

CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DEL PRACTICUM

Miguel Zabalza Beraza

Universidad de Santiago de Compostela

Correo Electrónico: zabalza@usc.es

Resumen:

El artículo analiza las condiciones consideradas fundamentales para el desarrollo de buenos programas de *practicum* y *prácticas en empresas*. Son cuatro las condiciones que plantea: 1) doctrinales; 2) curriculares; 3) organizativas; y 4) personales. De la conjunción de una adecuada articulación del *practicum* en los cuatro ejes, se derivará la mejor o peor definición de su sentido y de sus aportaciones a la formación de los futuros profesionales. Advierte de posibles peligros que podrían obstaculizar la realización de buenas prácticas y propone diez criterios de calidad para el *practicum*.

Palabras clave: Practicum, Calidad (Condiciones para el desarrollo y Criterios de calidad), Universidad.

Dado que, hoy por hoy, nadie discute ya la importancia y las aportaciones que se pueden derivar de la existencia de *practicum* o *prácticas en empresas* en la formación universitaria, parece conveniente dirigir el análisis a las condiciones precisas para que esos periodos de formación se den con garantías. En el fondo ésta es la “madre del cordero” del problema de *las prácticas* y lo que nos debe preocupar a cuantos andamos metidos en este asunto.

Resulta pertinente, por tanto, esta convocatoria que nos hace la Universidad de Granada para poner en común algunas ideas sobre los aspectos más relevantes del “deber ser” de los periodos de prácticas. Todo el cúmulo de experiencias que hemos ido acumulando en estos últimos años, nos sitúa en una buena posición para llevar a cabo esa reflexión.

En esta breve aportación, que retoma ideas y consideraciones de trabajos anteriores, pretendo vincular la calidad del *practicum* a 4 tipos de condiciones fundamentales. Por las condiciones de tiempo y espacio que impone el formato de esta reunión no resulta posible profundizar en cada una de ellas. Me limitaré, por tanto, a mencionar los grandes epígrafes dejando un desarrollo más pormenorizado para la discusión “in situ”.

Desde mi punto de vista, los 4 grupos de condiciones para el desarrollo de buenos programas de *practicum* y *prácticas en empresas* son:

- 1- Las condiciones doctrinales: es decir, su sentido y orientación formativa.
- 2- Las condiciones curriculares: es decir, la forma en que debe integrarse en el conjunto del Plan de Estudios.
- 3- Las condiciones organizativas: es decir, la forma en que deben ser planteada la relación entre las instituciones y el desarrollo del proceso.
- 4- Las condiciones personales: es decir, qué tipo de aspectos personales acaban incidiendo de manera clara en el desarrollo y eficacia de las prácticas.

En su conjunto, configuran un espacio de condiciones que interrelaciona los aspectos teóricos con los pragmáticos, los generales con los más concretos, los académicos

con los laborales. De la conjunción de una adecuada articulación del *practicum* en los 4 ejes se derivará la mejor o peor definición de su sentido y de sus aportaciones a la formación de los futuros profesionales

1 Las condiciones doctrinales del *practicum* y las prácticas en empresas

Siempre me ha parecido que resultaba insuficiente un planteamiento meramente práctico, o incluso “practicón”, de las prácticas. “Hacer prácticas” no puede reducirse a enviar a los alumnos de prácticas. Por eso necesitamos una base doctrinal que aclare y dé sentido y orientación a este periodo de formación. Por esa razón, me pareció importante profundizar en la “teoría” de las prácticas en uno de los primeros encuentros de Poio. Y he seguido en esa línea en el Poio del 2003 insistiendo en la propuesta de utilizar el “aprendizaje experiencial” como base teórica que nos sirva para fundamentar el diseño curricular y la planificación de las prácticas.

El principal aspecto a resaltar en este apartado es, justamente, el *sentido formativo* del *practicum* y las prácticas en empresas. El *practicum* forma parte del periodo de formación y ha de planificarse para que signifique y aporte nuevos inputs y oportunidades de formación a los alumnos en prácticas. Cualquier otro propósito o beneficio posible debe quedar subordinado a este principio general. Ni la búsqueda de empleo, ni las posibles aportaciones económicas de las becas, ni el mero conocimiento del mundo laboral, ni las ventajas laborales para las empresas, etc. constituyen visiones completas del *practicum*. La consideración fundamental debe seguir vinculada al hecho de que se trata de un periodo de formación (para algunos incluso quedaría más claro si habláramos directamente de “aprendizaje”) y que, por tanto, de él se deben derivar efectos relevantes en lo que se refiere a la formación de los estudiantes que participan en el programa.

No es necesario insistir más en la importancia que tiene el mantener una visión formativa amplia pero exigente con respecto al *practicum*. Por eso resulta esencial tener una idea clara de qué tipo de formación es la que se espera que los alumnos adquieran a través de las prácticas, o qué tipos de aprendizajes se espera que alcancen durante ese tiempo. Para ello se requeriría que el propio centro de formación y los formadores que él trabajan tuvieran clara esa cuestión: ¿cuál es el modelo de formación que estamos desarrollando en esta Facultad o Escuela Superior?, ¿qué dimensiones hemos priorizado en el proceso de formación y qué orientación le hemos dado al conjunto del proceso?. Como cualquier otro de los periodos o momentos de la formación (las clases, el trabajo de laboratorio, las prácticas de pizarra, los seminarios, etc.) el *practicum* encuentra su sentido curricular en el Proyecto de formación que cada centro universitario se plantea desarrollar.

¿Se trata de un tipo de formación básicamente técnica y de manejo de aparatos o se trata, más bien, de un tipo de formación más creativa y basada en la resolución de problemas? ¿Se trata de un tipo de formación muy polivalente o más bien de una formación muy especializada y dirigida a un sector concreto de la actividad profesional? ¿Se trata de un modelo de formación basado en competencias y con una orientación fuertemente profesionalizante o más bien de un modelo de formación más generalista y abierto a diversos itinerarios de especialización posterior?

Lo que parece obvio es que el *practicum* y las *prácticas en empresas* deben ser coherentes, al menos en cuanto sea posible, con el modelo de formación que se haya adoptado. Puestos en el lenguaje de la convergencia europea, tanto las *competencias generales* como las *competencias propias de la titulación* han de verse reflejadas en el *practicum*. Incluso aunque nos cueste un poco más entrar a incorporar plenamente y

con sentido aspectos más cualitativos de la formación (como la potenciación de un espíritu crítico, o socialmente comprometido, o creativo, o reflexivo, o basado en actividades de grupo, etc.), convendría pararse a considerar cuando menos dos aspectos clave del modelo de formación (la definición de las competencias) que se haya asumido porque pueden alterar fuertemente el sentido del practicum. Son los que se refieren a si estamos en modelo de formación más centrado en las competencias propias de la profesión o si, por el contrario, hemos asumidos los presupuestos de un modelo de formación más abierto y basado en una formación general y de base.

