

Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. & Sanahuja Ribés, A. (2022). Motivaciones, expectativas y beneficios del prácticum desde la visión de los tutores de los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 207-219.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.519361>

Motivaciones, expectativas y beneficios del prácticum desde la visión de los tutores de los centros educativos

Paola Ruíz-Bernardo, Lucía Sánchez-Tarazaga, Aida Sanahuja Ribés

Universitat Jaume I

Resumen

La finalidad de este trabajo es conocer las motivaciones, las expectativas y los beneficios del prácticum desde la percepción del tutor/a de la escuela. La metodología responde a un diseño no experimental de tipo descriptivo, basado en una encuesta. La muestra está conformada por un total de 386 maestros en activo de centros de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Castellón (España), logrando una representatividad del 95% de la población de referencia. Se ha llevado a cabo un análisis de datos mixto, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas. Los principales hallazgos evidencian: 1) la valoración que realizan sobre el prácticum es muy alta, 2) la motivación se focaliza en el crecimiento personal y profesional, 3) las expectativas que prevalecen sobre el alumnado se centran en cualidades personales y sociales, más que en metodológicas y 4) los beneficios se materializan en la mejora de la propia práctica del tutor. Estos resultados ayudan a conocer y reconocer la labor de tutorización en las escuelas, con el propósito de mejorar la calidad de los aprendizajes en la formación inicial.

Palabras clave

Prácticum; formación inicial; motivación, expectativas, tutor de formación; enseñanza superior.

Contacto:

Paola Ruíz Bernardo, ruizma@uji.es, Departamento de Pedagogía y Didáctica de las CCSS, la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universitat Jaume I. Avda. Sus Baynat, s/n, 12071 Castelló de la Plana (España)

Motivations, expectations, and benefits of the practicum from the point of view of school tutors

Abstract

The aim of this study is to find out the motivations, expectations, and benefits of the practicum from the school tutor's (teacher educators) point of view. The methodology is a descriptive, non-experimental design based on a survey. The sample is made up of a total of 386 in-service teachers from Childhood and Primary Education schools in the province of Castellón (Spain), representing the 95% of the reference population. A mixed data analysis has been carried out, combining quantitative and qualitative techniques. The main findings indicate: 1) the assessment of the practicum period is very high, 2) motivation is focused on personal and professional growth, 3) the prevailing expectations of students are focused on personal and social qualities, rather than methodological ones; and 4) the benefits refer to own tutors' practice improvement. These outcomes help to understand and recognise the teacher educators work in schools and, ultimately, to improve the quality of learning in teachers' initial training.

Key words

Practicum; initial training; motivation; expectations; teacher educators; higher education.

Introducción

El prácticum en los centros escolares se erige como uno de los momentos clave en la formación inicial del profesorado por reconocerse como una experiencia de gran valor formativo (Manso, 2019; Tejada, 2020). Se trata de un espacio privilegiado en la preparación del alumnado, pues les permite desarrollar competencias profesionales en un contexto real acompañados de docentes en activo (Martínez y Raposo, 2011). Para conseguir que el mismo se desarrolle con garantías de calidad se debe exigir, entre otros factores, unas condiciones explícitas a los diferentes agentes que intervienen en el proceso de tutorización (Gairín et al., 2015).

Así, parece oportuno destacar la importancia que adquiere la figura del tutor, cuyo rol de supervisión de los futuros docentes resulta imprescindible, tal y como recoge el reciente documento de reforma de la profesión docente en España (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Las prácticas en centros educativos pueden no llegar a cumplir su función en términos de calidad si no se seleccionan centros de prácticas adecuados (Valle y Manso, 2011) y buenos tutores (Santos y Lorenzo, 2015). Es más, desatender esta cuestión resultaría arriesgado y podría incluso provocar efectos negativos en la formación del futuro profesorado (Hobson et al., 2009). La realidad en el contexto español es que la tutoría por parte de los centros queda limitada a la buena voluntad y disposición de estos, quienes suelen aceptar sin cuestionar demasiado las instrucciones y criterios de evaluación establecidos por la universidad (Zabalza, 2011).

Existe literatura previa centrada en los criterios para desarrollar un prácticum de alta calidad: su organización, funcionamiento de la tutorización, así como análisis de la adquisición de las competencias. Cuando hacemos referencia a la figura del profesorado que supervisa al alumnado en los centros encontramos algunos estudios, minoritarios, sobre el tema. Una revisión bibliográfica constata que los estudios versan sobre (por razones de extensión

citamos solo algunos ejemplos): (1) Sus funciones (Andreucci, 2013; Martínez y Raposo, 2011), (2) Su formación (Cid et al., 2011), (3) Las características de la tutoría (Ambrosetti y Dekkers, 2010) e indicadores de su calidad (Gairín et al., 2015), (4) La importancia de las competencias y su nivel de logro (Barceló y Ruiz-Corbella, 2015) y (5) Su percepción sobre el nuevo plan de estudios y dificultades (Paredes-Labra et al., 2016).

