

Funciones generales de la tutoría en el Practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial

General tasks of tutors during the Practicum course: reality versus ambition in the development of the tutorial work

Esther Martínez Figueira

Manuela Raposo Rivas

Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar e Métodos de Investigación. Ourense, España.

Resumen

Los profesionales-tutores que colaboran en el Practicum juegan un papel fundamental en la formación inicial porque son la primera imagen del mundo profesional que recibe un estudiante. A través de esta relación, el alumnado conocerá un talante personal, un estilo y un modelo profesional que no está exento de dificultades; de ahí que la finalidad de este artículo sea explorar y comprender los principios y concepciones sobre el papel que desempeña el tutor/a, su figura, y particularmente, las funciones que realiza y considera que debería desarrollar durante el Practicum. Para ello, la información se ha obtenido siguiendo el modelo bifase de Creswell (1994) de corte cualitativo y cuantitativo, con una triangulación secuencial de datos (Morse, 1991), utilizando la entrevista y cuestionario electrónico como técnicas de recogida de información.

La muestra de la primera fase es intencional (Bisquerra, 2004), compuesta por 18 tutores/as de la provincia de Ourense; la de la segunda es seleccionada por muestreo aleatorio simple (Bisquerra, 2004), con 83 tutores/as de toda Galicia. Los resultados que presentamos ponen de manifiesto la relevancia e importancia atribuida a distintas actividades que ejecutan en el desempeño de su función, confrontando lo que en realidad realizan con lo que consideran importante realizar. En un primer momento, se identifican

funciones de carácter general que remiten a dos grandes tipos de ayuda: pedagógica y psicológica. A continuación, se detallan aquellas vinculadas más específicamente con las tecnologías de la información y comunicación. Esta identificación permite revelar un perfil de la acción tutorial que se desarrolla en los centros de prácticas y que se integra en la formación inicial de los futuros titulados.

Con todo ello poseemos un referente empírico para valorar la acción tutorial desarrollada en el Practicum al mismo tiempo que se pone de manifiesto la necesidad de continuar investigando en este campo.

Palabras clave: Practicum, tutor, tutoría, perfil profesional, funciones, competencia profesional, formación, tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Abstract

Practicum tutors play a fundamental role in the initial education of teachers because they are the first image of the professional world that students perceive. In the course of this relationship, students meet an individual spirit, a style and a professional model which is not free from difficulties; consequently, the aim of this paper is to explore and help us understand the basic principles and concepts related to tutors' role, to their image, and especially the duties they actually perform and the duties they believe should be performed during *Practicum*.

The information has been obtained by means of a quantitative and qualitative biphase Cresswell method (1994), using also a system of sequential data triangulation (Morse, 1991) together with interviews and e-mail questionnaires to collect data.

The sample used in the first phase was purpose-built (Bisquerra, 2004), composed of 18 tutors working in the Ourense area (Spain); the second sample was taken by random simple sampling (Bisquerra, 2004), and it comprised 83 tutors from all over Galicia (Spain). The results we are showing prove the relevance given to the various tasks tutors perform, contrasting what they actually do and what they believe should be done.

First of all, we identify general duties falling within two main fields of support activity: pedagogical help and psychological help. Then we identify duties more specifically related to ICTs (information and communication technologies). The identification allows us to draw a profile of the tutorial work which actually takes place in practice centres and is part of the initial education of trainee teachers.

As a result, we obtain an empirical framework to evaluate the tutorial work carried out during *Practicum*, and we clearly see the need to continue research in this field.

Key words: Practicum, tutor, tutorial, professional profile, duties, professional competency, training, information and communication technologies (ICT).

Planteamiento del problema de estudio

Abordar las funciones generales de la tutoría en un contexto específico y determinado como es el Practicum exige primero que delimitemos conceptualmente el mismo.

El Practicum, concebido como la práctica pre-profesional cuando se aborda desde un modelo tradicional, puede considerarse, según Molina y otros (2008), como una oportunidad para aplicar los conocimientos teóricos aprendidos previamente en las clases o, como diría Zeichner (1993), incluiría todos los tipos de observación y prácticas de enseñanza de un programa de formación inicial.

Por otro lado, Schön (1992, p. 46) lo define como:

una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica y vulnerable al fracaso en un contexto que (...) se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria, y el mundo esotérico de la universidad.

No obstante, el Practicum va más allá de la mera acción en una organización, entendiéndose como una oportunidad de aprendizaje reflexivo (Cid, Domínguez y Raposo, 1998; Martínez Figueira, 2007; Gutiérrez y otros, 2009) que tiene lugar en la formación inicial. Por tanto, podemos hablar de aprendizaje experiencial (Zabalza, 2005), es decir, de situaciones formativas en las que se produce reflexión sobre la experiencia en un contexto real, pues estamos ante una formación desde la práctica repensada, reflexionada y desde la práctica compartida. En este contexto, el significado formativo que tiene el Practicum para Zabalza (1989) queda ilustrado en dos representaciones: las prácticas como contacto con la vida real y las prácticas como laboratorio de aplicación. Esta metáfora refuerza la conexión entre la teoría y la práctica.

Tanto si el Practicum se entiende como un campo de aplicación de la teoría o un aprendizaje de la práctica en sí misma, constituirá un ingrediente básico en el currículum de la formación inicial, de tal modo que se ha de posibilitar una inmersión profesionalizadora del estudiante (Zabalza y Cid, 1998; Lobato, 2006). De este modo, el Practicum hace alusión a distintos momentos y situaciones de aprendizaje en las que, según Zabalza (2007), se han ido consolidando como aspectos formativos clave. Al margen de cuál sea la estructura y los objetivos de la formación en la práctica pre-profesional, este autor recuerda la necesidad de que la coordinación esté reforzada y existan sistemas de supervisión que funcionen efectivamente. Así,

si los tutores/as y supervisores/as¹ de uno y otro centro tienen una idea clara y compartida de lo que se pretende, se implican efectivamente y cuentan con condiciones personales, laborales y profesionales adecuadas (Zabalza, 2004), la función tutorial que desempeñará mejorará junto con la calidad del Practicum.

Además, que el Practicum es una materia de importancia decisiva en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional no constituye hoy día ninguna revelación (Latorre, 2007). Tampoco lo es que, durante el periodo de prácticas, los futuros profesionales descubrirán la dificultad, y a su vez la importancia, de saber unir teoría y práctica recibida con el contexto de aprendizaje en el que se desarrolla. Realmente, en este período de formación se comprobará si los estudiantes han sabido pasar del conocimiento teórico al conocimiento práctico del contenido. Así, en este sentido, la tutoría, como recurso encaminado a orientar el proceso formativo del tutorando, adquiere su máximo valor (García Fernández, 2006) y la naturaleza educativa y pedagógica del Practicum va a depender del ejercicio de la tutoría que lleva implícita de tal forma que, sin tutoría, no hay Practicum.

La tutoría y el tutor/a en el Practicum

Si entendemos el Practicum como una oportunidad real de aprendizaje donde el alumno/a tiene la posibilidad de reflexión-acción de lo aprendido en la Universidad en un contexto profesional, no cabe duda sobre la importancia de la acción tutorial desarrollada y del grado de responsabilidad que recae sobre el tutor/a.