Los primeros (modelos de formación centrados en las competencias específicas) incluyen periodos de prácticas en empresas como oportunidad para que los estudiantes continúen su equipamiento competencial especializado. Y al final de las mismas se espera de ellos que hayan asimilado el listado de habilidades y competencias profesionales previstos en el plan de formación.

En algunos países esta estructura está, incluso, regulada desde los organismos competentes. La formación está planificada como un proceso de adquisición de un conjunto de aprendizajes teóricos y prácticos claramente pre-especificados en el listado correspondiente. Se supone que quien desee ser acreditado como profesional en ese ámbito ha de saber y/o saber hacer todo un conjunto de cosas relacionadas con la profesión. Ese listado diferencia entre los aprendizajes que se desarrollarán en los centros de formación y aquellos otros que corresponde adquirir en los periodos de prácticas de aprendizaje en las empresas. Así pues se configuran listados muy específicos de conocimientos y habilidades técnicas que se espera que los futuros profesionales adquieran durante su periodo de prácticas. La supervisión está centrada en facilitar ese proceso y la evaluación en constatar hasta qué punto se ha conseguido. Se trata de un tipo de *practicum* o *prácticas* concebido como un componente más del periodo de formación y al que se encomiendan aprendizajes específicos.

Los modelos centrados en el desarrollo general y polivalente están más orientados a que cada alumno recorra su propio camino y se ofrecen oportunidades diversas de inclusión en esa especie de “ejercicio profesional anticipado” que es el practicum. Se ofrecen muy diversas modalidades de prácticas y se valora, sobre todo, la riqueza de la experiencia vivida por el aprendiz. Aspectos como la autoestima, el autoconocimiento, la visión crítica de la profesión y del escenario de trabajo, etc. forman parte sustantiva de lo que se espera que las prácticas proporcionen al futuro profesional.

Gardiner (1989)¹ ha planteado esa dicotomía entre los modelos de formación refiriéndose a los *aprendizajes públicos* y los *aprendizajes personales* de los programas de formación. Identifica tres niveles en la formación de los futuros profesionales:

1. el primer nivel se centra en *lo que se ha de aprender*, los contenidos (que a veces se convierten en resultados o metas concretas que se han de alcanzar y que aparecen como requisitos para graduarse).
2. el segundo nivel se refiere al *desarrollo personal* y a la forma en que cada uno de los aprendices construye los significados a partir de su propia experiencia.
3. el tercer nivel se refiere al *meta-aprendizaje* : a cómo cada uno/a llega a identificar y hacerse consciente de su propio estilo de aprendizaje y de actuación.

¹ Gardiner, D.(1989) : *The anatomy of supervision*. Open University Press. Whashington, DC.

Son muchos los especialistas en formación que insisten en la necesidad de que los modelos de formación incorporen las tres dimensiones. Sin embargo, la visión burocrática y academicista que se mantiene como enfoque preponderante en los centros de formación es muy reluctante a incorporar al plan de formación dimensiones difícilmente controlables por los académicos (como el desarrollo personal). Sin embargo son muchas las voces (de empresarios, del Club de Roma, de analistas del mercado laboral, del reciente Proyecto Tunning, etc.) que insisten en la gran importancia que poseen las variables personales en la inserción a la profesión: la capacidad para trabajar en equipo, para asumir responsabilidades, la actitud de disponibilidad permanente para aprender y mejorar, la autoestima positiva, etc. Todos estos aspectos, si han de suponer algo más que una mera declaración de principios han de impregnar no solamente el trabajo en las clases sino también en las prácticas. Pero este planteamiento, hasta donde yo conozco, no se ha proyectado adecuadamente en los programas de *practicum* y prácticas en empresas.

Y sin embargo, el periodo de prácticas ofrece una oportunidad insustituible para abordar este tipo de objetivos. Alguno de los aspectos menos académicos (en el sentido de asimilar o memorizar contenidos) y más personales de la formación sólo es posible reforzarlo a través de las prácticas.

En ese sentido, he de insistir nuevamente en que la primera condición, la más sustantiva, de un *practicum* o de *las prácticas* es ser coherente con el modelo de formación que se pretende llevar a cabo. Y si quisiéramos hacer una evaluación de nuestros actuales programas de *prácticas en empresas* éste debería ser el aspecto a considerar en primer lugar: en qué medida existe esa línea de continuidad y coherencia entre el proceso de formación (y la filosofía o idea que le sirve de punto de apoyo) y el *practicum*.

2 Las condiciones curriculares del *practicum*.

Retomando nuevamente el hilo del discurso inicial, hemos de insistir en la idea de que el *practicum* constituye una pieza importante del currículum formativo de los futuros profesionales. No es algo que se le añade como una pieza marginal y secundaria, o como algo meramente propositivo y opcional.

Integrar el *practicum* en el currículum implica incorporarlo de manera plena y efectiva al Plan de Formación que pone en marcha una Facultad o Escuela. Forma parte del Plan de Estudios y cumple una función relevante dentro del mismo (en condiciones similares al resto de las clases y actividades formativas que se llevan a cabo).

La evolución en este proceso de integración del *practicum* y *las prácticas en empresas* en la formación ha sido evidente en los últimos años. Pero aún se pueden observar muchos centros en los que *las prácticas en empresas* son algo voluntario y secundario en la formación. Las plazas disponibles no llegan para todos y se selecciona a algunos para hacerlas, o es algo que depende de los contactos que tenga el propio alumno, o se trata, simplemente, de algo voluntario. Se aconseja hacerlas pero más por lo que pueden aportar en la consecución de trabajo que por lo que suponen desde el punto de vista de la formación.

Obviamente no es de ese tipo de *practicum* o prácticas de las que estamos hablando aquí. Nos estamos refiriendo a las que son concebidas como un periodo singular del proceso de formación, esto es como parte del currículum formativo de los estudiantes de esa carrera o especialidad. De ahí, que su integración curricular sea una de las condiciones básicas que marcarán su efectividad.