Sin negar la evidente y valiosa contribución al conocimiento sobre el prácticum, en la mayoría de investigaciones se parte desde el punto de vista de la universidad o bien del alumnado, quedando relegado a un segundo plano la participación de los tutores de los centros educativos. Además, se constata que aún queda mucho por profundizar sobre su figura, ya que el ámbito de la tutorización ha estado desatendido (Paredes-Labra et al., 2016; Pesti et al., 2020) como si se tratara de profesionales ocultos según lo definen Richter et al. (2021b). Así lo reafirma un trabajo reciente (Fuentes-Abeledo et al., 2020) en el que se indica que se necesitan más estudios para recoger la percepción de los colectivos implicados en el prácticum, entre ellos la de los tutores de centros y la relación universidad-escuela.

En este artículo se presenta una investigación que se ha realizado en el marco de un proyecto más amplio (Ruiz-Bernardo et al., 2018) que ha centrado su atención en los tutores de prácticas externas de las titulaciones de Maestro/a de la Universitat Jaume I. La finalidad de la misma es analizar la percepción del prácticum desde la perspectiva de los tutores de los centros escolares. Las cuatro dimensiones de análisis han sido: 1) la valoración que realizan de su experiencia, de carácter prospectivo, 2) la motivación para ser tutor de prácticas, 3) las expectativas sobre el saber y saber hacer del alumnado durante su estancia en el centro y 4) los beneficios que le reporta esta tutorización.

Tutores de prácticas: engranaje fundamental en la formación inicial de los docentes

El tutor profesional (Paredes-Labra et al., 2016) o el supervisor del centro escolar recibe múltiples denominaciones, pero en este artículo emplearemos la denominación ‘tutor’, que hace referencia al profesorado en activo que acoge al alumnado de prácticas para ayudarle en su preparación (Kelchtermans et al., 2018). Este colectivo tiene una responsabilidad clave en el proceso formativo del estudiante (Tejada, 2020) y constituye una pieza indispensable del engranaje formativo del futuro docente. Como dicen Martínez y Raposo (2011, p.59): proporcionan “un andamiaje procedimental y actitudinal, así como un marco experiencial y, en ocasiones, conceptual donde los alumnos/as puedan situar sus experiencias, comprenderlas, analizarlas y reflexionarlas”.

El papel de la colaboración universidad-escuela ha sido destacado como crítico para transformar la enseñanza (Nóvoa, 2019), si bien encontramos en la literatura cierto vacío cuando exploramos la percepción de los centros sobre su papel en las prácticas externas de maestro. La relación entre la universidad y los centros educativos se ha definido como una colaboración entre las dos partes con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje cerrando la brecha entre la teoría y la práctica (Stephens y Boldt, 2004). En España, el prácticum forma parte de una asignatura troncal y obligatoria del plan de estudios de los grados de maestro/a, formalizada a través de convenios institucionales y parece que se asume esta colaboración como un hecho asentado y voluntario para los centros educativos y los tutores. Por lo tanto, si esta tarea no es obligatoria ni remunerada económicamente en la mayoría de los casos, nos preguntamos: ¿Qué motivos tiene un tutor para acoger alumnado en prácticas? ¿Espera recibir algún beneficio de esta tutorización? ¿Qué expectativa tiene sobre el saber y saber hacer del alumnado durante este periodo?

Antecedentes: motivaciones, expectativas y beneficios del prácticum desde la mirada de los tutores

Motivaciones

Halász (2016) considera que los motivos principales que conducen a los centros educativos a colaborar en la formación docente son para mejorar la preparación y desarrollo profesional de su profesorado.

Por otra parte, en una investigación reciente (Baráth et al., 2020) se hace una revisión en la literatura que explora cuáles son las razones para la colaboración. Señalamos, a continuación, las principales conclusiones:

- Informes internacionales indican que la motivación de acoger alumnado en prácticas se basa en acercar la investigación al aula y el reclutamiento de nuevo profesorado.
- Muchas veces, las razones para la colaboración atienden a cuestiones personales o institucionales como son la motivación individual y el compromiso del profesorado con el futuro docente.
- Se puede identificar diferentes niveles de colaboración, para cada uno de los cuales la motivación y expectativas varían: desde el nivel 1 “intercambio”, para compartir información hasta el nivel 5 “socio”, que colaboran para liderar un proyecto social concreto.

Expectativas

García y Martín (2011) en una investigación sobre maestros de primaria (n=133) en Oviedo, afirman la importancia que adquiere el prácticum en el desarrollo competencial del alumnado, considerando como imprescindibles hasta 20 de 23 cualidades que se indican en el Libro Blanco del título de Grado. Conviene señalar con mayor puntuación algunas personales como “reconocer la diversidad y la multiculturalidad”, otras instrumentales como “resolver problemas”, y otras sistémicas como la capacidad de “adaptarse a nuevas situaciones”. Las competencias no consideradas tan imprescindibles son “expresarse en una lengua extranjera”, “trabajar en un contexto internacional” y “liderazgo”.