Según Zabalza y Cid (1998, p. 21), la tutoría en el Practicum «supone guiar el proceso de iniciación a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso académico y el profesional-laboral (o entre la teoría y la práctica)»; según Alañón (2000), la tutoría se convierte en la acción de ayuda comprometida al alumno/a que el tutor/a desarrolla a la vez que también desempeña su actividad profesional. Asimismo, con la acción tutorial se pretende adaptar la formación a cada estudiante ayudándolo a desarrollarse en el lugar de trabajo en el cual está recibiendo la vertebración de la formación y de los conocimientos acumulados y

⁽¹⁾ Nosotras utilizamos el término *supervisor/a* para referirnos al profesorado universitario encargado de guiar desde esta institución al alumnado en prácticas y *tutor/a* para el profesional que desde la práctica laboral lo acompaña y orienta.

trabajados en aula. Se trata, por tanto, de una actividad formativa y orientadora que implica la confluencia de distintos agentes y sirve de oportunidad para clarificarle al alumnado el nexo entre la teoría y práctica de aula con la práctica *in situ*, con el fin de poder conectar la realidad escolar con la laboral y aprender a tomar decisiones ante situaciones cotidianas desarrollando la reflexión crítica y el autoconcepto sobre la propia acción. Bajo esta premisa, Zabalza y Cid (1998) formulan dos condiciones necesarias para la realización de una buena tutoría:

- Que la figura del tutor/a² participe no sólo de la elaboración del plan de prácticas, sino también de las bases conceptuales que sustenta la formación del alumnado de prácticas.
- La necesidad de un cierto nivel de formalización en todo el proceso para que el programa de formación esté bien estructurado.

Ambas condiciones facilitarán el desarrollo de la tutoría y enriquecerá sus contenidos, además de romper el tradicional individualismo de esta actividad para convertirla en una acción no exclusiva del tutor/a, sino compartida desde las instituciones implicadas.

Con todo ello, el tutor/a de Practicum se configura como un elemento clave de la práctica pre-profesional, proporcionando 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 cómo hacerlo es cuestión de estilos o modelos pero, en cualquier caso, se trata de influenciar y comunicar su experticidad a los practicantes, no sólo mediante el ejemplo, sino también desde el consejo, las discusiones localizadas en la práctica a través del análisis y estructuración del contexto, a través de la ayuda y soporte emocional.

En el desarrollo del Practicum, el tutor/a juega un papel importante por ser la persona y referente más inmediato que ayuda y da orientaciones al alumnado de prácticas. En este sentido, ejerce la función de ayuda reflexionando sobre lo que han visto o han hecho, mediante el diálogo profesional con el estudiante. Bajo la fórmula de simbiosis teoría-práctica que permite la reflexión compartida de la realidad profesional, es también mediador y evaluador. La primera, por ser quien facilita la integración del estudiante de prácticas en la organización que aprende

⁽²⁾ Sobre la figura del tutor/a en el Practicum, sus funciones, formación y compromiso institucional sigue siendo un referente la obra de Zabalza (1998).

y le facilita la inserción profesional arropándole en situaciones de intercambio social; la segunda, porque observa, verifica, ofrece orientaciones para mejorar las actividades del estudiante y, finalmente, emite un informe valorativo del mismo.

Esta naturaleza multifacética de la función del tutor/a (Orland-Barak, 2006) se resume en que debe tratar de establecer las condiciones para que el práctico se interroge sobre las ideas que le empujan a actuar y a tomar las decisiones. Supone un proceso de diálogo y conversación reflexiva con el estudiante sobre las situaciones en las que desarrolla su labor.

Algunos estudios precedentes

Uno de los primeros trabajos que cabe destacar sobre esta temática es el de Watkins (1992), que concreta entre las funciones del tutor/a las de apoyo, supervisión e introducción secuencial a los temas vinculados a la problemática profesional. Las aportaciones de Shea (1992) llegan a establecer en una tutoría hasta cerca de veinte actividades que resultan importantes, entre ellas: crear altas expectativas; ofrecer ideas atractivas; potenciar un clima de amistad; enseñar con el ejemplo; estimular a los tutorandos; explicar aspectos de la organización o asistir a los tutorandos en su carrera profesional. Por su parte, Hill, Jennings y Madgwick (1992), precisan funciones específicas para la tutoría del Practicum de Magisterio, de las que podemos extraer algunas válidas en general, entre otras: establecer una relación supervisora de apoyo con el tutorando/a; prestarle consejo y ayuda; desarrollar en éste competencias asociadas a la práctica; mantener activo el proceso de aprendizaje; verificar y valorar el trabajo que desempeña; mantenerlo informado y organizar con éste el modo de ampliar y profundizar en la experiencia profesional.

En nuestro contexto más próximo, los trabajos de Cid y Ocampo (2001, 2006, 2007) señalan aquellas funciones tutoriales que poseen mayor o menor nivel de realización en el Practicum de Psicopedagogía y en las titulaciones de Magisterio de la Universidad de Vigo. Los autores identifican las funciones que se ejercen y deberían ejercerse en las mencionadas titulaciones, así como reconocen el grado de importancia atribuida a éstas por parte del alumnado en prácticas. Los resultados de las investigaciones coinciden, a grandes rasgos, con las funciones tutoriales del Practicum señaladas por Hill, Jennings y Madgwick (1992).

Complementando los anteriores trabajos y centrándose en la óptica del tutor/a de los centros de prácticas, Martínez Figueira (2006a, 2006b, 2007, 2008, 2010b) constata:

- Un fuerte abismo entre lo que «se piensa» y lo que «se hace» en la acción tutorial, donde apenas existe una organización sistematizada (Martínez Figueira, 2006a).
- La necesidad de elaborar y reglamentar un plan de prácticas en el que se estructure y organice el aprender de forma reflexiva, así como proponer líneas de actuación del tutor/a más directas, tanto en el diseño, como en el desarrollo y evaluación del Practicum (Martínez Figueira, 2006b).
- Un papel excesivamente pasivo del tutor/a en la actual organización del Practicum (Martínez Figueira, 2007).
- La importancia de que en la acción tutorial se seleccionen conocimientos de cada disciplina que puedan ser relevantes para los futuros profesionales; se convierta el contexto de prácticas en un foco de análisis de los problemas profesionales para examinar los factores que inciden en la práctica; se consolide una red de centros que asuma el compromiso de la formación práctica del alumnado; se impliquen a los tutores/as en una formación, no sólo de tipo conceptual y cultural, sino también metodológico y de investigación (Martínez Figueira, 2008).
- La posesión de un adecuado bagaje personal y experiencia profesional es imprescindible para el desarrollo de la función tutorial; sin embargo es susceptible de ser aprendido de manera tal que la «formación para la tutoría» es una pieza clave para ser un buen tutor/a (Martínez Figueira, 2010b).

Diseño y metodología

Como se ha visto, el papel que ejercen los tutores/as de prácticas es crucial, pues son los profesionales que forman, orientan y ayudan psicológica y pedagógicamente a los estudiantes de prácticas desde sus centros de trabajo.