Pues bien, al margen de otras consideraciones posibles (incluidas aquellas más genéricas y relacionadas con el modelo de formación que ya hemos tratado en el apartado anterior), creo que la dimensión curricular del *practicum* - *prácticas*, podría articularse en torno a los siguientes 5 puntos.

3.2.1 *La formalización de programa de prácticas.*

Se trata de una condición previa y que alude a una de las características de las propuestas curriculares: la exigencia de un cierto nivel de formalización. Esta primera condición se refiere a que exista un proyecto, y que ese proyecto esté escrito y sea público de manera que cuantos estén implicados en él conozcan de qué se trata y sepan los compromisos que asumen.

Quizás se trate sólo de una condición (tener un programa por escrito) que algunos valoren como secundaria pero, desde mi punto de vista, constituye una condición que va mucho más allá de lo formal y llega a condicionar de forma sustancial el sentido y las posibilidades de un desarrollo efectivo de cualquier currículum (o de cualquier parte de éste).

Hacer de una idea un proyecto significa, en primer lugar, formalizarla. Quizás no sea preciso llegar a diseñar sus contenidos y su posterior desarrollo en todos los detalles. Puede hacerse un proyecto todo lo flexible y abierto que se quiera pero es preciso que deje de ser sólo una actividad que se lleva a cabo pero sin que exista un proyecto por detrás. Tiene que pasar de ser una idea (algo que yo como profesor innovador sé, que tengo en mi cabeza, que valoro para mis estudiantes) para convertirse en una propuesta de acción institucional (algo que se puede compartir, discutir, conocer). En definitiva, algo que no depende del día a día, de lo que impongan las circunstancias o de la creatividad y generosidad que las personas que participan en su desarrollo.

En el tema del *practicum* la formalización constituye, a mi modo de ver, una clara exigencia. Y ése es, quizás, uno de los problemas que ha de afrontar el *practicum* en la actualidad: la escasa formalización que ha recibido, sobre todo en algunas Facultades. En verdad, se ha avanzado mucho en este aspecto y ya son muchas las instituciones que cuentan con su Plan de Prácticas perfectamente diseñado. Pero todavía existen muchos centros que no lo han hecho. Y eso está provocando diversos efectos negativos sobre su realización:

que, efectivamente, no tengamos claro cuál es su sentido formativo (no están claros o, al menos, no están explícitos los propósitos u objetivos que se le encomiendan).

Salvo ideas genéricas referidas a las aportaciones formativas que se pueden derivar de una experiencia en contextos profesionales reales, es difícil encontrar alguna concreción sobre los aprendizajes y mejoras que se espera (y se debe) alcanzar a través del *practicum* y/o *las prácticas*.

que al no estar suficientemente formalizado el proceso nadie se haga responsable de sus desajustes ni podamos tener una orientación clara sobre cómo resolverlos.

Por otra parte, es difícil saber si el *practicum* salió bien o no (salvo consideraciones relativas a la satisfacción personal de los estudiantes) puesto que no teníamos de antemano establecido cómo debía salir o cuáles eran las condiciones básicas sobre las que haríamos pivotar su éxito o fracaso.

- que no estén claros los compromisos que cada uno de los agentes formadores (el centro universitario y el centro de trabajo) asume en el desarrollo del *practicum*.

□

La borrosidad de la propuesta colaborativa (consecuencia de la borrosidad del propio proyecto) hace que cada uno pueda reinterpretar su papel o, simplemente, que renuncie a tener un papel que implique un compromiso con la formación. A las empresas e instituciones que participan en el programa llegan los estudiantes de prácticas sin que unos y otros sepan claramente qué es lo que se supone que se va a hacer allí. Y así todo se convierte en bastante circunstancial (lo que se haga dependerá de las circunstancias).

Todas las otras condiciones curriculares que se mencionarán a continuación tienen que ver, de forma directa o indirecta, con esta primera.

3.2.2 *La integración del practicum en el proceso global de la carrera.*

La escasa formalización curricular del *practicum* suele traer como consecuencia más directa, la insuficiente integración de ese periodo en el proceso global de la carrera. El *practicum* constituye, en muchas ocasiones, un segmento aislado e independiente de la carrera. Algo que forma parte de la misma pero que mantiene vinculaciones débiles (o incluso ninguna vinculación) con el resto de los componentes curriculares (las otras materias, el resto de las experiencias formativas que se les ofrecen a los estudiantes, etc.).

En el caso de los *practicum* situados al final de la carrera esa desconexión resulta evidente. Pero, también se produce en ocasiones, incluso cuando su desarrollo está establecido a lo largo de los estudios.

Dos rupturas principales deberían ser consideradas en este punto:

la desconexión entre el *practicum* y el *perfil profesional* de las carreras (o de las especialidades dentro de éstas).

En algunas ocasiones, lo que se hace en el *practicum* tiene poco que ver (o no lo tiene en absoluto) con el tipo de competencias propias de los profesionales de esa carrera. En esas ocasiones, aunque se cumple el propósito de aproximar a los estudiantes a los escenarios reales de trabajo (y quizás también a las condiciones reales de trabajo, en las que un profesional puede estar haciendo algo que no tiene nada que ver con lo que estudió), el *practicum* aporta poco como experiencia de aprendizaje.

la desconexión del *practicum* con *las otras materias* del currículum.

En algunos centros universitarios el *practicum* se independiza y tiene sus propios profesores (a veces su propio Departamento) encargados de llevarlo a cabo. Pierde la conexión con el resto de las unidades formativas de la carrera (materias, laboratorios, prácticas de las asignaturas, etc.) y acaba constituyéndose como algo más y algo distinto en la formación. Con ello se especializa la planificación y gestión del *practicum*, pero, a la vez, se pierde la posibilidad de lograr alguna de las funciones formativas básicas que antes le hemos atribuido: la posibilidad de completar la formación de las clases, el establecer nuevos referentes que ayuden a decodificar los contenidos teóricos de las materias, etc. Dicho en palabras llanas, en estos casos el *practicum*, como va por libre, ya no enriquece los aprendizajes de las otras materias de la carrera ni aprovecha lo que se ha ido aprendiendo en éstas para sacar más partido al periodo de estancia en la empresa.

3.2.3 Las fases en las que está establecido.

Un desarrollo del practicum con un formato curricular (integrado en el propio diseño del Plan de Estudios al que pertenece) supone que se han de definir los grandes núcleos de contenido formativo del *practicum* y también las fases en las que se organizará.