Otro estudio procede de Barceló y Ruiz-Corbella (2015) y analiza la importancia que conceden a las competencias profesionales los tutores de los centros de prácticas de la Comunidad de Madrid (n=131). Las competencias más valoradas, por dimensiones, son la metodológica (saber hacer) y la cognitiva (saber).

Las referencias que encontramos a estos estudios precedentes no siempre informan sobre las expectativas, pero al menos se refieren a la percepción sobre la importancia de las cualidades y competencias deseadas de los futuros maestros. Estos resultados ayudan a inferir qué saberes espera el tutor del centro de prácticas sobre sus tutorandos.

Beneficios

Bernadette (2006) considera que son numerosos los beneficios de este periodo formativo para el tutor y el alumnado en prácticas. Centrándonos en los primeros, destaca la mejora del conocimiento de la materia y la posibilidad de introducir nuevas habilidades y estrategias de instrucción. Para Clark (1999), las repercusiones positivas de la colaboración son: la implicación positiva de la universidad en la mejora de la comunidad, reducir costes de reclutamiento de personal, reducir la sensación de soledad de la docencia, así como disposición de recursos para el desarrollo profesional. Por otra parte, Huong et al. (2020) exploran los beneficios de dicha colaboración y concluyen que supone una mejora de la capacidad de innovación de los colegios, el desarrollo de los conocimientos mediante el

apoyo de los maestros, así como la incorporación de actividades de investigación de los estudiantes y los maestros.

En el contexto español, uno de los trabajos más completos es el que encontramos en la investigación de Cid et al. (2011). Destacan que son múltiples los beneficios que le reportan esta función al tutor: el desarrollo profesional/personal, la reflexión (aprendizaje), el conocimiento de nuevas ideas, la mejora de las capacidades de comunicación y la propia satisfacción sobre su desempeño.

Más recientemente, Rodríguez-Gómez et al. (2017), se refieren a la relación colegio-universidad en términos de beneficio mutuo. En el plano del centro, las prácticas externas pueden funcionar como impulsoras de proyectos de formación permanente y de innovación educativa. Desde la perspectiva del tutor de prácticas, hacen referencia a beneficios sobre su propia práctica, en sentido ascendente, pues la figura del tutorando le “hace consciente de su rol de formador y modelador de la conducta del estudiante” (p.234).

Metodología

Se trata de un estudio de tipo no experimental descriptivo, basado en una encuesta (Jorrín et al., 2021).

Población y Muestra

La muestra total se compone de 386 tutores, a partir de una población de 736 docentes. En la primera fase la muestra está conformada por 338 maestros/as, de los cuales el 61.2% (207) pertenecen a Educación Primaria y 38.8% (131) a Educación Infantil. El 95.6% (323) son maestros y 4.4% (15) equipo directivo. Esta muestra fue de tipo aleatorio simple y es representativa al 95% con un error muestral de 3,5.

De forma complementaria se realizó una segunda fase de recogida de datos para profundizar los resultados anteriores. Participaron 43 docentes en activo: 58.1% (25) de Educación Infantil y 41.9% (18) de Educación Primaria. Solamente el 7% pertenecían al equipo directivo. La muestra, en este caso, fue accidental, motivada por su accesibilidad.

Procedimiento de recogida, instrumentos y análisis de datos

En la primera fase para recoger la información se utilizó una encuesta electrónica (ad hoc), con preguntas cerradas que solicitaban una valoración dentro de una escala Likert (4 dimensiones) y posteriormente un comentario o pregunta abierta. En la segunda fase se utilizó un cuestionario, basado en Cid et al. (2011), con el objetivo de recoger principalmente información cualitativa que facilite la interpretación o explicación de los datos cuantitativos.

El plan de análisis de datos incluye técnicas descriptivas (tendencia central y dispersión), así como técnicas inferenciales para el contraste de medias (Prueba T para muestras independientes), que se realizaron con el programa SPSS v. 25. Para los datos cualitativos se realizó un análisis de contenido siguiendo una lógica de análisis inductiva (Saldaña, 2009) y se utilizó el software ATLAS.ti v. 8. Para identificar la procedencia de los datos se asignó un sistema de códigos donde C=Cuestionario, I=Informante, Número del informante (Por ejemplo: C_I1).

En cuanto a los criterios éticos y de validez de la investigación, en primer lugar, se pidió el consentimiento informado de los participantes y se respetó el anonimato (utilizando códigos para las muestras). En segundo lugar, se utilizaron diversos instrumentos con preguntas

abiertas y cerradas, es decir, combinando técnicas cuantitativas y cualitativas (García-Vargas et al., 2019). Todas estas técnicas permiten contrastar resultados desde diferentes puntos de vista, favoreciendo la triangulación de fuentes (Denzin, 1970) como principio que facilita el aumento de la validez de los resultados y al mismo tiempo disminuye los problemas de sesgo.