Sobre este aspecto, se ha llevado a cabo una investigación (Martínez Figueira, 2010a) con la que se describe el modelo tutorial implícito que poseen los tutores/as de los centros de prácticas de la titulación de Psicopedagogía en la comunidad gallega, a la vez que se comprueba si había diferenciación según los ámbitos de intervención de este profesional: educativo, comunitario y organizacional (Bisquerra, 1998). A partir de la misma, se presenta este trabajo con el que se procura explorar y comprender los principios y concepciones que caracterizan la figura del tutor/a de prácticas y las funciones que, como tal, desempeñan (en la realidad) y las que consideran que deberían realizar (en el deseo).

De los objetivos específicos recogidos en la citada investigación se destacan los siguientes por tener especial relación con el estudio que aquí se presenta:

- Indagar cómo se prevé el desempeño de la función tutorial y cómo realmente se lleva a cabo la tutoría.
- Conocer las funciones que los tutores/as de los centros de prácticas asumen durante el Practicum y evaluar su viabilidad y complejidad funcional.
- Conocer el grado de utilización que los tutores/as hacen de las Tecnologías de Información y Comunicación (en adelante TIC) así como la importancia que le atribuyen para favorecer el desarrollo de la tutoría.

La investigación se enmarca en el método comparado, ya que se encuentra entre el nivel descriptivo y el nivel interpretativo-explicativo, utilizando el modelo bifase de Creswell (1994) de corte cualitativo y cuantitativo; y con una triangulación metodológica (Morse, 1991) que ha sido secuencial, donde los resultados de la primera fase son esenciales para planificar la siguiente.

Población y muestra

La voz de los tutores/as de centros de prácticas ha sido seleccionada en la 1ª fase de manera intencional (Bisquerra, 2004) ya que nos permite realizar un primer acercamiento al problema de estudio y los sujetos a estudiar presentan una dispersión geográfica importante. La muestra invitada está formada por 26 tutores/as mientras que la muestra aceptante coincide con la productora de datos: 18 tutores/as de la provincia de Ourense.

En cuanto a la 2ª fase, la selección de la muestra es por muestreo aleatorio simple (Bisquerra, 2004) ya que, por el tipo de estudio que establecemos en esta fase cuantitativa se contrastan las informaciones obtenidas en la 1ª fase y se profundiza en otros aspectos de la investigación para poder generalizar los resultados. Así y de acuerdo a factores determinantes asociados a un empleo óptimo de recursos temporales, materiales y humanos, se invita a participar a 120 tutores/as dispersos por toda Galicia. Se selecciona dicho número porque supone una buena opción balanceada entre el mejor error muestral (4%) y un nivel de confianza del 95% o, en otras palabras, una relación óptima entre inversión de esfuerzo, recursos y posibles resultados. Aceptan 116 tutores/as, de los que 83 producen datos con niveles de confianza del 95% y 90% y se obtienen errores muestrales aceptables del 6.9 y 5.7, respectivamente. Con ello, la muestra cumple las características exigibles desde el punto de vista científico respecto al número de respuestas válidas (Fink, 1995, p. 58), a la suficiencia (Kerlinger, 1986, p. 256) y a la representatividad (Fox, 1981, pp. 370-380).

La distribución de la muestra según cada fase queda recogida en la Tabla I, donde se incluye la frecuencia y el porcentaje de representación en relación al total de cada fase.

TABLA I. Composición de la muestra

Fases	Muestra invitada N (%)	Muestra aceptante N (%)	Muestra productora datos N (%)
Cualitativa	26 (100)	18 (69.2)	18 (69.2)
Cuantitativa	120 (100)	116 (96.7)	83 (69.2)
Total	146 (100)	133 (91.1)	101 (69.2)

En cuanto a la caracterización de la muestra productora de información, mayoritariamente han sido mujeres con una representatividad del 60,4%, donde la media de edad estaba comprendida entre los 30 y 50 años (58,4%) y provenientes del ámbito educativo (64,4%).

Recogida de la información y análisis de datos

En relación a las técnicas e instrumentos utilizados en este estudio fueron dos: entrevista, en la fase cualitativa; y cuestionario electrónico, en la fase cuantitativa.

Con respecto a la primera, se caracteriza por ser una entrevista estructurada, abierta, dirigida, individual y presencial. Para ello, se elabora un guión que incluye 17 cuestiones organizadas en 6 dimensiones: contextualización, diseño de la tutoría, desarrollo de la tutoría, funciones del tutor/a, perfil del tutor y mejoras necesarias. Estas preguntas constituirán un total de 20 variables a estudiar. La validez del instrumento se determina por doble vía: de contenido y por triangulación (Patton, 1982).

En la 2ª fase del estudio, al ampliarse la muestra, utilizamos el cuestionario electrónico con un carácter descriptivo, explicativo y con una dimensión temporal longitudinal-transversal. Para el envío y seguimiento del mismo se utilizan los servicios de correo electrónico y para su recepción se utiliza la tecnología PHP en el servidor con conexión a una base de datos MySQL.

El instrumento incluye 20 preguntas organizadas en 6 dimensiones: datos de contextualización, ser tutor, actividades generales y específicas que lleva a cabo el tutor, aspectos genéricos de la tutoría, formación de tutores y mejoras necesarias. Las cuestiones que incluye presentan un formato de respuesta abierta, dicotómica y múltiple. Hay que señalar que el cuestionario presenta tres modalidades: educativo, comunitario y organizacional. Esta diferenciación viene dada por la pregunta 14, referida a las funciones específicas de la tutoría en cada uno de los ámbitos señalados por Bisquerra (1998). Y, también, que las preguntas del cuestionario constituirán un total de 162 variables a estudiar.

Para determinar la fiabilidad del instrumento utilizado, se aplica el modelo alfa de Cronbach, obteniéndose los resultados que figuran en la Tabla II: el primer valor se refiere a los ítems comunes del cuestionario en las tres modalidades; y los siguientes a los ítems que componen la pregunta 14 en cada una de los respectivos ámbitos.

TABLA II. Coeficiente de fiabilidad de los cuestionarios

Cuestionario	Casos válidos	Nº de ítems	Alpha de Cronbach
Común	83	99	0.982
Educativo	62	40	0.958
Comunitario	16	40	0.954
Organizacional	5	40	0.995

Teniendo en cuenta a George y Mallery (1995), Pardo y Ruiz (2002) o Pérez López (2005), se puede afirmar que los resultados de fiabilidad obtenidos para el

cuestionario común y sus tres modalidades corresponden a la categoría excelente. Los procedimientos de cálculo de validez que utilizamos son el de contenido (Fox, 1981) a través de la técnica Delphi junto con la aplicación de una prueba piloto del instrumento y el de constructo (Nunnally, 1987), mediante un análisis de conglomerados o cluster y factorial.

Los datos obtenidos fueron analizados mediante el software AQUAD6, para la información de corte cualitativo; y el SPSS 15.0, para los datos cuantitativos.

Con la información cualitativa se ha realizado análisis de contenido. Para ello, se han codificado las entrevistas y contado la frecuencia de cada uno de los códigos para poder construir las matrices de frecuencias de aparición de códigos, apareciendo un total de 12 categorías que agrupaban a 37 subcategorías.