La naturaleza procesual del *practicum* obliga a tomar en consideración la estructura de fases que lo componen. Normalmente no se suele estar demasiado atentos a esta perspectiva analítica del periodo de prácticas. Por el contrario, con frecuencia se tiende a entender el *practicum* como una unidad indiferenciada (“un tiempo, suele decirse, que se pasa en un centro de trabajo”). Los estudiantes se van de prácticas y se espera de ellos que se adapten a las particulares circunstancias en las que se produce las cosas en aquel contexto.

Sin embargo, la dimensión diacrónica del practicum merece una especial atención desde dos puntos de vista:

- a) la necesaria progresividad curricular en las diversas fases del *practicum* o las *prácticas* cuando éstas están distribuidas en cursos diferentes de la carrera.

Esto es, parece obvio que en el diseño de esos periodos de formación en empresas hay que pensar en propósitos cada vez más específicos e intensos. Lo que puede ser una estrategia de *aproximación* y *observación* en los momentos iniciales debe necesariamente pasar a oportunidades de *colaboración* en las fases intermedias para llegar, en la medida de lo posible, a momentos de *intervención directa y autónoma* por parte de los alumnos en las actividades de la empresa.

En otras ocasiones, se prefiere orientar la distribución en fases de las prácticas para posibilitar que los alumnos vayan rotando por los distintos departamentos o servicios de la empresa o institución. En ese caso, habría que buscar una cierta simetría entre las cuestiones que los alumnos van estudiando en la Universidad y los departamentos por los que van rotando. Dejando, obviamente, aquellos que abordan procesos más complejos para el final.

- b) la toma en consideración de las diversas fases por las que pasa cualquier periodo de *prácticas en empresas* desde que se idea y planifica hasta que se concluye y evalúa.

Los estudios sobre el *practicum* han identificado algunas fases (o condiciones del proceso) de particular relevancia para un buen desarrollo del *practicum*:

la fase de *preparación*.

De particular importancia resulta el periodo de preparación de las prácticas. Y no sólo por lo que aportan en el sentido informativo (indicar a los estudiantes qué empresa o institución les ha tocado, con qué persona/as trabajarán y qué se espera de ellos en las prácticas) sino porque resulta necesaria como componente formativo (reactivar los conocimientos previos necesarios y preparar el bagaje de recursos y capacidades que el estudiante habrá de poner en práctica durante las prácticas).

En una de las conclusiones de su trabajo de investigación sobre el *practicum*, a las que haré una referencia más completa en un punto posterior, Janell D. Wilson² escribe que “ si se quiere que la participación en el *practicum* traiga como consecuencia un óptimo desarrollo profesional, han de incorporarse al desarrollo de los cursos (anteriores al *practicum*) directrices claras y concisas con respecto al periodo de experiencia práctica” (pag. 58). Esta fase puede llevarse a cabo en el Centro de Formación (lo más habitual) o en el Centro de Prácticas. O en ambos lugares.

la fase de *acogida*.

Se refiere al momento de llegada de los estudiantes al centro de trabajo. La calidad del recibimiento va a servir de “indicador” de las perspectivas futuras de ese periodo de prácticas. La incertidumbre, la frialdad, la burocratización de los primeros contactos puede ocasionar, aparte de una clara desorientación por parte del estudiante que accede a una situación novedosa e incierta para él, una desimplicación afectiva con respecto a lo que se le pide. Algunos estudiantes narran momentos de gran agobio personal al verse en un lugar que no conocen y en el que nadie les esperaba ni parecía dispuesto a hacerles caso.

Por la contra, una buena recepción (en la que se da importancia a la calidad afectiva; en la que algún responsable del centro presenta a los recién llegados al resto del personal y les muestra las instalaciones y servicios de la empresa; en la que se les señala cuáles serán sus cometidos durante el periodo de prácticas, etc.) transmite un mensaje muy positivo y permite superar más fácilmente las incertidumbres de los primeros momentos. Posteriormente, cuando los estudiantes en prácticas se encuentren con algún problema, sabrán a quién dirigirse y sentirán en todo momento que son aceptados y que se les invita a formar parte de la institución.

la *planificación de las diversas subfases* de que constará (si las hubiere).

Los diversos modelos de prácticas varían en cuanto al formato de desarrollo de las mismas. En el caso de que el periodo de prácticas estuviera dividido en varias subfases (que los estudiantes debieran ir rotando por los diversos servicios o actividades del centro de prácticas), éste aspecto debe clarificarse desde el inicio de manera que todo el periodo quede suficientemente iluminado.

A parte del sentido práctico y clarificador que conlleva esta fase (uno sabe qué experiencias se le van a ofrecer y qué demandas se le van a hacer), la planificación transmite un doble mensaje personal de enorme importancia:

- por un lado muestra una buena planificación y provoca una impresión positiva sobre la organización de la empresa o institución a la que los estudiantes en prácticas acceden.

- por otro lado, permite al estudiante mantener un nivel de autonomía personal elevado: sabe que no depende de los caprichos de nadie, ni nadie le está atendiendo como si fuera un favor personal. Existe un proyecto de trabajo y eso es lo que define su compromiso.

Si, además, esa planificación se ha realizado contando con su opinión y colaboración en el diseño y secuencia de la misma, entonces resulta más satisfactorio el proceso en su conjunto y el estudiante aprendiz se siente más comprometido.

² Wilson, J.D. (1996): “An Evaluation of the Field Experiences of the Innovative Model for the Preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics and Technology”, *Journal of Teacher Education*, vol 47 (1). Pag. 53-59

los momentos de *revisión y feed back*.

En un punto posterior insistiré, apoyándome en datos de investigaciones, en cómo la calidad del *practicum* depende en buena medida del tipo de actuaciones y apoyos que se presten a los aprendices. Las prácticas desasistidas, des-acompañadas, apenas si poseen virtualidades formativas. Las metodologías de trabajo en las prácticas y los sistemas de supervisión constituyen recursos básicos a la hora de diseñar el periodo del *practicum*. En ese sentido, una de las exigencias básicas de un buen *practicum* es el contar con momentos de reposo reflexivo sobre la experiencia que se está viviendo. Volveremos sobre ello.

la fase de *evaluación*.

Como componente curricular que es, el periodo de prácticas deberá ser evaluado según se haya previsto en el proyecto. La forma en que se evaluará, los aspectos a los que se dará importancia, las personas que evaluarán, el valor que tendrá la evaluación, etc. son otros tantos aspectos que forman parte del proyecto y que deberían figurar en él de forma explícita.