Resultados

Se presentan los resultados siguiendo los objetivos de investigación.

Valoración que realizan los tutores sobre la estancia en prácticas y los perfiles que se derivan de las variables de entrada y contexto

En la tabla 1 se muestran las medias generales obtenidas del análisis cuantitativo. Para el estudio diferencial se ha tenido en cuenta las subcategorías, identificando los diferentes perfiles, asociados a las variables contextuales.

Tabla 1
Análisis Descriptivo

	Datos Generales		Etapa Educativa				Rol Docente				¿Es la primera vez que acoge alumnos en prácticas?				
	Med. Gral.	D. T.	Med. Infantil	Med. Primaria	D. T.	Med. Eq. Docente	D. T.	Med. Maestros	D. T.	Med. SI	D. T.	Med. NO	D. T.		
1	3.77	.588	4	3.77	.602	3.76	.580	3.80	.414	3.76	.595	3.78	.589	3.76	.589
2	3.72	.652	4	3.74	.675	3.71	.639	3.80	.414	3.72	.662	3.75	.632	3.72	.658
3	3.74	.623	4	3.76	.618	3.73	.626	3.80	.414	3.74	.631	3.81	.601	3.73	.627
4	3.43	.772	4	3.47	.768	3.40	.775	3.40	.632	3.43	.778	3.49	.796	3.41	.767
5	3.67	.594	4	3.69	.610	3.65	.585	3.70	.403	3.66	.602	3.71	.585	3.66	.597

1: Valoro positivamente la estancia de un alumno en prácticas; **2:** El alumno ha mostrado una buena disposición hacia el Trabajo; **3:** El alumno se ha adaptado al funcionamiento del aula y del centro; **4:** Considero que el alumno estaba suficientemente capacitado para desarrollar la tarea docente; **5:** Media General. Fuente: Elaboración Propia.

En los datos generales destacamos la valoración positiva de la estancia del alumnado de prácticas ($M=3.77$; $DT=.588$), y contrariamente, el dato más bajo corresponde a la consulta sobre si el alumno estaba lo suficientemente capacitado para la tarea docente ($M=3.43$; $DT=.772$).

En cuanto a la etapa educativa se ha observado que, en general, los maestros de infantil estaban más satisfechos que los de primaria en todos los aspectos consultados ($MG=3.69$;

DT= .610). Estas diferencias observadas no son significativas, tal como lo indica la prueba T para muestras independientes ($p \leq .621$; ver tabla 2).

Con relación al rol docente se puede observar que en la mayoría de las variables las medias más altas corresponden al equipo directivo (MG=3.70; DT=.403), excepto en la que hace referencia a si considera que el alumno estaba lo suficientemente preparado. En esta variable puntúa al contrario, es decir, menos que los que solo ejercen de maestros (M=3.40; DT=.632). Los estadísticos no indican que estas diferencias sean significativas ($p \leq .816$).

En cuanto a la pregunta de si era la primera vez que recibían alumnos de prácticas, los que respondieron afirmativamente han mostrado unas medias mayores en las cuatro variables estudiadas (MG=3.71; DT= .585). Nuevamente los estadísticos indican que no ha habido diferencias significativas ($p \leq .585$). Esto nos sugiere que la satisfacción puede ser más alta al carecer de un referente anterior para comparar.

Tabla 2.
Análisis diferencial por perfiles

	Etapa Educativa		Rol Docente		¿Es la primera vez que acoge alumnos en prácticas?	
	P. Levene.	Significación Bilateral	P. Levene.	Significación Bilateral	P. Levene.	Significación Bilateral
1	.914	.907	.519	.821	.147	.497
2	.703	.727	.262	.649	.230	.624
3	.422	.627	.352	.715	.203	.616
4	.638	.454	.330	.894	.476	.730
5	.603	.621	.362	.816	.260	.585

1: Valoro positivamente la estancia de un alumno en prácticas; **2:** El alumno ha mostrado una buena disposición hacia el Trabajo; **3** El alumno se ha adaptado al funcionamiento del aula y del centro; **4** Considero que el alumno estaba suficientemente capacitado para desarrollar la tarea docente; **5** Media General. Fuente: Elaboración Propia.

Todas estas preguntas tenían la opción de dejar un comentario. Por ello, a continuación, se presentan los resultados del apartado cualitativo.

Ante la pregunta “¿Valoras positivamente la estancia de un alumno en prácticas?” Los comentarios dan pistas de que esa valoración positiva se debe a que los tutores reciben ayuda en el aula, y se enriquecen de los aportes y novedades metodológicas. También se observa esa actitud solidaria en la que reconocen la necesidad de que el alumnado tenga un espacio real para las prácticas y así completar su formación.

En la pregunta “¿El alumno ha mostrado buena disposición de cara al trabajo?”, los tutores han destacado principalmente las características personales que esperan encontrar en los alumnos (iniciativa, colaboración, predisposición, participación, actitud positiva, apertura y compromiso, entre otras).

