



<Artículo>

La función docente en las prácticas externas. Un análisis de las percepciones de los agentes implicados para mejorar el modelo

Ana Novella, Marta Venceslao, Anna Forés

Fecha de presentación: 11/01/2016

Fecha de aceptación: 30/05/2016

Fecha de publicación: 06/07/2016

//Resumen

Este artículo aborda la función docente en las prácticas externas del grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona a partir de la percepción de cada uno de los agentes implicados: los tutores-centro, los tutores-universidad y los estudiantes. Las prácticas externas se enmarcan en un modelo participativo, reflexivo y dialógico, caracterizado por el protagonismo del estudiante en su proceso de formación. En este sentido, el trabajo se inscribe en el marco de una investigación cuyo objeto es analizar la función docente con el propósito de mejorar las condiciones del aprendizaje y ofrecer un modelo formativo de calidad. A partir de la metodología cualitativo-comprensiva, hemos identificado los elementos que nos permiten formular algunas orientaciones tanto para mejorar la función docente, como para optimizar el modelo de prácticas. Este estudio nos permite concluir que dicho modelo debe venir caracterizado, principalmente, por la corresponsabilidad y la reflexión sobre, en y para la acción formativa.

//Palabras clave

Función docente, educación social, prácticas externas, docencia, estudiantes, tutor-centro, tutor-universidad.

// Referencia recomendada

Novella, A., Venceslao, M. y Forés, A. (2016). La función docente en las prácticas externas. Un análisis de las percepciones de los agentes implicados para mejorar el modelo. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9 (2), 65-81. Doi: 10.1344/reire2016.9.2925.

// Datos de las autoras

Ana Novella. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. anovella@ub.edu

Marta Venceslao. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona mvenceslao@ub.edu

Anna Forés. Facultad de Educación. Universidad de Barcelona. annafores@ub.edu



1. Introducción

El presente artículo aborda la función docente en las prácticas externas a partir de la percepción que los agentes implicados (tutor-universidad, tutor-centro y estudiante) tienen del proceso formativo. La calidad de dicha función en la universidad es una cuestión de interés tanto para las políticas de la educación superior como para los profesionales que sustentan dicha función. El equipo de coordinación de las prácticas externas del grado de Educación Social de la Facultad de Educación en el curso 2011-2012 de la Universidad de Barcelona realizó una investigación sobre la docencia universitaria en las prácticas externas con el objeto último de mejorar las condiciones del aprendizaje en la asignatura¹. Los resultados de dicha investigación han orientado el prácticum del grado hasta el día de hoy. Las prácticas externas se inscriben en un modelo participativo, reflexivo y dialógico, caracterizado por el protagonismo del alumnado en su proceso de formación. Entendemos que la corresponsabilidad del tutor-centro y del tutor-universidad en dicho proceso favorece el desarrollo de las competencias, posibilita la reflexión permanente y permite la metacognición de los procesos que se dan en cada uno de los escenarios formativos. El análisis de las percepciones de la función docente que tiene cada uno de los actores involucrados nos permite extraer los elementos clave encaminados a optimizar las prácticas.

2. Marco teórico

La fundamentación teórica que sustenta esta investigación se vertebra en torno a tres aspectos centrales: en primer lugar, un modelo de prácticas universitario de calidad debe integrar a todos los agentes formativos (tutores-universidad y tutores-centro); en segundo lugar, deben conocerse las competencias básicas de dichos tutores, y en tercer y último término, debe apostarse por la elaboración de propuestas que potencien la implicación del alumnado en su proceso formativo.

En el marco curricular de los estudios universitarios, las prácticas devienen el entorno indispensable en el que analizar los procedimientos formativos para que cada estudiante aplique de forma competente los conocimientos y habilidades adquiridos como futuro profesional de la educación social. La función docente del equipo tutorial y su formación específica aparecen como aspectos esenciales del proceso (Gros y Romañá, 2005; Zabalza,

¹ Dicha investigación, titulada «La función docente en las prácticas externas. Investigación de un diseño curricular corresponsable entre los estudios de Educación Social y el mundo laboral» (REDICE-10/1002-27), fue financiada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Agradecemos la participación de todas las personas que han hecho posible este trabajo, especialmente del propio equipo de investigación (formado por Sandra Costa, Núria Pérez Escoda, Jordi Usurriaga, Esther Gil y Laura Rubio); del equipo docente (Ana Avellaneda, Anna Ciurana, Marta Ballester, Olga Cabrera, Pilar Folgueiras, Gloria Díaz, Esther Gil, Sandra Costa, Laura Rubio y Núria Empez); de los tutores-centro (Marta Andújar, Judith Berraco, Joan Josep Castaño, Joan Dueñas, Prudenci Gatell, Emili Martín, Fran Rojas y Dolça Valero), y, finalmente, del alumnado de la asignatura de Prácticas Externas I del curso 2011-2012, que participaron en entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios. Queremos hacer una mención especial a Clarissa Castaño, que colaboró en el apoyo técnico al proyecto y en el tratamiento de la información.