En un trabajo anterior³ he desarrollado más detenidamente este aspecto del *practicum*.

la fase *reflexión o puesta en común* de la experiencia.

De la misma manera que la fase de preparación resulta de gran importancia para la adecuada configuración del *practicum*, la fase de cierre constituye una pieza fundamental y, pese a ello, habitualmente poco utilizada.

Aporta al conjunto de la experiencia la posibilidad de "hablarla", de verla retrospectivamente, de reestructurar el puzzle de actividades, emociones y relaciones que suele quedar como recuerdo de los días pasados en el centro de prácticas.

La reflexión exige una doble condición:

- la condición de hacerse en grupo. Lo que se busca no es tanto el que uno mismo siga dándole vueltas en la cabeza a las cosas que hizo o que pasaron durante las prácticas. El objetivo es ponerlo en común, enriquecerse mutuamente con las experiencias compartidas.

- la condición de hacerse de una forma guiada, que garantice el contraste y la reflexión. La simple narración no posee por sí misma las virtualidades de la reflexión. La reflexión requiere una narración pensada, enriquecida por las preguntas, los comentarios, la relectura de los hechos que proporciona el supervisor o tutor de prácticas (que puede pertenecer al centro de formación o bien al centro de prácticas o, mejor aún, hacerse conjuntamente).

Estas serían las fases fundamentales que cabe señalar en un *practicum* de calidad.

3.2.4 *Estrategias de supervisión adoptadas durante el practicum.*

Este es, en mi opinión, otro de los puntos cruciales en el desarrollo de un *practicum* de calidad. Tampoco es, a mi manera de ver, uno de los rasgos fuertes de nuestros

³ Zabalza, M.A.(1996): "*Aspectos cualitativos de la evaluación del practicum : evaluación del programa y de los estudiantes* ", *European Journal of Teacher Education*, vol.19(3). Pag. 293-302.

practicum. Como señalaba en un punto anterior, las prácticas des-acompañadas pierden parte de su validez formativa. Incluso aunque persistan como experiencias “interesantes” y apreciadas por los estudiantes, queda muy disminuida su potencia como elemento capaz de suscitar nuevos aprendizajes profesionales y de afianzar competencias positivas.

Por supuesto, el estilo de asesoramiento que se ofrece a los estudiantes suele estar en consonancia con el modelo de fondo que rige el desarrollo del *practicum*. Ya hemos señalado antes cómo diversos modelos de formación suelen dar lugar a diversos enfoques del periodo de prácticas en empresas. Y otro tanto acontece con el tema de la supervisión o tutorización del *practicum*. La supervisión tiene un sentido más directivo y dirigido a “completar el programa” en el caso de modelos de formación basados en competencias específicas vinculadas a la titulación y suele ser, en cambio, más orientativo y dirigido a “abrirse caminos y nuevas experiencias” en el caso de modelos de formación basada en el desarrollo personal.

Bullough y Gitlin (op. cit.1994) se quejan de la orientación excesivamente dirigida al “entrenamiento” (*training*) que adoptan muchos sistemas de supervisión (orientación derivada del propio modelo formativo al que pertenecen). Es bien cierto, en todo caso, que ellos hablan de EEUU y de Inglaterra y que entre nosotros la “supervisión” como función a desarrollar por los centros de formación está menos formalizada. La idea del “training”, según estos autores, trae consigo la expectativa de que los estudiantes han de ir adquiriendo listados de competencias y habilidades previamente determinados en su plan formativo. En algunos casos esos listados constituyen marcos de referencia cuya consecución servirá para evaluar no sólo a los individuos sino a las propias instituciones formativas: tanto centros universitarios como centros de prácticas recibirán la acreditación como tales en la medida en que estén en disposición de garantizar que los estudiantes van a poder adquirir dichas competencias⁴.

Sin embargo, una vez más, yo creo que no es éste nuestro problema. Nuestro problema es que apenas si existe un sistema claro y bien establecido de supervisión. Es cierto que tenemos tutores (en los centros de formación y en los centros de prácticas) pero ni en uno ni en otro lugar, aceptando las excepciones, hemos llegado a configurar una auténtica *presencia formativa* de los tutores. Y sin tutores no hay *practicum*.

3.2.5 *Dispositivos de evaluación arbitrados.*

He hecho referencia antes a este punto como una de las *fases* necesarias en un programa de prácticas. Conviene introducirlo aquí, otra vez, como recordatorio de un compromiso curricular indeclinable en cualquier programa formativo.

La exigencia de evaluación de los programas, que se inició como un requisito de tipo administrativo (para poder documentar su realización efectiva y el uso de los fondos destinados a su desarrollo) ha ido adquiriendo con los años y con la introducción de nuevos modelos de evaluación un nuevo significado, más próximo a lo que supone la congruencia curricular y la efectividad del proceso seguido.

No debiera hacerse nada que no fuera acompañado de un sistema de evaluación. Ni relativo al *practicum*, ni a ninguno de los otros componentes o momentos de la

⁴ Esta es la postura adoptada por ejemplo por la NASDTE (National Association of State Directors of Teacher Education): han creado una amplia lista de resultados que deben servir como estándares para juzgar a las instituciones de cara a su acreditación (NASDTE: Standards for State Approval of Teacher Education. Washington, D.C. 1991). Citado por Bullough y Gitlin, op. cit.

formación. La posibilidad de ampliar nuestros conocimientos sobre el *practicum*, de mejorar su diseño y desarrollo, de reforzar sus aportaciones formativas, de mejorar las condiciones de su desarrollo interinstitucional, etc. depende en gran medida de que vayamos acumulando experiencia y datos sobre lo que vamos haciendo.

Con frecuencia, el *practicum* (en tanto que pieza curricular) deja de ser congruente incluso con las propias formulaciones que establecemos para los estudiantes que han de seguirlo: la saturación de componentes reflexivos y analíticos de la experiencia que les pedimos a ellos son aspectos que nosotros mismos (los profesores/as de universidad encargados de orientar y coordinar el *practicum*) no ejercemos sobre nuestra parte del compromiso. Así es posible que nuestros estudiantes hayan reflexionado sobre su experiencia en los centros de prácticas pero que nosotros no lo hayamos hecho sobre el desarrollo del *practicum* en el que hemos participado.