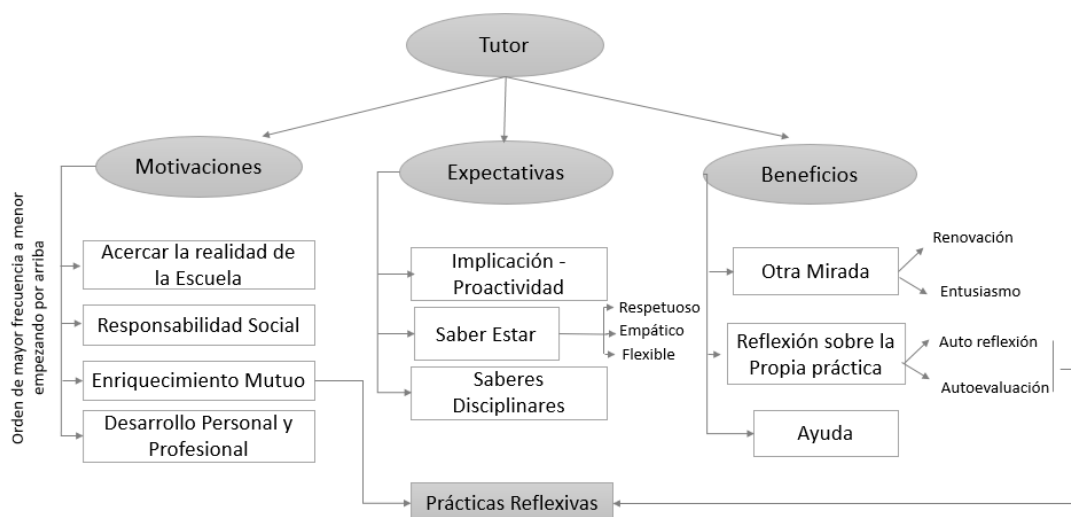
Ante la pregunta “¿El alumno se ha adaptado al buen funcionamiento del centro y del aula?”, han destacado nuevamente que los factores personales que presenta el alumnado tienen un peso relevante para la adecuada adaptación y también que la formación técnica y académica parecen ser las adecuadas para ese “saber estar” en el centro y el aula escolar. También, han subrayado la relación con los niños y la atención a la diversidad del aula, y que esto es un aporte de la experiencia previa en este ámbito.

Por último, ante la pregunta “¿Considera que el alumno estaba lo suficientemente capacitado para desarrollar la tarea docente?” Aunque la respuesta mayoritaria ha sido positiva, reconocen que a los futuros maestros aún les falta una mejor formación en diversos aspectos relacionados con el aula (lingüísticos, atención a la diversidad, TIC, recursos metodológicos y gestión de centros) y también a nivel personal (madurez y capacidad de escucha).

De modo complementario y para profundizar en estos aspectos que surgen de modo general en la primera fase, se presenta a continuación, los resultados del análisis cualitativo obtenidos en la segunda fase de este estudio.

Estos resultados se reflejan en el siguiente mapa conceptual (Figura 1).

Figura 1.
Resultados del análisis conceptual



Motivaciones del tutor de prácticas para acoger alumnado en su centro

Al preguntar a los docentes por los motivos que los llevan a acoger alumnado de prácticas en sus aulas vemos cómo un 26.7% (16) esgrime que lo hacen para acercar la realidad de las escuelas al alumnado en formación: *Considero importante acoger al alumnado en prácticas para que ellos tengan la oportunidad de vivir la realidad de un aula y poner en práctica aquello que han aprendido durante su formación (C_120).*

Seguidamente, con un 25% (14) encontramos motivos referentes a la responsabilidad social. Este bloque hace referencia a que los docentes, en su día, también hicieron prácticas y por ese motivo se ofertan como tutores: *Ante todo, me gusta acoger alumnos de prácticas porque a mí también me acogieron (C_121); Creo que es una cuestión de responsabilidad social (C_136).*

Otra categoría se refiere al aprendizaje que supone la experiencia de supervisar prácticas en sus aulas, con un 23.3% (14). En este caso se detecta cómo el aprendizaje y el enriquecimiento es mutuo y bidireccional: *Proporcionar un espacio y experiencia pedagógica al alumnado, pero también que ellos/as me aporten las nuevas estrategias y metodologías. (C_111); Los docentes no solamente supervisan prácticas para que el alumnado aprenda, sino que a través de esta*

experiencia estos también actualizan su formación; Conocer las nuevas corrientes educativas que se enseñan en las universidades, aprender de las nuevas generaciones (C_140).