Con los datos cuantitativos, se han aplicado análisis descriptivos, correlacionales y estadísticos de contraste múltiple para comparar los resultados. En primer lugar, se hizo un análisis individual, bivariado y multivariante de las variables; y, en segundo lugar, un análisis diferencial de los mismos.

Resultados obtenidos y discusión

A continuación presentamos los resultados y discusión sobre las funciones generales de la tutoría a partir de lo recabado en ambas fases de la investigación. Así, se presentan primero los relativos a *las funciones que desempeñan los tutores/as*; en segundo lugar los relacionados con *el nivel de realización* de tareas y actividades vinculadas a la función tutorial; y finalmente los datos referidos al *nivel de importancia atribuida* a la realización de dichas tareas y actividades junto con una comparativa entre ambos.

Las funciones que desempeñan los tutores

En la primera fase de estudio se intentó conocer las funciones que los tutores/as de los centros de prácticas asumen durante el Practicum, de ahí que se le formulaba la cuestión *¿Cuáles cree que son sus funciones como tutor/a de*

*prácticas*³. Los 18 informantes han realizado hasta 28 declaraciones al respecto que se han agrupado en dos grandes categorías: pedagógica y psicológica.

El primer grupo de respuestas se caracteriza por que hace referencia a funciones que responden al *papel pedagógico* que un tutor/a de prácticas puede desempeñar. Particularmente, encontramos 20 fragmentos que aluden a él en la medida que se refieren a: facilitar aprendizajes pragmáticos; informar sobre aspectos generales del centro; formar al alumnado de prácticas en cuanto a conocimientos específicos propios del ámbito donde realiza el Practicum y evaluar la práctica. Veamos algunos de ellos, indicando entre paréntesis el número de veces en que son manifestados, y extractos de las entrevistas que sirven para ejemplificarlos.

- Facilitar aprendizajes pragmáticos a su alumnado como mejor forma para que éstos aprendan (7):
 - Facilitar lo que es el aprendizaje pragmático de los conocimientos de los alumnos, adaptar lo que ellos están aprendiendo en la universidad para que le encuentren algún sentido. (E2, líneas 91-93)
 - Animar la vertiente práctica y ofrecer una visión realista de las situaciones en las que van a intervenir y darle objetividad a todos esos temas y planteamientos que a nivel teórico se ven, su concreción en la práctica y orientar sobre las funciones, no a nivel teórico, sino a nivel práctico. Creo que la función fundamental es ser un puente entre lo que es una actividad de formación más teórico con lo que puede ser el desarrollo profesional más práctico, más real, en contextos reales. (E8, líneas 59-71)
- Informar sobre aspectos generales del centro (6). Algunos ejemplos son:
 - Dar el punto de vista práctico de lo que puedan ver allí y dar el conocimiento de las funciones que tenemos nosotros en este apartado. (E10, líneas 36-37)
 - Darle a conocer cuál es la programación que hay que llevar a cabo, eso por un lado. Por otra, facilitarles la labor de enseñarles lo que se está haciendo. (E13, líneas 83-85)
 - Creo que mis funciones sería explicar un poco lo que se hace aquí. (E15, línea 40)

³ Puede consultarse el instrumento en Martínez Figueira (2007).

- Formar al alumnado de prácticas en cuanto a conocimientos específicos propios del ámbito donde realiza el Practicum (5). Algunos fragmentos ilustrativos son:
 - Siempre les doy un sentido muy práctico de lo que hacen y que les sirva para si en el futuro tienen que hacer alguna labor (...) Que les sirva a la hora de enfrentarse a saber lo que tienen que hacer y tener información. Básicamente es orientarlos en un sentido muy práctico, que les sirva. (E18, líneas 48-52)
 - Integrar a la persona que viene de la universidad con su formación tipo teórica al ámbito de la empresa. (E11, líneas 54-55)
- Evaluar la práctica, va más allá de simplemente cumplimentar fichas o calificar numéricamente. En este caso, destacamos 2 declaraciones:
 - Evaluar las actuaciones que hacen diariamente. (E2, línea 96)
 - Evaluar, no sólo a través de la persona, sino todo el proceso porque nosotros tenemos que aprender para el siguiente caso. (E7, líneas 95-96)

El segundo grupo de respuestas hace referencia a aquellas funciones que responden al *papel psicológico* de la figura del tutor/a del Practicum, se refieren a guiar y acompañar al alumnado de prácticas, ayudarle a tomar conciencia de sus posibilidades y escuchar las necesidades y demandas de éste. Veamos algunos ejemplos:

- Guiar y acompañar al alumnado de prácticas en las actividades de aprendizaje, ayudándole a superar las dificultades que se manifiesten. Esta función se manifiesta en 3 ocasiones:
 - Orientar, acompañar. Para mí, lo importante es saber dónde se mete esa persona, que sepa cuál es su sitio. Ésta es una función importante porque, si no, la persona queda totalmente bloqueada. (E7, líneas 87-91)
 - Que tenga un punto de referencia dentro de la entidad y sepa a quién acudir ante diversas situaciones que llevan haciendo durante las prácticas. (E1, líneas 51-52)
- Ayudarle al alumno/a de prácticas a tomar conciencia de sus posibilidades como futuro profesional en este campo. En este caso encontramos 2 declaraciones:

- Coger la motivación que tiene esa persona y hacerla real, o sea, trasladarla a lo que es el trabajo real. (E3, líneas 44-45)
- Apoyar al alumno en la realización de las prácticas. (E1, línea 51)
- Escuchar las necesidades y demandas de su alumnado de prácticas. De nuevo son dos las manifestaciones hechas, aunque aquí se rescata sólo una:
 - Escuchar cuáles son sus dificultades en el trabajo directo. (E17, línea 49)

Este primer sondeo acerca de cuáles son las funciones que los tutores de los centros de prácticas asumen durante el desarrollo del Practicum ha sido la base para confeccionar la pregunta 13 del cuestionario electrónico utilizado en la fase cuantitativa. Dicha cuestión se refiere a: *Valorar en qué medida realiza las siguientes funciones generales de la tutoría con su alumnado de prácticas y en qué medida considera que sería importante hacerlo*. Para contestar a ésta, se especifican hasta 25 funciones que han de ser respondidas en una escala de tipo Lickert de 4 grados («nada», «poco», «bastante» y «mucho»)⁴. Veamos a continuación la opinión manifestada según el grado de realización para, posteriormente, centrarnos en la importancia atribuida a las mismas.

Realización de actividades y tareas vinculadas a la función tutorial

Esta valoración fue hecha por 83 tutores/as. Las acciones consideradas para llevar a cabo desde la tutoría, tanto desde una perspectiva genérica, como específicamente vinculadas a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), son:

- A. Estar disponible para el alumnado.
- B. Facilitarle al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución.
- C. Integrar al alumnado en nuestro centro.
- D. Informar al alumnado sobre los servicios de la institución de prácticas.
- E. Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en su alumnado.

⁴) Véase el anexo.