Es bien sabido que la experiencia no genera por sí misma aprendizaje. Es preciso que esa experiencia sea revisada (evaluada) y sometida a los procesos de reajuste que los resultados de la evaluación aconsejen. Por eso, pese a la relativamente amplia experiencia que ya vamos teniendo sobre *practicum* y *prácticas en empresas*, no es claro que podamos decir que las cosas hayan mejorado mucho en todo este tiempo. A veces uno podría tener la impresión, incluso, de que se ha ido hacia atrás.

También es detectable el hecho de que muchos informes sobre las prácticas (proyectos de prácticas, artículos y estudios sobre dicho tema, etc.) siguen siendo proposiciones bien intencionadas pero carentes de datos que les sirvan de soporte. Reflejan opiniones, valoraciones personales, ecos de la propia experiencia informal, pero pocos datos. Eso se debe en parte a la escasa introducción de la evaluación de los actuales programas de *practicum*.

Los italianos (ya sé que nunca es bueno generalizar pero lo he observado en muchos equipos de trabajo y es algo de lo que siempre te hablan) dan mucha importancia a lo que ellos llaman *documentación*. El principio general es que no se hace nada que quede sin registrar o documentar (en audio, en video, en memorias de materiales, etc.). Esa documentación servirá después para que se pueda revisar el proceso, para poder darle publicidad, para defenderse de las críticas, para poder solicitar nuevas ayudas, etc. Pero lo importante es que queda constancia material del trabajo realizado y que se va construyendo una especie de "memoria" histórica (*una banca dati*) de las acciones. Esto resultaría muy importante también en el tema del *practicum*.

3 Las condiciones organizativas del Practicum

En este tercer apartado quisiera dejar apuntadas algunas condiciones organizativas que han demostrado su incidencia en el desarrollo de un buen *practicum*.

3.1 Las características del escenario de prácticas

En algún momento, muchos creímos que era mejor "cualquier tipo de prácticas a ninguna práctica". Por entonces se nos hacía difícil poder disponer de centros de prácticas suficientes y elegibles por su calidad. En tal caso, parecía prioritario el hecho mismo de "hacer prácticas" sobre la condición de que el centro de prácticas reuniera una serie de requisitos mínimos. Posteriormente, a partir de diversas experiencias de evaluación y de los datos compartidos con colegas europeos (especialmente franceses) en programas europeos vinculados a temas de *prácticas en empresas*, creo que resulta más apropiado considerar que los efectos formativos de las prácticas

varían consistentemente en función de las características materiales y funcionales de los escenarios donde se realizan.

Efectivamente, aunque podría decirse que pueden extraerse aprendizajes positivos (sobre todo si esas prácticas van acompañadas de procesos de reflexión bien guiados por el tutor/a de prácticas) de cualquier tipo de práctica, las prácticas desarrolladas en escenarios estimulantes y ricos dejan tras de sí un poso formativo mucho mayor y mejor organizado.

En este sentido, a tres tipos de características podemos prestar especial atención como variables que constituyen elementos capaces de determinar el sentido y los resultados del periodo de prácticas:

algunas características materiales y técnicas (tamaño, ubicación, tipo de actividad desarrollada, recursos disponibles, etc.).

el estilo de funcionamiento y la "cultura institucional" (estilo de liderazgo, hábitos de cooperación entre los profesores, clima de trabajo, etc.).

la posibilidad de conseguir trabajo en la empresa en que se realizan las prácticas.

Obviamente no siempre estamos en condiciones de poder elegir lo mejor para nuestros estudiantes. Pero esa circunstancia tampoco puede servir de justificación para dejar al azar o renunciar explícitamente a la selección de las empresas e instituciones en las que los alumnos irán a hacer sus prácticas. Algunas universidades se han rendido a esta dificultad y desarrollan programas de prácticas que se basan en:

- dejar que sean los alumnos los que se busquen la vida y sean ellos/as quienes encuentren el centro en el que van a realizar las prácticas.

- establecer otros criterios de elegibilidad: proximidad al centro universitario, facilidad de desplazamiento de los tutores, la costumbre de haber trabajado con ellos anteriormente, etc.

- considerar que ésta es una cuestión sin importancia y por tanto renunciar a tener criterio alguno.

Si resulta fácil concluir que las condiciones tanto materiales como funcionales de las instituciones condicionan el desarrollo del *practicum*, resulta más complejo concretar cuáles de esas características resultan beneficiosas y cuáles pueden ser perjudiciales.

Al menos en lo que se refiere a los aspectos materiales se precisaría de evidencias más contrastadas en relación a algunos aspectos (tamaño, ubicación, configuración de la estructura, etc.). Para cierto tipo de aprendizajes podría resultar más beneficiosa una institución pequeña porque se hace más manejable para el aprendiz. En cambio, para otro tipo de aprendizajes, posiblemente resulten más convenientes instituciones más grandes y complejas porque ofrecen mayor variedad de situaciones y permiten entrar en dinámicas relacionales más ricas. Resulta obvio que la calidad de los recursos disponibles (sobre todo en aspectos de alta tecnología) y la complejidad de los procesos de producción o actuación de una institución o empresa abrirá nuevas posibilidades de conocimiento y práctica para los estudiantes que tengan la suerte de hacer sus prácticas en ellos (siempre claro está que dichos recursos y programas estén abiertos a su participación durante el periodo de prácticas).

Parece igualmente incuestionable que la dinámica de funcionamiento de los centros es una característica básica en esta primera fase de inmersión en un escenario profesional real. No solamente por el efecto positivo de verse el estudiante en prácticas incluido en un clima de trabajo satisfactorio y cordial, sino por lo que supone de "modelo" de actuación profesional que él o ella podrán posteriormente hacer suyo.

Pero de la misma manera, los efectos de la cultura institucional (caso de ser ésta negativa) pueden resultar perturbadores para los alumnos en la medida en que ya desde su primer contacto con la profesión vayan introyectando los vicios habituales de ésta : el individualismo, la forma autoritaria o directiva de tratar a los niños, la forma libresca de manejar los contenidos, el empleo de métodos porco innovadores, etc.

Otro tanto cabe decir del importancia de la expectativa de empleo como condición positiva de las empresas. Parece lógico que los alumnos prefieran hacer sus prácticas en aquel tipo de empresas o instituciones que les ofrecen posibilidad de quedarse trabajando en ellas. Algunas universidades ponen esta condición para aceptar nuevas empresas u organismos en el programa de prácticas. Pero como es fácil suponer, no es una condición fácil de defender en un contexto de escasa expansión del empleo, sobre todo en ciertos sectores.