Solamente el 3.3% (2) de los informantes mencionan la oportunidad del prácticum para propiciar prácticas reflexivas, esto es, el hecho de tener alumnado en prácticas ayuda al profesorado a reflexionar sobre la enseñanza: *Tener un alumno de prácticas hace que te plantees lo que estás haciendo al tener que explicarle porque lo haces (C_119).*

Una quinta categoría hace referencia al desarrollo profesional y personal de los implicados (alumnado o docentes) con un 11.7% (7). Algunos participantes hacen referencia al desarrollo profesional y personal del alumnado: *que exploren sus capacidades (C_125), para completar su formación (C_112) o crecer y mejorar no solo como profesional sino también como persona (C_131).*

En último lugar, los docentes argumentan que se ofrecen como tutores de prácticas por la ayuda. En este caso vemos dos vertientes: 1) para disponer de ayuda o apoyo en su aula bajo una visión más utilitarista, con un 6.7% (4): *Disponer de más recursos personales en las aulas (C_143) y 2) para potenciar la ayuda mutua o la colaboración en el aula con un 3.3% (2): Trabajar en equipo para mí es un aspecto muy gratificante (C_122).*

Expectativas del tutor

En este aspecto encontramos un primer bloque centrado en la implicación y buena predisposición a la actividad docente (alumnado proactivo) con un 64.5% (49). Los tutores remarcan su iniciativa: *Que participe y se implique de manera activa en la vida del aula: Participativo/a, abierto/a, que tengan ganas de impregnarse de la vida en el aula (C_129). Que muestre motivación, ilusión e interés hacia la práctica educativa (C_140).*

En segundo lugar, con un 22.4% (17) encontramos expectativas referentes a cualidades del alumnado en relación con el “saber estar”. Los informantes del estudio destacan la importancia de que el alumnado de prácticas sea respetuoso y empático: *Ser respetuoso/a con toda la comunidad educativa (C_140); empático con el alumnado (C_111), flexible y sepa adaptarse a la realidad del contexto: Que se adapte al contexto (C_13); que sea humilde (C_136) y que sea responsable (C_140).*

Un tercer bloque de respuestas hace alusión a los saberes disciplinares con un 13.2% (10) de las respuestas: *que sean conocedores de las diferentes corrientes educativas (C_15).*

Beneficios de la tutorización de prácticas

Al preguntar a los tutores/as de prácticas sobre qué les ofrece o aporta el hecho de acoger alumnado en prácticas, un 41.4% (24) afirman que les aportan otras perspectivas educativas. *Aportación de una visión fresca, renovación ... (C_140).*

Con un 19% (11) vemos que el hecho de acoger alumnado de prácticas les ayuda a los tutores a reflexionar: *reflexión sobre la propia práctica (C_13); al mismo tiempo les permite analizar su práctica docente: Analizar la práctica educativa (C_112).*

El alumnado de prácticas también les ofrece ayuda en el aula, así lo manifiestan un 8.6% (5) de los encuestados: *Me aportan ayuda (C_120); El hecho de contar con el alumnado de prácticas en el aula les ayuda a los tutores, a atender la heterogeneidad presente en su aula: Mayor atención a las peculiaridades de los alumnos (C_114).*

El alumnado de prácticas también aporta a los tutores un incentivo adicional con un 6.9% (4): *Ganas de empezar, de estar... entusiasmo* (C_138); *Energía de la juventud* (C_142). Dos tutores (3.4%).

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación revelan que el tutor de prácticas es un agente clave del prácticum y valora muy positivamente el paso de los maestros en formación por sus aulas. Pero ¿A qué se debe esta valoración? Este interrogante nos condujo a abordar un estudio para conocer sus motivaciones, expectativas y beneficios percibidos.

Así, en el primer bloque de análisis, que hace referencia a las motivaciones, las principales razones tienen que ver con acercar la realidad de las escuelas al alumnado y la responsabilidad social, lo que puede englobarse en lo que Edwards et al. (2017) denominan compromiso con el futuro docente o lo que Richter et al. (2021b) denominan contribución social. Se trata de una visión altruista y generosa de la profesión y que parte de la idea de pensar en el alumnado (y no en su beneficio personal). Por otra parte, también les motiva, pero en un orden intermedio, el desarrollo profesional y personal (Halász, 2016; Ponz Miranda et al., 2019). Si bien esta motivación no es lo principal, observamos que llega a materializarse, en tanto que también aparece en el apartado de beneficios reconocidos. Por último, el factor de recibir ayuda aparece como uno de los factores menos citados. Aparentemente la identidad profesional es un componente clave en la motivación (Richter et al., 2021a) situación que se evidencia en cuanto hablan, en diversos momentos, de dar a conocer la profesión o el desarrollo profesional.

Si nos centramos en el segundo bloque, relativo a las expectativas que tiene el tutor sobre el alumnado de prácticum, podemos destacar por orden: la actitud colaborativa, la capacidad de adaptación, la capacidad de atención a la diversidad, así como la iniciativa. Es evidente que los aspectos personales, el saber ser o estar a los que ya hacía referencia el informe Delors (1996), son las competencias que esperan encontrar en los estudiantes. Ello no significa que no les den importancia a los contenidos disciplinares o pedagógicos. De hecho, en el estudio de Barceló y Ruiz-Corbella (2015) las competencias más valoradas correspondían a la dimensión metodológica (saber hacer) y la cognitiva (saber). Esto abre la puerta a futuras investigaciones que permitan ahondar en las diferencias de percepción de la tipología de competencias que se espera que el alumnado adquiera durante el prácticum.