2002). Miguel A. Zabalza (2003) identifica diez elementos clave en la enseñanza universitaria de calidad:

1. Diseño y planificación de la docencia con sentido de proyecto formativo, lo que supone programar poniendo toda la intención pedagógica y sin tomarse la programación como un acto burocrático.
2. Organización de las condiciones y del ambiente de trabajo. Para una enseñanza de calidad deben organizarse y establecerse contextos ricos en aprendizaje.
3. Selección y forma de presentación de contenidos interesantes (materiales y guías de apoyo, dossieres...).
4. Metodología didáctica. Orientaciones metodológicas centradas en el alumnado.
5. Incorporación de las nuevas tecnologías y diversos recursos para reforzar las prácticas docentes y añadir nuevas propuestas metodológicas y de contenido.
6. Atención personal al alumnado.
7. Estrategias de coordinación con los colegas. Crear cultura de colaboración.
8. Sistemas de evaluación continua y final.
9. Mecanismos de revisión del proceso.
10. Evaluación de los resultados con indicadores internos y externos.

En esta investigación hemos querido constatar y avanzar en estos diez ejes clave para una enseñanza universitaria de calidad en las prácticas externas. Partimos de la premisa de que las prácticas suponen un plus de complejidad en la trayectoria formativa, puesto que entran en juego nuevos contextos de aprendizaje, agentes, competencias, etc. Las prácticas se fundamentan en el modelo pedagógico de la alternancia (García-Marirrodiga y César Durand, 2009), esto es, un modelo de formación que alterna periodos de aprendizaje en los centros de educación social (dos o tres días a la semana) con periodos de trabajo en el aula (con un acompañamiento personal por parte del tutor-universidad en el espacio de seminario). Se trata, en definitiva, de lograr una articulación entre ambos espacios de conocimiento, de modo que se retroalimenten mutuamente. En este sentido, el eje epistemológico vertebraba la experiencia y da sentido al aprendizaje de las prácticas.

Una de las competencias básicas de los agentes de prácticas que garantizan la calidad consiste en saber tutorizar. Esta competencia forma parte sustancial del perfil profesional del docente universitario (Zabalza, 2004). Podemos sintetizar el sentido y la proyección práctica del tutor de la siguiente manera: es la persona que guía, desde la proximidad, el desarrollo personal y la formación del alumnado; es alguien experimentado que acompaña a la persona

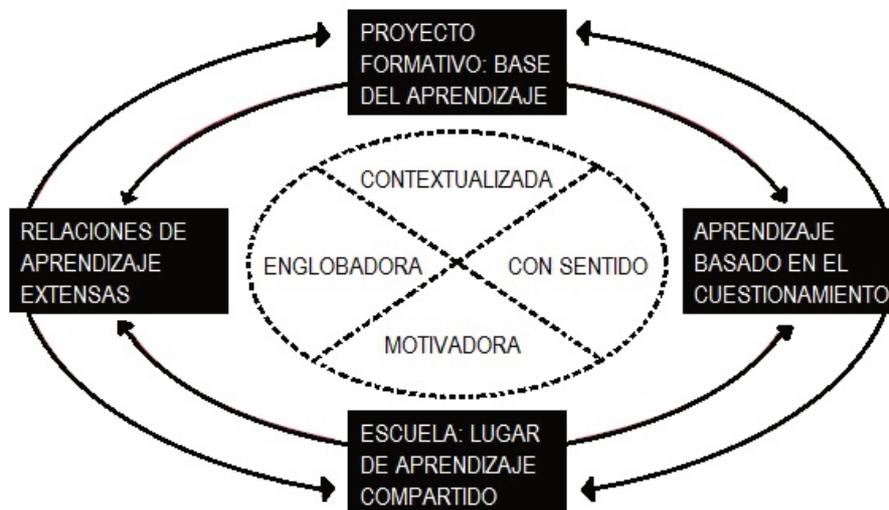
tutorizada en las incertidumbres del inicio de todo proceso profesional; es un orientador técnicamente competente capaz de guiar al estudiante por los vericuetos del ejercicio profesional, y, en último lugar, es una persona prudente y cercana que, llegado el caso, sabrá defenderlo de las presiones y conflictos a los que su propia inexperiencia podría conducirle con excesiva facilidad.

Otro elemento clave de la calidad en las prácticas es la supervisión, que se entiende como un proceso de intervención pedagógica que pretende incidir sobre la actividad de construcción del alumnado y que favorece las condiciones para que los significados que realiza sean lo más enriquecedores y ajustados posible. La supervisión —que se lleva a cabo en el espacio de los seminarios universitarios— tiene como objetivo crear un espacio que posibilite edificar los conocimientos profesionales (Vázquez y Porcel, 1995) y desarrollar una identidad profesional. Trata de propiciar la reflexión sobre las actuaciones en los centros y acompañar al alumnado en la construcción de un saber teórico-práctico que le permita volver a la acción educativa con mayor seguridad y más referencias. En este contexto, se hace imprescindible la integración entre el autoconocimiento reflexivo, los conocimientos de base, los enmarques teóricos y las emociones experimentadas que, en su conjunto, desembocan en unas actuaciones determinadas.