- F. Establecer con el alumnado una relación de trabajo abierta y de confianza.
- G. Revisar las actividades que realiza el alumnado en prácticas.
- H. Tener en cuenta los recursos disponibles así como las dificultades para la realización de las prácticas.
- I. Disminuir progresivamente el papel de guía con el alumnado.
- J. Ayudar al alumnado a analizar y evaluar sus competencias.
- K. Identificar, junto con el alumnado, criterios de evaluación relativos al Practicum.
- L. Orientar en la elaboración de la memoria.
- M. Evaluar al alumnado.
- N. Participar en el diseño y seguimiento del plan de prácticas.
- O. Colaborar con el supervisor/a en la coordinación de las prácticas para el diseño del perfil profesional.
- P. Implicar al resto de profesionales del centro para enriquecer las prácticas del alumnado.
- Q. Comunicarse con otros tutores/as.
- R. Establecer relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado.
- S. Utilizar las TIC para comunicarme con los supervisores.
- T. Utilizar las TIC para la coordinación con los supervisores/as.
- U. Ejemplificar los usos de las TIC en el campo profesional.
- V. Experimentar con la integración de las TIC en casos especiales.
- W. Utilizar las TIC para realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...
- X. Utilizar las TIC para la búsqueda de información y recursos.
- Y. Utilizar las TIC para evaluar y calificar al alumnado.

Practicum

En primer lugar, siguiendo un orden decreciente en el número de respuestas dadas a los aspectos relacionados con las acciones a llevar a cabo de manera genérica desde la tutoría (de A a R), encontramos aquellas funciones que según los sujetos son realizadas con «muchas» frecuencia pero con tendencia a «bastante». Éstas son las que se refieren a «establecer con el alumnado una relación de

trabajo abierta y de confianza» (55,4%); «integrar al alumnado en el centro de prácticas durante su estancia en dicho centro» (50,6%); «estar disponible para el alumnado» (49,4%); y «facilitarle al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución» (48,2%) donde actualmente está realizando su Practicum.

En segundo lugar, están aquellas otras funciones que según los informantes son realizadas con «bastante» frecuencia y con tendencia a «mucha»: «tener en cuenta los recursos disponibles así como las dificultades para realizar las prácticas» (53%) en ese momento en que se prevén desarrollar; que el tutor/a «revise las actividades que realiza el alumnado en prácticas» (51,8%); que «favorezca espacios para la reflexión personal y la autoevaluación en su alumnado» (49,4%); «disminuya progresivamente el papel de guía con el alumnado» (48,2%), «informe a éste sobre los servicios de la institución de prácticas» (44,6%); y «ayude a su alumnado a analizar y evaluar el grado de adquisición y desarrollo de las competencias planificadas» (43,4%).

En tercer lugar, son 41 tutores/as (49,4% de la muestra) los que nos indican que con «poca» frecuencia «identifican criterios de evaluación relativos al Practicum». Por último, más de un tercio afirma que no se «establecen relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado» (47,0%) ni se «colabora con el supervisor en la coordinación de las prácticas para el diseño del perfil profesional» (42,2%).

Mención aparte merece aquel conjunto de funciones relacionadas específicamente con la integración y uso de las TIC en la práctica profesional (de S a Y), por estar vinculadas tanto a competencias propias del ámbito profesional donde el alumnado en prácticas realiza su inmersión, como a habilidades genéricas características de la sociedad de la información.

Así, los resultados obtenidos nos indican que los tutores/as utilizan con «mucho» frecuencia las TIC «para la búsqueda de información y recursos» (41,0%). Las usan «bastante» (33,7%) con tendencia a «mucho» (30,1%) para «realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...». Por otra parte, «ejemplificar los usos de las TIC en el campo profesional» y «experimentar con la integración de las TIC en casos especiales» son dos actividades que suelen llevar a cabo «bastante» pero con tendencia a «poco» (36,1% y 34,9%, respectivamente). En el lado más negativo, tenemos «utilizar para coordinarse» y «comunicarse con los supervisores» que según los participantes no se realizan con las TIC (39,8% y 36,1%, respectivamente).

Importancia atribuida a las actividades y tareas vinculadas a la función tutorial

Junto con el nivel de realización, los 83 tutores/as participantes valoraron con una escala de cuatro grados la importancia que le otorgaban a las actividades y tareas señaladas anteriormente. Destacamos, en primer lugar, que todas ellas son en mayor o menor medida relevantes para los participantes, ya que no se obtuvieron respuestas en la opción más baja («ninguna/nada»).

En relación con las funciones generales de la tutoría (de A a R), las respuestas se ubican entre las opciones «mucho» y «bastante». Consecuentemente constatamos que, frente lo que ocurría en el apartado anterior, las funciones que los sujetos antes afirmaban realizar «bastante» ahora nos indican que sería muy importante realizarlas.

Más de la mitad de los participantes considera «muy» importante: «estar disponible para el alumnado» (un 60,2%); «integrar al alumnado en el centro de prácticas» durante la tutoría (un 60,2%); «establecer con el alumnado una relación de trabajo abierta y de confianza» (un 54,2%); y «facilitarle al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución» (un 53,0%).

Por lo que respecta a las funciones que los sujetos reconocen como «bastante» importantes con tendencia a «mucho» son: «identificar, junto con el alumnado, criterios de evaluación relativos al Practicum» (42,2%); «participar en el diseño y seguimiento del plan de prácticas» (42,2%); «implicar al resto de profesionales del centro para enriquecer las prácticas del alumnado» (39,8%); y «orientar en la elaboración de la memoria» y «colaborar con el supervisor/a en la coordinación de las prácticas para el diseño del perfil profesional» (ambas con 37,3%, respectivamente).

En cuanto a las funciones que se califican como «bastante» importantes pero con tendencia a «poca» son: «establecer relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado» (42,2%) y «comunicarse con otros tutores/as» (41%).

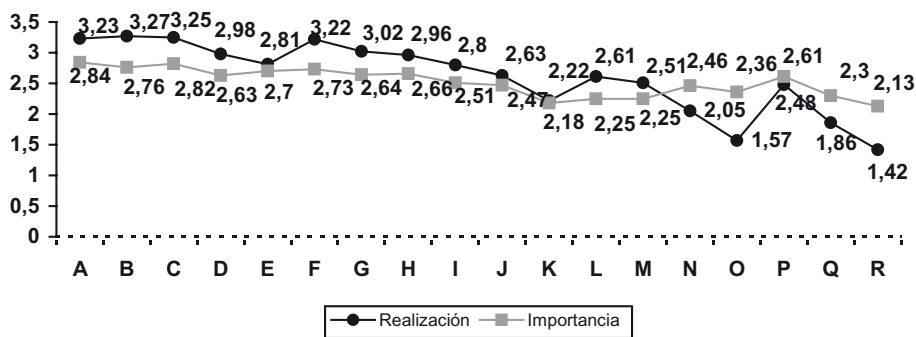
En relación con las funciones vinculadas a las TIC (de S a Y), no hay respuestas en la opción «ninguna/nada». Particularmente, destaca como «muy relevante» utilizar las TIC «para la búsqueda de información y recursos» (53,0%), al mismo tiempo es la única opción de respuesta que no ha obtenido puntuaciones en la parte baja de la escala. El resto de actividades es considerada como «bastante importante» con tendencia a «mucho»: emplear las TIC «para la coordinación con los supervisores/as» (49,4%); «ejemplificar los usos de las mismas en el campo

profesional» (48,2%); «para comunicarse con los supervisores/as» (45,8%); «experimentar con la integración de las TIC en casos especiales» (41,0%); y «utilizarlas para realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...» (41,0%) así como para evaluar y calificar al alumnado» (34,9%).