En la última Feria do Ensino en Santiago de Compostela, uno de los temas de los que se ha hablado ha sido, justamente, de las *prácticas en empresas*. Empresarios, formadores y responsables de la formación hemos tenido la posibilidad de discutir sobre propósitos y condiciones de las prácticas en empresas. Uno de los temas que suscitó más interés fue el de la relación prácticas-empleo. Para muchos de los intervinientes se trata de una relación lógica y defendible: es preferible hacer las prácticas en aquellas empresas (da lo mismo si son grandes como pequeñas) que ofrezcan mayores garantías de empleo. Mi opinión y la de algunos otros participantes, opinión minoritaria desde luego, se apartaba de esa posición. Creo que el objetivo de las practicas no debe vincularse, al menos de forma prioritaria, al empleo sino a la formación. Por tanto siempre será preferible aquel tipo de empresa que aporte un plus de formación (por las tecnologías que usa, por los procesos productivos que desarrolla, por los servicios que ofrece, etc.) sobre aquella otra en la que no se den esas circunstancias pese a que, por contra, las posibilidades de empleo sean mayores en ella. Muchas veces, la presión por el empleo que sienten los alumnos les hace centrarlo todo en su consecución a corto plazo (incluso en actividades de nivel inferior a aquellas para las que virtualmente se ha preparado en la carrera). Y sacrifican a ello la posibilidad de adquirir una experiencia de mayor nivel y que, posteriormente, podrían servirles de aval para conseguir un trabajo mejor.

3.2 El estilo de colaboración interinstitucional

Este es otro aspecto de gran importancia en lo que se refiere al formato organizativo del *practicum*. Los modelos de convenio de colaboración o “partenariado” interinstitucional existentes en el mundo son muy variados en este momento y constituyen uno de los determinantes fundamentales del desarrollo (y a veces, incluso del sentido) del *practicum*. Algunos de los modelos citados podrían caracterizarse de la manera siguiente:

- a)- modelo informal y basado en las relaciones personales.

En realidad no es un modelo de partenariado pues no existe un compromiso institucional de colaboración. Esta se basa en las relaciones personales (algunos profesores universitarios conocen a responsables de empresas y les piden que reciban, por favor, a sus estudiantes). De hecho, Colombeau (1993)⁵, señala que uno de los motivos a que aluden para explicar el porqué participan en los programas de prácticas es para satisfacer los compromisos que tienen asumidos con personas conocidas, clientes o familiares.

⁵ Colombeau, J.M. (1993): *Cercer et trouver un stage*. Les Editions d'Organisation. París.

Suelen coincidir con modelos poco formalizados de *practicum*.

b) modelo basado en la predominancia de la institución formativa.

Es el modelo español (y también de otros países europeos). El *practicum* pertenece a la institución formadora (la universidad en nuestro caso) que es quien lo define y articula, quien selecciona los centros de prácticas y quien supervisa el desarrollo del proceso en su conjunto. Las instituciones de prácticas juegan un papel secundario y subsidiario de las decisiones que se adopten en el centro de formación.

Tal subsidiariedad suele traer consigo una debilitación del compromiso asumido por dichos centros de prácticas. En el mejor de los casos, ellos reciben a los estudiantes en prácticas y les dan facilidades para incorporarse a las actividades que allí se desarrollan, pero poco más. Es decir, participan en algo que les viene dado y que pertenece a otro ámbito y otra lógica muy diversa a la suya.

c) modelo basado en la predominancia del centro de trabajo.

Dicha predominancia se refiere, en general⁶, sólo al periodo de prácticas. Es el centro de trabajo quien determina qué tipo de prácticas se pueden hacer en él y bajo qué condiciones.

Desde luego, este planteamiento no impide el hecho de que exista un diálogo previo entre ambas instituciones. Pero el aspecto básico del modelo estriba en que el centro de trabajo no renuncia a su autonomía y a su propia lógica productiva o de servicio. Y, en consecuencia, marca las pautas a las que habrán de someterse los estudiantes que acudan a ella en periodo de prácticas.

Este es el enfoque que da lugar al “sistema dual” alemán. También van en esa línea los últimos planteamiento ingleses en el ámbito de la formación del profesorado. El *Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE)*⁷ ha introducido un planteamiento (denominado “*apprenticeship*”) en el que se tiende a reducir de manera significativa el peso de las universidades en la formación de los profesores trasladando este compromiso a las escuelas: el 80% del periodo de formación se ha de realizar en el lugar de trabajo. En ocasiones, este modelo incluye un cambio en el estatus de los estudiantes en prácticas: dejan de ser alumnos o estudiantes para convertirse en “aprendices” con un estatuto laboral propio (a veces con contrato y salario). Lo que supone a su vez que los “aprendices” han de incluirse en el proceso de trabajo habitual asumiendo las tareas que se les encomienden. Es un modelo más habitual cuando las prácticas se realizan al final de la carrera y tienen una duración estimable.

d) modelo basado en un “partenariado equilibrado”.

En esta configuración, ambas instituciones tienen un papel propio asumido por el propio modelo de formación. El propio mapa de competencias vinculadas al perfil profesional diferencia entre los aprendizajes que se han de desarrollar en un escenario

⁶ En algunos centros alemanes de formación (generalmente vinculada al trabajo profesional, no al docente) y también en los sistemas franceses del “*apprentissage*” la preeminencia del centro de trabajo se extiende a todo el proceso formativo. Son los centros de trabajo (los estudiantes han de haber sido aceptados previamente en un centro de trabajo antes de poder matricularse en el centro de formación) los que determinan el perfil formativo. Las instituciones académicas lo que hacen es centrar su aportación en las dimensiones del perfil que les son propias (conocimientos en algunas materias básicas, etc.).

⁷ Véase Barton, L.; Pollard, A. y Whytty, G. (1992): “*Experiencing CATE : the impact of accreditation upon initial training institutions in England*”, *Journal of Education for Teaching*, 18. Pag. 41-57

y los que se han de desarrollar en el otro. En ese sentido la colaboración viene impuesta por el propio modelo formativo lo que garantiza la autonomía de cada una de las partes.

No cabe duda de que el estilo de colaboración entre universidades y empresas va a afectar fuertemente a la forma en que cada una de ellas va a afrontar el compromiso de la formación. A veces nos quejamos de que las instituciones y empresas en las que nuestros estudiantes realizan sus prácticas muestran poco interés en las mismas. Pero hemos de comprender que el papel que tienen reservado en el conjunto del proceso resulta muy secundario y que eso mismo resta sentido a su implicación : están colaborando (a veces a cambio de nada) en un programa que es de otros y del que, con frecuencia, saben muy poco.