Es importante recoger, asimismo, las aportaciones que Valerie Hannon (2012), uno de los referentes internacionales del aprendizaje, realiza en su propuesta por implicar activamente y de manera efectiva al alumnado. Esta experta sostiene que el aprendizaje debe fundamentarse en las *4 P*:

- *Placed* = colocada: la actividad se encuentra, ya sea física o virtualmente, en un mundo que el alumnado reconoce y que está tratando de entender. En nuestro caso, el centro, el recurso de prácticas y la educación social.
- *Purposeful* = decidida, con sentido: la actividad tiene sentido en sí misma, es significativa, fomenta al alumnado en acciones de valor práctico e intelectual y fomenta un sentido de responsabilidad y de compromiso.
- *Pasion-led* = motivadora: las actividades se relacionan con motivaciones del alumnado y el profesorado, la participación mejora animando al alumnado a elegir las áreas de interés. Son acciones que implican a todos los agentes.
- *Pervasive-Penetrant* = englobadora: la actividad permite al alumnado continuar aprendiendo fuera del aula, a partir de miembros de la familia, compañeros, expertos locales y las referencias en línea como fuentes de la investigación y la crítica.

Figura 1
Las cuatro aproximaciones para diseñar el aprendizaje integral en la escuela de Valerie Hannon



Otras aportaciones internacionales que debemos considerar subrayan la importancia del aprendizaje regulado por el alumnado (Taras, 2001; Shute, 2008; Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; Bose y Rengel, 2009). Teniendo en cuenta estas consideraciones, puede decirse que la función docente del tutor-centro se basa en acompañar la autorregulación del alumnado, porque en este contexto formativo el aprendizaje toma una dimensión altamente significativa, ya que por primera vez se ponen en juego las competencias aprendidas en competencias reales. En este sentido podemos señalar una nueva dimensión formativa del tutor-centro no planteada hasta el momento y que viene a complementar y corresponsabilizar la función docente del tutor-universidad como agente que potencia el desarrollo de las competencias del alumnado.

Llegados a este punto del desarrollo, cabe retomar los interrogantes que suscitan nuestra investigación: ¿los elementos anteriormente señalados están presentes en la función docente de las prácticas externas? ¿Qué elementos caracterizan la función docente en dichas prácticas? Sabemos que en las últimas décadas se han incrementado los estudios sobre la calidad de la docencia universitaria y el trabajo en competencias. No obstante, consideramos que en materia de prácticas externas aún queda un largo camino por recorrer. La función docente del tutor-centro y del tutor-universidad, en el marco del grado de Educación Social, comparte las mismas finalidades:

- a) Ofrecer un espacio de intervención socioeducativa para movilizar los recursos: conocimientos, actitudes, habilidades para funcionar en las distintas situaciones de este espacio.
- b) Adquirir las competencias específicas del perfil profesional del educador social.

¿Qué elementos permite alcanzar este doble objetivo? La presente investigación pretende ser una contribución pequeña y modesta a la construcción de nuevos referentes que nos

permitan valorar y mejorar la calidad de la función docente de los agentes implicados en la formación del alumnado en prácticas. Para ello creemos oportuno analizar las percepciones y representaciones de dicha función con el fin de orientar y esbozar tendencias de futuro tanto en la universidad como en los centros implicados en el proceso formativo de las prácticas externas.

3. Metodología de la investigación

La complejidad del fenómeno que hay que estudiar aconseja un estudio cualitativo-comprensivo que permita analizar las caracterizaciones que los agentes implicados en las prácticas externas realizan sobre la función docente.

Objetivos:

- Conocer la percepción que tienen de la función docente los tutores-centro, el alumnado y los tutores-universidad en el marco de las prácticas externas.
- Identificar las principales características de la función docente que los agentes atribuyen al proceso formativo de la asignatura.

Informantes:

Este artículo se centra en las aportaciones de 35 personas implicadas en la asignatura de Prácticas Externas I (PEI, de ahora en adelante) del grado de Educación Social del curso 2011-2012. La muestra es intencional y está formada por 10 estudiantes, 13 tutores-centro y 12 tutores-universidad. Se han seguido los siguientes criterios de selección:

- Estudiantes de Educación Social matriculados en el tercer curso de la asignatura de PEI que realizan sus prácticas en centros de distintos ámbitos profesionales.
- Tutores-centro: profesionales de la educación social que realizan tareas de supervisión de estudiantes en prácticas durante el curso 2011-2012. Cuentan con diferentes grados de experiencia como tutores y pertenecen a ámbitos profesionales variados.
- Tutores-universidad: docentes de la asignatura de PEI con varios grados de experiencia docente.

Cabe puntualizar que los sujetos informantes participaron durante el curso 2011-2012 en un proceso de reflexión sobre la experiencia formativa de las prácticas externas. Los tutores-centro y los tutores-universidad se implicaron en un grupo de discusión de seis sesiones para identificar los elementos más significativos en la formación práctica. El alumnado participó en tres sesiones de un grupo de discusión y registró en un diario de campo su experiencia durante las prácticas. Todo el alumnado fue entrevistado individualmente para profundizar en su reflexión personal.



Técnica de recogida de información

La técnica de recogida utilizada para obtener datos ha sido la entrevista en profundidad. En el marco de la investigación en el que se inscribe este artículo, se utilizaron otras técnicas para elucidar la función docente en las prácticas como cuestionarios, grupos deliberativos o talleres de discusión. No obstante, siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), en este caso consideramos la entrevista la herramienta más idónea para comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vivencias, experiencias o situaciones.

Análisis de la información

Para estudiar las entrevistas en profundidad se ha seguido la técnica del análisis de contenido, para lo cual se ha utilizado el programa informático de análisis cualitativos de datos textuales ATLAS.ti.