Entre la realidad y el deseo

Para completar la visión de los datos mostrados, incluimos en el Gráfico I⁵ las puntuaciones medias obtenidas en las funciones estudiadas, tanto en su desempeño, como en la importancia que se les otorga.

GRÁFICO I. Puntuaciones medias de realización e importancia de funciones generales



Según se muestra en el gráfico, las cinco actividades y tareas que de hecho más se realizan, con una puntuación media superior a 3, son: «facilitarle al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución» (3,27); «integrar al alumnado en nuestro centro» (3,25); «estar disponible para el alumnado» (3,23); «establecer con el alumnado una relación abierta y de confianza» (3,22); y «revisar las actividades que realiza el alumnado en prácticas» (3,02).

Por el contrario, las que se llevan a cabo en menor medida presentando puntuaciones inferiores a 2, son: «comunicarse con otros tutores/as» (1,86); «colaborar con el supervisor/a en la coordinación de las prácticas para el diseño del

⁵⁾ Las letras de la línea de base del Gráfico I se corresponden con las funciones señaladas al inicio del apartado «Realización de actividades y tareas vinculadas a la función tutorial»

perfil profesional» (1,57); y «establecer relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado» (1,42).

La realidad mostrada por nuestros informantes confirma que, fundamentalmente, se desarrollan en la tutoría del Practicum tareas y actividades que tienen que ver con su papel pedagógico, mientras que son inusuales aquellas vinculadas con el aspecto relacional y colaborativo, tanto con el supervisor/a, como con otros tutores/as, lo que confirma que, en el contexto estudiado, no se cumplen las condiciones que Zabalza y Cid (1998) establecían como necesarias para el desempeño de una buena tutoría.

Atendiendo a la importancia que los participantes les atribuyen, nos encontramos con una coincidencia en las tres actividades que presentan medias más altas, aunque con valores inferiores a 3: «estar disponible para el alumnado» (2,84); «integrar al alumnado en nuestro centro» (2,82); y «facilitarle al alumnado el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución» (2,76). Se da pues una coherencia entre lo real y lo deseable, es decir, lo que realizan es importante o, dicho de otro modo, estas tres tareas son importantes, por eso las realizan.

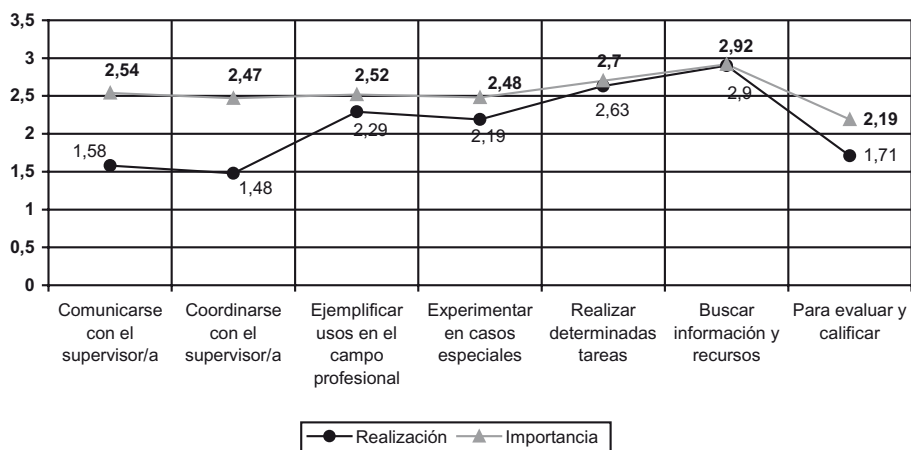
En el polo opuesto, las tres funciones a las que menos importancia le otorgan son: «establecer relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumnado» (2,13); «identificar, junto con el alumnado, criterios de evaluación relativos al Practicum» (2,18); «orientar en la elaboración de la memoria» (2,25); y «evaluar al alumnado» (2,25). Como podemos observar, también existe cierta coincidencia a la hora de valorar la pertinencia, tanto en el desempeño como en la importancia atribuida, de relacionarse con otras instituciones más allá del Practicum que están desarrollando.

En relación con el grupo de funciones vinculadas específicamente con las TIC se presenta en el Gráfico II las puntuaciones medias obtenidas no sólo en el nivel de realización, sino también en la importancia atribuida.

En el desempeño de las funciones tutoriales, se constata que es frecuente utilizar las TIC «para la búsqueda de información y recursos» (puntuación media 2,9) y «para realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...» (media 2,63). Por el contrario, no es tan habitual usar las TIC «para comunicarse con los supervisores/as» (1,58) y «para coordinarse» (1,48).

Queda de manifiesto, por tanto, el valor instrumental de las TIC vinculado a tareas que llevan a cabo los tutores/as de aplicación directa en el campo profesional, mientras que se echa en falta el aspecto relacional derivado del valor comunicativo que poseen, tal y como se comentó anteriormente.

GRÁFICO II. Puntuaciones medias de realización e importancia de las funciones TIC



En relación con la importancia atribuida a este aspecto, observamos que las funciones relacionadas con las TIC son relevantes pues tienden a presentar puntuaciones medias superiores o muy próximas a 2.50. De nuevo coincide que el utilizar las TIC «para la búsqueda de información y recursos» (2,92) y «para realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...» (2,7) son las opciones mejor valoradas; por el contrario, usar las TIC «para evaluar y calificar al alumno» (2,19) ha sido la menos puntuada.

En conclusión, la integración y uso de TIC, tanto en la práctica profesional como en el desempeño de la acción tutorial, está lejos de ser una realidad en el contexto estudiado a pesar de que se les concede gran importancia.

Conclusiones, limitaciones y prospectiva

A lo largo de estas páginas vimos que, en la formación inicial de los estudiantes, el Practicum cumple un doble objetivo: completar la formación teórica y capacitarlos como futuros profesionales mediante su incorporación a contextos reales, ofreciéndoles la posibilidad de conocer los campos en los cuales podrán ejercer su futura profesión. En este proceso, los tutores/as de los centros de prácticas

desempeñan un papel fundamental desarrollando una serie de tareas y actividades que dotan de sentido a la acción tutorial y le confieren entidad como profesional vinculado al Practicum.

Los datos aquí presentados muestran cómo está siendo el desempeño de la función tutorial que se desarrolla durante el Practicum, confrontando «lo que se realiza» con lo que «se considera importante» llevar a cabo.