El tercer apartado es el de los beneficios esperados por el tutor. Encontramos como aspecto más destacado la posibilidad de aprender y reflexionar sobre la propia práctica e incorporar otras perspectivas nuevas que puede conducir a la innovación (Huong et al., 2020). En cierto modo el principal beneficio percibido por el tutor es la mejora de la propia práctica (Rodríguez-Gómez et al., 2017). Otros beneficios percibidos por el docente son la satisfacción personal y el desarrollo profesional y personal (Cid et al., 2011; Ponz Miranda et al., 2019).

Además, estos resultados permiten inferir el modelo de docente que se identifica en estos tutores. Siguiendo a Domingo (2020) podemos identificar un modelo de docente reflexivo (paradigma crítico-reflexivo), en contraposición con el docente técnico (paradigma técnico racionalista). Se trata en el primer caso de docentes comprometidos con la mejora del alumnado con una actitud indagadora y reflexiva, lo que les permite ir mejorando su desempeño como docentes. Este tipo de modelo “potencia un desarrollo profesional del docente más profundo y valioso” (p. 19). Son resultados alentadores dado el papel que desempeñan los tutores del prácticum como referentes y modelos de la identidad profesional de los futuros docentes.

Finalmente, debemos mencionar como limitación del estudio su circunscripción a un área geográfica concreta. No obstante, consideramos que puede suponer un referente empírico en el contexto español dada su atención sobre una figura poco explorada desde la investigación educativa (Paredes-Labra et al., 2016; Pesti et al., 2020; Richter et al., 2021b), a pesar de que ha quedado de manifiesto su relevancia en el engranaje formativo (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022; Tejada, 2020). En este sentido, ofrece nueva información sobre los tutores de los futuros docentes, complementando así estudios previos que parten desde una perspectiva más teórica.

En consecuencia, las implicaciones de estos hallazgos pueden considerarse en dos direcciones: una, a nivel estructural y organizativa y, otra, a nivel formativo. En este primer nivel se podría considerar la importancia de un reconocimiento a la trayectoria de los tutores para evidenciar los beneficios que aporta acoger alumnado en prácticas para el desarrollo de la carrera profesional, y de modo implícito al desarrollo personal. En otras investigaciones (Ponz Miranda, 2019) el reconocimiento, que reciben los tutores de los centros, es un factor que se percibe como negativo, en tanto, que existen propuestas para mejorar este aspecto, pero no consta que se hayan implementado aún. Y es por ello que se ve necesario acompañar este reconocimiento con algunas reformas de tipo organizativo o estructural, ya que al final las principales propuestas se ajustan a cuestiones económicas (compensaciones económicas o liberación de horas de clases, en beneficio de la calidad y la coordinación con la universidad). En el segundo nivel, se podría desarrollar un programa de formación universitaria en colaboración con los centros encargados de la formación continua de los maestros (que en cada comunidad autónoma reciben un nombre diferente y dependen de la Administración pública). En este plan se pueden desarrollar, de modo teórico y práctico, las competencias propias del desarrollo profesional docente en general, y de modo particular, del tutor de prácticas, como, por ejemplo: las prácticas reflexivas, el feedback académico, la orientación, etc. Esta acción formativa debería ser gratuita para el docente y podría tener un impacto, negociado con la administración pública, en los baremos para los concursos de traslados o de categorías profesionales.

Por último, estos hallazgos aportan una mejor comprensión de la relación universidad-escuela, ya que se presentan como una orientación sobre lo que esperan los maestros que reciben alumnado en prácticas y cuáles son sus motivaciones y beneficios para colaborar. Tener en cuenta estas reflexiones por parte de la universidad ayuda a conocer y reconocer la labor de los formadores de docentes y avanzar hacia una mejora de la calidad en la formación inicial.

Referencias

- Ambrosetti, A., y Dekkers, J. (2010). The Interconnectedness of the Roles of Mentors and Mentees in Pre-service Teacher Education Mentoring Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n6.3>
- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 7-26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Baráth, T., Cervantes, L., Halász, G., Kovacs, H., Nurmukhanova, D., Pesti, C., Saad, J., Thant, K.K., Yunga, D. y Mar, Y. (2020). *School- Universities Partnership: Insights from an international doctorate programme on Teacher Education*. University of Szeged.
- Barceló, M^a. y Ruiz-Corbella, M. (2015). Las competencias profesionales del maestro de primaria desde la perspectiva del tutor del centro de prácticas. *Revista Fuentes*, 17, <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015.i17.01>