4. Resultados

En beneficio de la claridad y la incisión, los resultados se presentan a partir de los elementos que aporta cada uno de los agentes implicados —tutor-centro, tutor-universidad y alumnado—, y se considera, por un lado, la caracterización que cada uno de ellos realiza sobre su propia función docente y, por el otro, la percepción que tienen los otros agentes entre sí.

El tutor-centro

La docencia en las prácticas externas desde la mirada de los tutores-centro

Para los tutores-centro, las prácticas representan simultáneamente un compromiso con la profesión y una responsabilidad respecto a la formación de los futuros graduados en Educación Social. Es útil apuntar previamente dos apreciaciones que encontramos de forma reiterada en las entrevistas a los tutores-centro: en primer lugar, la importancia que atribuyen al periodo de prácticas como piedra angular del recorrido formativo del alumnado. Y en segundo, la dimensión vocacional que entraña su tarea de tutela de las prácticas.

Dicho esto, pasamos a situar el elemento vertebral de la función docente para estos tutores-centro, que es el acompañamiento al alumnado desde el respeto y la confianza. Se trata de hacerle partícipe de su propio proceso de aprendizaje, incorporándolo a la dinámica del centro y del equipo educativo y reconociendo el valor de las tareas que desarrolla. Otra de las funciones prioritarias que señalan los tutores-centro es el fomento de la autonomía. Para conseguirlo, sostienen que es necesario otorgarle responsabilidades de forma progresiva. Se trata de acompañar sin sobreproteger ni impugnar frontalmente sus actuaciones educativas, ni siquiera aunque tomen decisiones equivocadas.

Les damos mucha libertad y mucho reconocimiento. Entonces es un poquito esto, sobre todo autonomía, responsabilidad, y bueno, autocrítica y crítica constructiva sobre la tarea del alumno, la del educador, la del proyecto, todo eso. [P03, 11:13-14]

Asimismo, subrayan la importancia que tiene en su función la apertura de «un lugar de palabra» en el que el alumnado pueda preguntar(se), plantear, reflexionar sobre la propia práctica educativa y la del equipo educador, realizar propuestas de intervención, plantear aspectos críticos de lo que observan, etc. Si tuviéramos que compendiar su concepción sobre la tarea docente en una frase, encontraríamos su expresión más acertada en las palabras del pedagogo francés Philippe Meirieu (1998) a propósito del acto educativo: «ofrecer un lugar en el mundo y herramientas para ocuparlo». Los tutores-centro entienden las tutorías o los espacios informales de conversación como un momento en el que trabajar el desarrollo de las competencias y los conocimientos que les permitan discernir la praxis educativa. Se trata de acompañarlos y ofrecerles un espacio incondicional desde el cual infundirles seguridad y empujarles para dejarse atravesar por la experiencia de las prácticas.

Caracterización del tutor-centro desde la mirada del alumnado y del tutor-universidad

El elemento constitutivo del tutor-centro es el saber práctico procedente de su experiencia profesional. Es esencial que su función docente se sustente en la transmisión de estos conocimientos —de base práctica, pero también teórica— promoviendo la aprehensión y la reflexión por parte del alumnado.

Es necesario que fomenten oportunidades formativas que vayan más allá de la observación, incorporando de forma planificada la intervención educativa. Eso requiere abrir espacios profesionales para que el alumnado vivencie distintas dimensiones de la práctica. Asimismo, se señala la idoneidad de instaurar espacios tutoriales —formales o informales— para analizar el desempeño del alumnado, facilitando la problematización y comprensión del ejercicio profesional.

Se señala también la importancia de que el tutor-centro opte de forma comprometida y voluntaria a la tutorización de estudiantes, y cuente con el apoyo del resto del equipo profesional para procurar una dedicación óptima a su función docente. De ahí se infiere que la cotutorización con el tutor-universidad requiere establecer una comunicación constante para cotejar criterios docentes y valorar la evolución del alumnado.

En relación con el tutor-centro, creo que ha de ser una persona con ganas de ser tutor. Claro, si es alguien a quien le han *encajado el muerto* y no se lo cree... Tiene que creer que realmente para la institución es importante tener estudiantes en prácticas y que esto, de alguna manera, les va bien: «Me va bien porque me hace pensar en mi tarea, va bien porque nos ayuda a quitar faena, nos va bien porque es aire fresco...». Me da igual, pero que haya un motivo por el que tenga sentido, porque si no, yo creo que el trabajo nos lo tomamos de forma diferente. [T17, 43:1-5]



En relación con los elementos diferenciales que apuntan los tutores-universidad, aparece en primer lugar la necesidad de incorporar en la función docente de los tutores-centro el diseño de un plan de prácticas que secuencie el proceso de implicación del alumnado en la dinámica del centro y su gradual nivel de responsabilidad. Dicho plan no es estático, sino que puede adaptarse a las características de cada estudiante, sin menoscabo del modelo de prácticas propuesto por la universidad. En último lugar, se espera que cuide y promueva los elementos organizativos y las condiciones que favorezcan el proceso de aprendizaje.

Por su parte, el alumnado requiere del tutor-centro una acogida que evidencie de algún modo que su participación en el centro se percibe como una oportunidad de actualizar los conocimientos teóricos, interrogar la práctica profesional y crear escuela. Valora positivamente las experiencias en las que ha sido posible construir un vínculo afectivo con el tutor en cuanto a elemento facilitador del acompañamiento.