En un primer momento se identificaban funciones que remiten a dos grandes tipos de ayuda, pedagógica y psicológica (Martínez Figueira, 2008), aunque en diferente intensidad. Por un lado, recordemos que las funciones de corte pedagógico eran aquellas que, como indican Winnykamen (1996) y Pérez Abellás (2007), si se apoyan en un diagnóstico de las necesidades del tutorando/a, el tutor/a puede ajustar sus acciones y aumentar su eficacia. En esta línea, se han manifestado funciones como: facilitar aprendizajes pragmáticos como mejor forma de aprender de los tutorandos; informar sobre aspectos generales del centro o del papel del profesional en la entidad donde se realiza el Practicum; formar al alumnado de prácticas en cuanto a conocimientos específicos propios del ámbito donde realiza el Practicum y evaluar la práctica. Por otro lado, el tutor/a también realiza funciones de corte psicológico, en la medida que capta el interés y atención de su alumnado, lo estimula y le da seguridad, de tal modo que estas intervenciones buscan lograr la confianza del tutorando.

Por tanto, podemos concluir que en estas ayudas, pedagógica y psicológica, descansan preferentemente las funciones que se desarrollan en la tutoría.

Al mismo tiempo, hemos obtenido un perfil de la tutoría que se está ejecutando definido por: crear una relación de trabajo abierta y de confianza con el alumnado de prácticas; integrarlo en el centro de prácticas durante su estancia; tener disponibilidad para tutorizar; y facilitar el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución. Sin embargo, a pesar de que son características y funciones de los tutores/as favorecer un clima adecuado de trabajo acorde a la realidad, propiciando la reflexión, la revisión, la planificación, la participación, el trabajo conjunto, la colaboración, la implicación de otros profesionales así como de entidades del entorno que están vinculadas a la realización de su tarea profesional..., los resultados obtenidos indican que no existe una cultura colaborativa ni con el supervisor/a, sobre el diseño del propio Practicum o del perfil profesional, ni tampoco con otros centros para enriquecer las prácticas del alumno/a.

También hemos identificado la relevancia atribuida a las funciones, más allá de lo que «se hace», lo que «sería deseable». En este sentido, se observa un acuerdo unánime a la hora de valorar el nivel de importancia de las funciones generales

que se consideran a priori propias de la acción tutorial, independientemente de cuál sea el contexto de trabajo. De hecho, no observamos ninguna función que sea valorada como «poco o nada importante», pues todas lo han sido en los grados máximos; puntuaciones que se extienden a las funciones de carácter transversal vinculadas con las TIC en el desarrollo de la tutoría (Raposo y Martínez, 2008). En este caso, se observa que la muestra encuestada reconoce un modesto uso de las mismas: las usan fundamentalmente para la búsqueda de información y recursos, desaprovechando otras muchas posibilidades vinculadas con el aspecto comunicativo, relacional, creativo, organizativo y lúdico de las TIC. Constatamos que las funciones de carácter tecnológico, relacionadas con el manejo de las TIC, no se encuentran entre las más frecuentes. Se considera que los tutores/as, aún disponiendo de los medios necesarios, hacen poco uso de la tecnología y aprovechan muy poco las potencialidades de ésta para la tutoría. Esto indica que, o bien se desconocen sus potencialidades en este ámbito, o bien, que hay pocas destrezas en el manejo de las TIC. Por lo que respecta a lo que se debería hacer con las TIC durante la tutoría del Practicum, los resultados que encontramos se ubican nuevamente en torno a valores máximos siendo alentadores para poder convertir las TIC en un instrumento clave en el proceso de formación pre-profesional y tutorial. Este dato es coherente con las aportaciones de Raposo (2002), Iglesias (2005), Raposo y Sarceda (2007), Cebrián y Monedero (2009), quienes otorgan a los medios tecnológicos un papel relevante en dicha etapa formativa y con grandes posibilidades, tanto en el diseño, como en el desarrollo y evaluación del Practicum.

Por último, debemos referirnos a la dificultad de conceptualizar y operacionalizar las funciones tutoriales del Practicum y realizar un elenco exhaustivo y minucioso que acoja todas las variables y contextos posibles intervinientes en tal situación. Por ello, asumimos una necesaria selección y concreción de funciones que puede dar lugar a que el lector eche en falta alguna que considera relevante. No obstante, desde una visión prospectiva, es evidente que los resultados obtenidos en este estudio suponen un referente para valorar la acción tutorial desempeñada en el Practicum. Asimismo, ponen de manifiesto la necesidad de continuar realizando trabajos en este campo y desarrollando una línea de investigación con entidad propia. El análisis de los datos y la comparación de las informaciones en las entrevistas, así como los estadísticos obtenidos le confieren al proyecto un carácter descriptivo que permitirá, dentro de una viabilidad posible, la incorporación de nuevos indicadores de estudio u objetivos científicos que pueden promover mejoras hacia una mayor calidad de la realidad estudiada.

Referencias bibliográficas

- ALAÑÓN RICA, M. T. (Dir.) (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Rugarte.
- BISQUERRA ALZINA, R. (Coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M. Y MONEDERO MOYA, J. J. (2009). El e-portfolio y la e-rúbrica en la supervisión del Practicum. En M. RAPOSO RIVAS, M. E. MARTÍNEZ FIGUEIRA, L. LODEIRO ENJO, J. C. FERNÁNDEZ DE LA IGLESIA Y A. PÉREZ ABELLÁS (Coord.), *El Practicum más allá del empleo: formación vs training* (pp. 369-380). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- CID SABUCEDO, A., DOMÍNGUEZ PRIETO, E. Y RAPOSO RIVAS, M. (1998). La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos. En M. A. ZABALZA BERAZA (Ed.), *Los tutores en el Practicum: Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 219-234). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- CID SABUCEDO, A. Y OCAMPO GÓMEZ, C. I. (2001). Funciones tutoriales en el Practicum de Magisterio y Psicopedagogía. En L. IGLESIAS FORNEIRO, M. A. ZABALZA BERAZA, A. CID SABUCEDO Y M. RAPOSO RIVAS (Coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum* (pp. 1-36). Lugo: Unicopia.
- (2006). Funciones tutoriales en el Practicum correspondiente al actual plan de estudios de Magisterio en la Universidad de Vigo. *Revista de Educación*, 340, 445-472.
- (2007). Funciones tutoriales en el Practicum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales. *Revista de Educación*, 344, 285-307.
- CRESWELL, J. W. (1994). *Research design qualitative & quantitative approaches*. United States: SAGE Publications.
- FINK, A. (1995). *How to ask survey questions*. Thousand Oaks: SAGE.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación*, 341, 197-211.
- GEORGE, D. Y MALLERY, P. (1995). *SPSS/PC+step by step: A simple guide and reference*. Estados Unidos: Wadsworth Publishing Company.

