VILLAR, L.M. y DE VICENTE, P. (Dir.) (1994): "Enseñanza reflexiva para centros educativos". Barcelona, PPU.
- VICENTE, P. de (1993): *La Formación de Profesores y su enseñanza*. Adhara Ediciones, Granada.
- VILLAR, L. M. (1990): *El profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Universidad de Granada.
- ZABALZA, M. A. (1990): "Teoría de las Prácticas". En Zabalza, M. A. (Coord.): *La formación práctica de los profesores*. Santiago, Tórculo, 15-40.
- ZABALZA, M. A. (1995): "Aspectos cualitativos de la evaluación del practicum: evaluación del programa y de los estudiantes". En M. L. Montero y otros (Eds.): *El Practicum en la Formación de Profesionales: Problemas y desafíos*. Santiago, Tórculo, 309-337.
- ZABALZA, M. A. y MARCELO, C. (1993): *Evaluación de Prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla, GID.
- ZABALZA, M. A. (1996): *El Practicum y los centros de desarrollo profesional. Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado*. Universidad de Deusto. Bilbao.
- ZEICHNER, K. M. y LISTON, D. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en formación de profesorado". *Revista de Educación*, 282, 161-189.