Tabla 1

La función docente del tutor-centro percibida por el tutor-universidad y el alumnado

Coincidencias	
<ul style="list-style-type: none"> - Importancia del saber teórico-práctico. - Vocación y responsabilidad en el proceso formativo. - Promoción de oportunidades formativas y apertura de diversos espacios profesionales. - Puesta a disposición de espacios tutoriales. - Coordinación entre el tutor-centro y el tutor-universidad. 	
Percepción del alumnado	Percepción del tutor-universidad
<ul style="list-style-type: none"> - Visualización del alumnado no como una sobrecarga sino como una oportunidad. - Cuidado de las condiciones relacionales y emocionales como facilitadoras del aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidad de un plan de prácticas. - Cuidado y vela de las condiciones y los elementos organizativos que permitan el aprendizaje.

Elaboración propia.

El alumnado

La docencia en las prácticas externas desde la mirada del alumnado

El alumnado es el principal protagonista del proceso formativo en los tres escenarios que lo conforman: centro de prácticas, seminarios formativos y trabajo autónomo. Percibe las prácticas como una oportunidad para construir una identidad profesional, así como para reflexionar y cuestionar(se) en cuanto a educador y persona. Sostiene que la formación pivota en torno al compromiso con el proceso de las prácticas y a la disposición para el aprendizaje. El alumnado se concibe falto de elementos teóricos y prácticos, y reconoce la necesidad de adquirir nuevos conocimientos que optimicen su formación. Reivindica el derecho a preguntar, a ser escuchado y a participar de espacios en los que intercambiar sus distintas apreciaciones acerca de la intervención profesional observada o practicada en el centro y reflexionar sobre ellas.



Ana Novella, Marta Venceslao, Anna Forés. *La función docente en las prácticas externas...*

Yo creo que lo primero que has de tener es un poquito de motivación y querer aprender allí donde vayas. [...] Creo que es esto, tener el compromiso y la motivación de ir asistiendo y de hacer cositas para el aprendizaje personal. Y yo creo que esto es la función principal del alumnado dentro de las prácticas. [E30, 27:1-3]

La asignatura combina e integra los distintos planos que se intersecan en el ejercicio profesional —teórico, práctico y ético— de modo que pueda facilitarse la transferencia de las competencias de cada uno de los tres niveles. El alumnado detecta la complejidad de una asignatura que, además de articular las tres esferas, supone una experiencia en primera persona que exige un mayor grado de reflexión, análisis e introspección que otras materias.

En lo que respecta al ejercicio de autoevaluación que deben realizar al final del proceso, el alumnado pondera este instrumento como elemento que incentiva la implicación en el proceso. Incorpora la autoevaluación para dar cuenta de su aprendizaje durante las prácticas, integrándola al mismo tiempo como parte del propio proceso formativo.

Caracterización del alumnado desde la mirada del tutor-centro y el tutor-universidad

Tutor-centro y tutor-universidad tienen percepciones coincidentes en relación con el protagonismo del alumnado en su proceso de formación. Consideran que una de las características primordiales debe ser su compromiso y predisposición al aprendizaje, seguido de una posición proactiva que le permita ganar autonomía e ir asumiendo responsabilidades de forma progresiva.

Otro de los rasgos reseñables alude a la capacidad reflexiva y (auto)crítica, de la que ponderan especialmente la predisposición a interrogarse. Le exigen, además, una aptitud de observación, análisis, empatía y escucha, sin soslayar la necesidad de que sea una persona madura y responsable.

Disposición al proceso de aprendizaje, básico. Esto implica varias cosas: una, estar abierto a todo lo que te pueda aportar el servicio, venir con pocos prejuicios y ver lo que se te ofrece, tener ganas, por decir de alguna manera; otra, estar dispuesto a hacerte cargo de tu proceso de aprendizaje. Esto implica que te vas a hacer responsable. No soy yo el que viene a aprender. Y el aprendizaje no es una cuestión de transmisión de conocimientos, es una cuestión de aprehensión del conocimiento. [P08, 22:1-7]

Las diferencias de caracterización entre unos tutores y otros vienen del lado de las particularidades en la función docente que desempeña cada uno. Así, el tutor-centro le exige al alumnado que absorba todo aquello que pasa y ofrece el centro para identificar posteriormente las competencias que caracterizan un ejercicio profesional adecuado, mientras que el tutor-universidad le pide una actitud reflexiva que le permita generar conocimiento a partir del análisis, la conceptualización y la sistematización de la práctica.



Tabla 2

El papel del alumnado percibido por el tutor-centro y el tutor-universidad

Coincidencias

- Protagonismo y responsabilidad en el proceso formativo.
- Desempeño de un papel activo y reflexivo.
- Generación de conocimiento en los distintos escenarios formativos.

Percepción del tutor-centro	Percepción del tutor-universidad
- Capacidad de identificar los elementos competenciales para un ejercicio profesional adecuado.	- Análisis, conceptualización y sistematización de la práctica.

Elaboración propia.

El tutor-universidad

La docencia en las prácticas externas desde la mirada de los tutores-universidad

El tutor-universidad tiene el encargo de acompañar el proceso formativo del alumnado en los espacios de seminario y tutoría. El marco docente de la asignatura está conformado, en primer lugar, por las direcciones normativas del Espacio Europeo de Educación Superior; en segundo lugar, por el plan docente de la universidad, y en tercer lugar, por los distintos referentes teóricos que integran el modelo de prácticas diseñado conjuntamente por el equipo de coordinación y el equipo docente de las prácticas externas.