- GUTIÉRREZ CUENCA, L., CORREA GOROSPE, J. M., JIMÉNEZ DE ABERASTURI APRAIZ, E. Y IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación*, 350, 493-505.
- HILL, A., JENNINGS, M. Y MADGWICK, B. (1992). Initiating a Mentorship Training programme. En M. WILKIN (Ed.), *Mentorin in Scholls* (pp. 116-132). Londres: Kogan Page.
- IGLESIAS FORNEIRO, M. L. (2005). La tecnología audiovisual al servicio del Practicum: el vídeo y la fotografía digital. En L. IGLESIAS FORNEIRO, M. A. ZABALZA BERAZA, A. CID SABUCEDO Y M. RAPOSO RIVAS (Coord.), *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp. 1211-1214). Santiago: Unidixital.
- KERLINGER, F. N. (1986). *Behavioral research: a conceptual research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- LATORRE MEDINA, M. J. (2007). El potencial formativo del Practicum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros. *Revista de Educación*, 343, 249-273.
- LOBATO FRAILE, C. (Ed.) (1996). *Desarrollo profesional y prácticas/Practicum en la universidad*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- MARTÍNEZ FIGUEIRA, M. E. (2006a). *Los tutores de Practicum de Psicopedagogía*. Tesis de Licenciatura. Ourense: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. Documento policopiado.
- (2006b). ¿Cómo estimular en la reflexión a los tutores del Practicum de Psicopedagogía?. En M. A. GALLARDO VIGIL (Coord.), *I Congreso Internacional de Psicopedagogía: Ámbitos de Intervención del Psicopedagogo* (pp. 1-13). Melilla: Universidad de Granada.
- (2007). Tutores y tutoría en el centro de prácticas del Practicum de Psicopedagogía. *Innovación Educativa*, 17, 121-135.
- (2008). ¿Qué saben los tutores del Practicum de Psicopedagogía sobre la acción tutorial? *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (1), 73-77.
- (2010a). *El tutor del Practicum de Psicopedagogía en Galicia*. Tesis Doctoral. CD-ROM. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (2010b). Ser tutor, ¿Cuestión de personalidad o de profesionalidad? *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (3), 1-6.
- MOLINA RUIZ, E., IRANZO GARCÍA, P., LÓPEZ LÓPEZ, M. C. Y MOLINA MERLO, M. A. (2008). Procedimientos de análisis, evaluación y mejora de la formación práctica. *Revista de Educación*, 346, 335-361.

- MORSE, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- NUNNALLY, J.C. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.
- ORLAND-BARAK, L. (2006). Lost in translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340, 187-212.
- PARDO, A. Y RUIZ, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- PATTON, M. Q. (1982). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- PÉREZ ABELLÁS, A. (2007). *Percepciones sobre la función tutorial en profesores y alumnos universitarios en la Universidad de Vigo*. Tesis Doctoral. CD-ROM. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- PÉREZ LÓPEZ, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Madrid: Thomson.
- RAPOSO RIVAS, M. (2002). Contribuciones de las Tecnologías de la Información y la Comunicación al desarrollo del Practicum de futuros docentes. En L. IGLESIAS FORNEIRO, M. A. ZABALZA BERAZA, A. CID SABUCEDO Y M. RAPOSO RIVAS (Coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Practicum* (pp. 1-21). Lugo: Unicopia.
- RAPOSO RIVAS, M. Y MARTÍNEZ FIGUEIRA, M. E. (2008). TIC, competencias y orientación. En J. L. DIÉGUEZ RUIBAL Y J. L. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ (Coord.), *Situación actual da Orientación en Galicia e perspectivas de futuro* (pp. 297-312). Ourense: Deputación Provincial.
- RAPOSO RIVAS, M. Y SARCEDA GORGOSO, M. C. (2007). La integración de las TIC en la supervisión del Practicum. En A. CID SABUCEDO, M. MURADÁS LÓPEZ, M. A. ZABALZA BERAZA, M. GONZÁLEZ SANMAMED, M. RAPOSO RIVAS Y L. IGLESIAS FORNEIRO (Coord.), *Buenas prácticas en el Practicum* (pp. 1091-1101). Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós-MEC.
- SHEA, G. F. (1992). *Mentoring*. Londres: Kogan Page.
- WATKINS, C. (1992). An experiment in Mentor Training. En M. WILKIN (Ed.), *Mentorin in Scholls* (pp. 97-115). Londres: Kogan Page.
- WINNYKAMEN, F. (1996). Expert et/ou tuteur: les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage? En *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 13-35.

- ZABALZA BERAZA, M. A (1989). Teoría de las Prácticas. La formación práctica de los profesores. En M. A. ZABALZA BERAZA (Coord.), *Actas del II Symposium sobre prácticas escolares* (pp. 15-40). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- (1998) (Ed.). *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional*. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- (2004). Condiciones para el desarrollo del Practicum. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 8 (2), 1-22.
- (2005). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el Practicum. En L. IGLESIAS FORNEIRO, M. A. ZABALZA BERAZA, A. CID SABUCEDO Y M. RAPOSO RIVAS (Coord.), *El Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp. 19-34). Santiago: Unidixital.
- (2007). Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis. En A. CID SABUCEDO, M. RAPOSO RIVAS Y A. PÉREZ ABELLÁS, *El Practicum: buenas prácticas en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 7-34). Santiago: Tórculo.
- ZABALZA BERAZA, M. A. Y CID SABUCEDO, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M. A. ZABALZA BERAZA (Ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 17-63). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- ZEICHNER, H. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Dirección de contacto: Esther Martínez-Figueira. Universidade de Vigo. Facultade de Ciencias da Educación. Campus Ourense. As Lagoas, s/n. 32004 Ourense, España.
E-mail: esthermf@uvigo.es

Anexo I. Pregunta 13 del cuestionario electrónico utilizado

13. Valore en qué medida realiza las siguientes funciones generales de la tutoría con sus alumnos de Psicopedagogía y en que medida considera que sería importante hacerlo:

	Lo hago					Sería importante				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	NS/NC	Nada	Poco	Bastante	Mucho	NS/NC
Estar disponible para los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilitarle al alumno el conocimiento del contexto y el acceso a documentación de la institución	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integrar al alumno en nuestro centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Informar al alumno sobre los servicios de la institución de prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favorecer la reflexión personal y la autoevaluación en su alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer con el alumno una relación de trabajo abierta y de confianza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revisar las actividades que realiza el alumno en prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener en cuenta los recursos disponibles así como las dificultades para realizar las prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Disminuir progresivamente el papel de guía con el alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ayudar al alumno a analizar y evaluar sus competencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identificar, junto con el alumno, criterios de evaluación relativos al Practicum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientar en la elaboración de la Memoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluar al alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar en el diseño y seguimiento del plan de prácticas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaborar con el supervisor en la coordinación de las prácticas para el diseño del perfil del psicopedagogo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Implicar al resto de profesionales del centro para enriquecer las prácticas del alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comunicarse con otros tutores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer relaciones con otros centros para enriquecer las prácticas del alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En cuanto a la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)	Lo hago					Sería importante				
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	NS/NC	Nada	Poco	Bastante	Mucho	NS/NC
Utilizar las TIC para comunicarme con los supervisores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar las TIC para la coordinación con los supervisores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejemplificar los usos de las TIC en el campo profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Experimentar con la integración de las TIC en casos especiales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar las TIC para realizar determinadas tareas como elaborar documentos, montajes de vídeo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar las TIC para la búsqueda de información y recursos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizar las TIC para evaluar y calificar al alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otra (indicar cuál): <input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* />