- Bernadette, L.D. (2006). Subject Studies in Teacher Education. En I. Farad y B., Jaworski, (Eds.). *Partnerships in educational development* (pp. 69-82). Symposium Books.
- Cid, A., Pérez, A. y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154
- Clark, R.W. (1999). *Effective professional development schools*. Inc. Publishers.
- Nóvoa, A. (2019). Tres Tesis sobre el Tercero. Repensando la Formación Docente. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(3), 211-222. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.10280>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana UNESCO.
- Denzin, N. (1970). *Sociological Methods. A Sourcebook*. Aldine Publishing Company.
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador: Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Edwards, J., Marinelli E., Arregui-Pabollet E. y Kempton L. (2017). *Higher education for smart Specialisation: Towards strategic partnerships for innovation*. Publications Office of the European Union.
- Fuentes-Abeledo, E., González-Sanmamed, M., Muñoz-Carril, P. y Veiga-Río, E. (2020). Teacher training and learning to teach: an analysis of tasks in the practicum. *European Journal of Teacher Education*, 43 (3), 333-351.
- Gairín, J., Armengol, C., Muñoz, J.L y Rodríguez, D. (2015). Orientación y tutoría en las prácticas profesionalizadoras: propuesta de estándares de calidad. *REOP*, 26 (2), 26-41. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15214>
- García, M. y Martín, S. (2011). El Practicum I como elemento de desarrollo de las competencias profesionales en estudiantes de magisterio. *Revista de Orientación Educativa*, 25 (48), 45-58
- García-Vargas, S.M., Martínez, I. y Ballesteros, B. (2019). Preguntas y respuestas: cuestionarios. En B. Ballesteros (Coord.), *Investigación social desde la práctica educativa* (pp.339-362). UNED Editorial.
- Halász, G. (2016). School-university partnership for effective teacher learning. *EITE Doctoral School of Education*, 13, 1-34. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/19330/1/edite.pdf>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. y Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216.
- Huong, V.T.M., Tung, N.T.T., Hong, T.T.M. y Hung, D.H (2020). Partnerships between teacher education universities and schools in practicum to train pre-service teachers of Vietnam. *International Journal of Higher Education*, 9 (5), 134-152.
- Jorrín, I.M, Fontana, M. y Rubia, B. (2021). *Investigar en Educación*. Síntesis.
- Kelchtermans, G., Smith, K., y Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': An agenda for research and action. *European Journal of Teacher Education*, 41(1), 120-134.
- Manso, J. (2019). *La formación inicial del profesorado en España: análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional - CNIE.
- Martínez, M.E. y Raposo, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación*, 354, 155-181.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Documento para debate: 24 propuestas de reforma de la profesión docente*. Disponible en: <https://educagob.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:adf4f050-9832-4a88-9cd2-96cd3519c664/documento-de-debate-24-propuestas-de-reforma-profesi-n-docente.pdf>

- Ponz Miranda, A., Abarca Sos, A. y Ramo Garzarán, R.M. (2019). Valoración del Prácticum de los Grados de Magisterio de Teruel (España) ante una experiencia de gestión coordinada entre la universidad y la administración educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (2), 153-165.
- Paredes-Labra, J., Esteban-Moreno, R. y Fernández-Prieto, M. (2016). El Prácticum de Maestro en las voces de sus tutores. Balance del plan 2010 en la UAM. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 161-178. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45673
- Pesti, C., Kovacs, H., Saád, J. Thant, K.K, y Yunga, D. (2020). A literature review with a strong systematic aspect of school-university partnerships. En B. Tibor et al., *School University Partnership: Insights from an international doctorate program on teacher education*. 23-35. Eötvös Loránd University (ELTE).
- Richter, E., Brunner, M., y Richter, D. (2021a). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 103303.
- Richter, E., Lazarides, R., y Richter, D. (2021b). Four reasons for becoming a teacher educator: A large-scale study on teacher educators' motives and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103322.
- Rodríguez-Gómez, D., Armengol, C. y Meneses, J. (2017). La adquisición de las competencias profesionales a través de las prácticas curriculares de la formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 376, 229-251.
- Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga Vicente, L., & Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a de Educación Primaria y Educación Infantil, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21 (1), 33-49. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications Ltd.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. (2015). La Formación del Profesorado de Educación Secundaria: pensando en la reconstrucción del proyecto universitario. *Revista Española de Pedagogía*, 261, 263-281.
- Stephens, D. y Boldt, G. (2004). *School/university partnerships: Rhetoric, reality, and intimacy*. *Phi Delta Kappan*, 85 (9), 703-707.
- Tejada, J. (2020). El prácticum en educación superior. Algunos hitos, problemáticas y retos de las tres últimas décadas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18 (1), 105-121. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.13036>
- Valle, J.M. y Manso, J. (2011). Modelo para seleccionar buenos centros donde realizar las prácticas del nuevo máster de secundaria. *Revista de Educación*, 354, 267-290.
- Zabalza, M. A. (2011). El practicum en la formación universitaria. Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354 (1), 21-43. <https://10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>