El tutor-universidad concibe las prácticas como el puente que conecta el mundo formativo con el laboral. Es al mismo tiempo un espacio de reflexión y de acción donde se movilizan conocimientos, habilidades, posiciones éticas, etc. que necesitan de un análisis posterior. La docencia de las prácticas externas se entiende como un acompañamiento formativo grupal (seminario) e individual (tutorías) que implica atender no solo a las cuestiones de orden teórico y procedimental, sino también a las emocionales. Se trata, en última instancia, de facilitar la construcción de una identidad profesional por parte del alumnado.

Hemos de pensar que a nivel de prácticas se está haciendo una formación muy importante de conocimientos, de contacto con la realidad en los centros. Y también, a nivel emocional, están topándose con nuevas realidades, con nuevas situaciones, todo esto como lo van viviendo... Estas vivencias también las has de acompañar. [T15, 7:1-4]

El tutor-universidad elabora una propuesta formativa que propicie el diálogo entre la teoría (contenidos formativos que conforman el currículo de la asignatura) y la práctica (experiencia en el centro). Dicha propuesta es compartida y redefinida con el alumnado tratando de adecuarse a los intereses del grupo. Cabe señalar que las diferencias aparecen en el grado de implicación que se le exige al alumnado en esta planificación conjunta. Así, encontramos un perfil de tutor-universidad que propone su plan de trabajo de forma dialógica, buscando la implicación del alumnado en el desarrollo de tareas concretas sin modificar la propuesta inicial, y otro perfil que, tras presentar su plan de prácticas, genera

un proceso de transformación a partir de las aportaciones del alumnado, definiendo conjuntamente una nueva propuesta que fomenta el compromiso y participación del alumnado y lleva al equipo docente a *renunciar* a su propuesta inicial. En ambos casos, el interés del tutor-universidad es potenciar en el alumnado sus intereses, expectativas y motivaciones, junto a sus emociones y percepciones, son elementos centrales a partir de los cuales conviene integrar las experiencias previas y significar los elementos de la práctica.

Entonces, sí que nosotros teníamos propuestas, queríamos trabajar algunas lecturas, queríamos trabajar algunos temas, queríamos que ellos presentasen su ámbito de una manera dinámica y tal, queríamos que esto fuese pasando a medida que ellos fuesen creando el espacio para que esto ocurriera y tomaran el rol protagonista. Es decir, planificar pero con flexibilidad. [T17, 14:1-4]

La función docente tampoco puede entenderse sin los espacios de tutoría individualizada. Sabemos que la evaluación formativa y la función docente están imbricadas en la incorporación de claves para optimizar el proceso formativo.

Caracterización del tutor-universidad desde la mirada del alumnado y del tutor-centro

Tutores-centro y estudiantes visualizan al tutor-universidad como el escenógrafo de las prácticas externas, es decir, alguien que tiene una visión global del modelo y del proceso formativo y que debe prestar apoyo a los otros dos agentes para desarrollar sus respectivas funciones docentes.

Ambos coinciden en apuntar la importancia de que los tutores-universidad conozcan los ámbitos profesionales de sus estudiantes en prácticas y apuntan, en algún caso, la conveniencia de que tengan experiencia profesional en dichos ámbitos. Señalan que su función debe consistir en aportarles los elementos teóricos que les permitan analizar, comprender y discernir mejor la intervención educativa, así como las estrategias para la transferibilidad de competencias. La implicación y el interés en el proceso de acompañamiento por parte del tutor vuelve a aparecer como un requisito prioritario, junto con la vocación por la tarea docente.

Para mí es muy buen tutor aquel que se cree las prácticas y tiene responsabilidad y se implica. Que se prepara las clases buscando material, información y que ayuda a los estudiantes en este proceso y en esta escucha y en la resolución de conflictos, dificultades, cuando te viene el estudiante desesperado porque no sirve para ser educador, se ha equivocado, y has de poder tener el tiempo de escuchar al estudiante, reforzarle si sí, o si realmente no. O a veces, el buen tutor que realmente tiene las habilidades para conseguir que el estudiante pueda hacer un buen autoanálisis de competencias y acabe sabiendo en qué cosas va bien y en qué cosas no va bien. No es bueno el tutor que está allí dando lecciones, que cree que no es lo que nos toca hacer, a pesar de que es más fácil hacer esto que lo otro, a veces a mí también me pasa. Por lo tanto, el que tiene una buena capacidad de escucha, tiene paciencia, sabe buscar la fórmula de hacerle planear al otro hasta dónde llega o no llega y el otro es capaz de hacer un buen análisis y consigue un buen resultado de prácticas. [T05, 38-39:1-3]



Los tutores-centro señalan la importancia de que el tutor-universidad esté al corriente de las funciones y actividades que desempeña el alumnado en la institución y que conozca personalmente el centro. Le piden un feedback de lo que el alumnado expresa en los seminarios acerca de su experiencia en el centro, de modo que también pueda ser analizado junto con el tutor-centro. En último lugar, esperan directrices, recursos y herramientas que les permitan llevar a cabo su propia función docente como tutores-centro.

El alumnado, por su parte, requiere que el tutor-universidad plantee una propuesta formativa permeable —y, por tanto, amoldable— a los intereses e inquietudes del grupo. Espera que el seminario sea un espacio para la construcción colectiva de conocimiento desde la reflexión sobre la práctica. Asimismo, contempla al tutor como la figura responsable de informar y orientar sobre el proceso de evaluación y tutorización. En lo que respecta a la coordinación con el centro, le pide que vele por las condiciones para que pueda hacer un proceso de prácticas óptimo (seguimiento, concreción de horarios, funciones y responsabilidades...).

Tabla 3
La función docente del tutor-universidad percibida por el tutor-centro y el alumnado

Coincidencias	
<ul style="list-style-type: none"> - Implicación e interés en el proceso formativo del alumnado. - Disposición de un conocimiento amplio del ámbito profesional en el que el alumnado realiza las prácticas. - Aportación de contenidos teóricos que permitan un análisis tanto del ámbito como de la práctica educativa. - Coordinación con el tutor-centro para el seguimiento y la evaluación de la formación. - Acompañamiento y vela del desarrollo de las prácticas. 	
Percepción del tutor-centro	Percepción del alumnado
<ul style="list-style-type: none"> - Interés por las funciones y el desempeño del alumnado en el centro correspondiente. - Devolución de las consideraciones y valoraciones que el alumnado hace sobre las prácticas para que sean contenido de trabajo por parte del tutor-centro. - Puesta a disposición de estrategias y recursos para acompañar al alumnado. - Visita a la institución personalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación de los intereses del grupo clase en la propuesta formativa. - Construcción compartida de conocimientos en el espacio del seminario. - Vela por que las condiciones del centro de prácticas correspondiente favorezcan el proceso de aprendizaje del alumnado. - Información y orientación sobre el proceso de evaluación y tutorización.

Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

La apuesta por una enseñanza superior de calidad requiere, entre otras cosas, del análisis continuo de nuestra propia práctica docente. El objeto de nuestra investigación es contribuir a mejorar la formación de los futuros profesionales de la educación social. Es precisamente en este punto donde reside el interés y la aplicabilidad de un estudio sobre la función docente en el marco de una asignatura compleja: Prácticas Externas. Se trata de arrojar luz a uno de los elementos clave —el rol docente— para optimizar el proceso de aprendizaje del alumnado y plantear al mismo tiempo los aspectos que nos permitan mejorar el propio modelo de prácticas. Para ello, hemos creído oportuno centrarnos en la identificación de las características del desempeño docente que coadyuvan al proceso de formación y a la transferencia de competencias.

Este estudio se imbrica con una larga trayectoria de investigación que el equipo de coordinación de Prácticas Externas lleva impulsando desde 2008 con el objeto de analizar, adecuar y perfeccionar la calidad docente en el marco de las prácticas. Hemos creído oportuno durante estos años focalizar la atención tanto en el papel activo del alumnado en formación, como en la función docente del tutor-centro, con la convicción de que, reconociendo la función docente de los tres agentes y acompañándola en su desarrollo, podrá potenciarse la calidad de la formación inicial².

El presente trabajo da continuidad al compromiso de la coordinación como agente encargado de velar por la formación del alumnado y consolidar una línea de estudio orientada hacia la mejora de la calidad educativa universitaria. Las investigaciones realizadas durante más de cinco años nos permiten aportar elementos centrales para orientar la función docente en las prácticas externas de los grados universitarios españoles. Asimismo, nos planteamos como reto y prospectiva de futuro una investigación comparativa que analice nuestro modelo de prácticas con el de otros grados españoles no inscritos en el ámbito de las ciencias sociales.

Es precisamente a partir del entrecruzamiento de las aportaciones realizadas por los teóricos de la calidad docente universitaria (Gros y Romaña, 2005; Bain, 2006; Parcerisa, 2010; Zabalza, 2003) con las percepciones de los agentes implicados en la investigación que hemos podido identificar los elementos diferenciales que singularizan la función docente en las prácticas y, lo que es más importante, nos ha permitido convertir esos rasgos en las directrices y orientaciones que redefinirían un modelo en continua transformación. Son las siguientes:

² «Fortaleciendo las prácticas de educación social: tejiendo la corresponsabilidad en la formación de las competencias y la empleabilidad desde la universidad y el mundo laboral» (CAIE114), financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; «L'avaluació formativa a les pràctiques externes: ampliació dels quaderns formatius del pràcticum» (2011 PID-UB/97); «La función docente en las prácticas externas. Investigación de un diseño curricular corresponsable entre los estudios de Educación Social y el mundo laboral» (REDICE-10/1002-27); «Validación de los cuadernos formativos de las prácticas: la transferencia de las competencias profesionalizadoras en Educación Social» (2010PID-UB/76); «Análisis y evaluación de la transferibilidad de competencias profesionales de la Educación Social en los centros de prácticas» (2008MQD155).



- Compartir el sentido y la finalidad de la función docente en las prácticas externas. Participar de este sentido compartido aúna los esfuerzos para caminar en una misma dirección: la formación de profesionales reflexivos y críticos. La vocación docente y el compromiso en el proyecto de las prácticas son dos elementos clave que predisponen al alumnado a implicarse en su aprendizaje.
- Consensuar la finalidad del proyecto formativo. La función docente en las prácticas debe consistir en habilitar un espacio —grupale individual— para el análisis, la comprensión y el discernimiento de la praxis educativa; facilitar la transferencia de competencias requeridas en relación con los aspectos teóricos, prácticos y éticos, y promover la construcción de una identidad profesional. Es importante compartir el proyecto formativo con el alumnado e incorporar sus propuestas e inquietudes. Ajustar la trayectoria formativa a sus intereses potencia su involucración en el proceso de aprendizaje.
- Sistematizar la práctica desde el ejercicio profesional y el saber disciplinario. La función docente por parte de ambos tutores articula, por un lado, el análisis de la práctica y su posterior identificación de las competencias puestas en juego, y por el otro, una posición reflexiva que permita construir un saber compartido a partir del despliegue del corpus teórico propio de la disciplina pedagógica.
- Reconocer al alumnado como protagonista del proceso formativo. Es imprescindible que el alumnado construya su propio proyecto formativo y sea proactivo en su desarrollo. Se trata de hacerlo partícipe ofreciéndole un espacio de confianza y reconocimiento a su hacer y su decir. Se trata de infundirle seguridad para fomentar su autonomía e impulsar su implicación en el proceso formativo. La atribución paulatina de responsabilidades aparece como un aspecto clave en este sentido.
- Crear relaciones de confianza. La generación de vínculos de proximidad, tanto en el centro como en los seminarios, posibilita que el alumnado pueda compartir las dudas, miedos, incertezas que atraviesa la experiencia de las prácticas. Dar un lugar a estos elementos —sin juzgarlos— y abordarlos —desde el respeto— abre nuevos espacios para problematizar la complejidad de la práctica educativa y enriquecer de esta manera el proceso de formación.
- Fomentar los espacios de coordinación y revisión conjunta del proceso formativo. En estos espacios, por un lado, se acuerdan las funciones y tareas del alumnado en el centro y se resuelven incidencias en caso de que las haya. Por el otro, tutor-centro y tutor-universidad intercambian apreciaciones acerca de la trayectoria de la persona tutorizada, de las que se derivan elementos que serán objeto de trabajo tanto en el centro como en las tutorías individuales. Asimismo, el tutor-universidad proporciona al tutor-centro las orientaciones que le faciliten el ejercicio de su función docente.

Sabemos que la investigación no se detiene aquí. Estamos próximos a revisar el grado de Educación Social de la Universidad de Barcelona, un hecho que, sin lugar a dudas, hará emerger nuevos retos y desafíos que nos hagan mantener viva una línea de investigación comprometida con la calidad de la educación superior en general, y de las prácticas curriculares en particular.

<Referencias bibliográficas>

Bain, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. Valencia: Publicacions Universitat de València.

Bose, J., y Rengel, Z. (2009). A model formative assessment strategy to promote student-centered self-regulated learning in higher education. *Education Review*, 6(12), 29-35. EUA-China: Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED511170.pdf>

Cardona, J. (2011). Hacia la mejora de la formación práctica del estudiante de pedagogía en la UNED. *Educación XX1*, 14(2), 303-330.

Díaz, C., y Bastías, C. (2012). Una aproximación a los patrones de comunicación entre el profesor mentor y el profesor-estudiante en el contexto de la práctica pedagógica. *Educación XXI*, 15(1), 241-263.

Dochy, F., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, pee- and coassessment: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.

Freixa, M., Novella A., y Pérez-Escoda, N. (2012). Elementos para una buena experiencia de prácticas externas que favorece el aprendizaje. Barcelona: Octaedro.

Galán, A. (2007). *El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro*. Madrid: Ediciones Encuentro.

García-Marirrodiga, R., y César Durand, J. (Coords.), (2009). *Alternancia y construcción de alternativas educativas. La aventura de una formación-acción-investigación universitaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Gros, B., y Romaña, T. (2005). *Ser profesor*. Colección Educación Universitaria. Barcelona: Editorial Octaedro-ICE.

Hannon, V. (2012). *Learning futures: a pedagogy of engagement*. AISNSW workshop, septiembre de 2012.

Hascher, T., Cocard, Y., y Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(6), 623-637.

Hastings, W. (2004). Emotions and the practicum: the cooperating teachers learning in practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135-148.



Martínez, M., García, B., y Quintanal, J. (2006). El perfil del profesor universitario de calidad desde la perspectiva del alumnado. *Educación XX1*, 9, 183-198.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Novella, A., Foré, A.; Rubio, L.; Costa, S.; Gil, E., y Pérez-Escoda, N. (2012). Innovar en, desde y para el prácticum: supervisión y evaluación de la transferencia de competencias. *Revista de Docencia Universitaria. REDU. Monográfico: buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria*. 10(1), 453-476. Recuperado de <http://redaberta.usc.es/redu>

Parcerisa, A. (2010). *Ejes para la mejora docente en la universidad*. Colección Educación Universitaria. Barcelona: Editorial Octaedro-ICE.

Perreneud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colección Crítica y Fundamentos. Barcelona: Graó.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative reedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.

Taras, M. (2001). The use of tutor feedback and student self-assessment in summative assessment: towards transparency for students and for tutors. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(6), 605-614.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Vázquez, C., y Porcel, A. (1995). *La supervisión, espacio de aprendizaje significativo. Instrumento para la gestión*. Zaragoza: Ed. Certeza.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea Ediciones.

Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Zabalza, M. A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES (guía de guías) documento de trabajo*. Universidad Santiago de Compostela, octubre de 2004.