Brewer y Gray (1999)⁸ abordan este importante tema en una reciente investigación sobre los mecanismos que ponen en marcha las instituciones de formación de EEUU a la hora de establecer sus vínculos con las empresas. Su conclusión principal es que se trata de un terreno aún poco consolidado y que depende preferentemente de la actuación individual de los profesores (los vínculos suelen ser *ad hoc* y de naturaleza *informal*). En sus conclusiones remarcan tres aspectos que mejorarían, en su opinión, la naturaleza y eficacia de estas relaciones con las empresas: incorporar incentivos para los profesores encargados de establecer y mantener esas conexiones; remover algunas de las barreras que aún subsisten y dificultan la fluidez de los intercambios; y, finalmente, lograr que la incidencia de estas relaciones acabara afectando también el funcionamiento de los departamentos y las clases. Como podemos comprobar, ase trata de una situación no demasiado distante de la nuestra.

3.3 *La implicación real de las instituciones participantes.*

Aunque este punto está unido al anterior, no deja de tener un sentido propio y particular. Nos estamos refiriendo aquí al grado de implicación real de las instituciones, entendiendo como algo bien diferente de cara al desarrollo y calidad del *practicum* el que simplemente haya gente implicada a que sea la propia institución la que se halle implicada en el proceso del *practicum*. La implicación institucional ha de ser analizada tanto en lo que se refiere a las instituciones de formación (los centros universitario en nuestro caso) como a las instituciones de prácticas (empresas e instituciones en las que hacen las prácticas los alumnos).

La implicación institucional del centro universitario no se produce si tanto el diseño, como el desarrollo de las *prácticas en empresas*, así como su operativización (la llamada a los centros, el establecimiento de los acuerdos, la valoración del programa, etc.) depende de personas concretas (o en su caso de algún departamento en particular). En esos casos podríamos decir que hay personas implicadas pero resulta más dudoso que se pueda hablar de una implicación institucional efectiva. La implicación institucional conlleva la de sus directivos y la de sus estructuras (Juntas, Consejos, etc.) tanto en la definición como en la implementación y evaluación del *practicum*. El protagonismo y, por ende, la responsabilidad, al menos en su sentido general, recae en la institución y no en las personas concretas que la llevan a cabo.

Por lo que se refiere a la vinculación institucional de los **centros de prácticas**, ésta presenta características particulares y tienen que ver fundamentalmente con tres aspectos:

⁸ Brewer, D. Y Gray, M.J. (1999) : "Do Faculty Connect School to Work? Evidence from Community Colleges", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21 (4). Pags. 405-416.

la función de legitimación de su participación en el programa (quién autoriza o asume la participación de ese centro en el programa de prácticas).

la función tutorial (quién se encarga y en base a qué tipo de mandato o compromiso en la atención a los estudiantes en prácticas).

la función de integración del programa en la dinámica institucional (qué se supone que saca en limpio la empresa por el hecho de aceptar alumnos en prácticas).

Cada uno de estos aspectos merece un comentario.

En primer lugar, resulta muy diferente una situación en la que es una decisión personal (normalmente por razones de amistad o compromiso) la que vincula la institución al programa a otra en la que se trata de una decisión adoptada por un órgano directivo del organismo.

Ambas modalidades de compromiso tienen sus pros y sus contras. Aunque desde la perspectiva burocrática parece claro que una decisión institucional (de la gerencia, del responsable de departamento correspondiente, etc.) tiene más peso institucional también se corre el riesgo de que siendo un compromiso de todos no llegue a ser, en el fondo, el compromiso de nadie. Como ya señalaba Fullan, cualquier innovación que se desee introducir precisa de defensores que estén dispuestos a comprometerse a título personal.

En ese sentido, lo que se pierde en peso institucional, se gana en energía e intensidad cuando la decisión es personal. En estos casos, también resulta diferente si esa decisión la ha adoptado el director o jefe de esa unidad (que, del alguna manera, pueden comprometer a toda la unidad), o si lo ha hecho una persona particular y a título personal. En este caso la decisión es más clara y firme pero le afecta tan sólo a él (aunque sin duda actuará de defensor de la iniciativa en las instancias correspondientes).

En todo caso, y siguiendo el criterio antes expuesto de la necesidad de una implicación institucional efectiva, parece claro que el sistema de cooperación interinstitucional ha de ir progresando hacia un auténtico compromiso de las instituciones como tales, más allá de los acuerdos formales (importantes en las fases iniciales de la relación) y del particular empeño de personas concretas.

En segundo lugar, dado que el éxito de un *practicum* depende, como ya hemos señalado en un punto anterior, del tipo de apoyo que se le preste al estudiante o aprendiz, la figura de los tutores juega un papel fundamental. En el punto siguiente (las condiciones personales del *practicum*) haremos alusión al papel de los tutores y a su importancia en el desarrollo del proceso. Pero quede claro desde aquí que resulta muy diferente el tipo de apoyo que puede prestar al aprendiz una persona bien situada en la institución (por su experiencia, por sus conocimientos, por las responsabilidades que asume, por el tipo de trabajo que realiza) a otra que está todavía iniciando su desarrollo profesional (y a la que le castigan con tener que atender a “los de prácticas” cosa que nadie más, si puede evitarlo, acepta).

En tercer lugar, al hablar de integración real del programa en el funcionamiento de la institución me refiero a la forma en que se trata al propio programa en su conjunto. El periodo en que los estudiantes en prácticas se incorporan a los centros puede ser vivido como una circunstancia negativa (por los problemas que acarrea) pero afortunadamente transitoria o bien ser considerada como un momento clave (y planificado de antemano) en el que la institución está en disposición de afrontar retos y experiencias que no podría llevar a cabo en circunstancias normales. En este sentido,

la presencia de los alumnos en prácticas constituye un componente enriquecedor para la institución que forma parte de la planificación anual que la propia institución realiza.

En algunos países se cuenta ya de antemano (en la planificación anual) con la presencia de los alumnos/as en prácticas que entran, de esa manera, a formar parte de los recursos humanos de la institución. Se cuenta con ellos para el desarrollo de las actividades ubicando cierto tipo de actividades (que exigen de más personal, o que tienen que ver con la especialidad a la que pertenecen los aprendices) justamente en el periodo en que los aprendices estarán desarrollando sus prácticas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Quedan muchas cosas por señalar en este trabajo. Especialmente importante resulta la ausencia de las consideraciones sobre las personas que participan en el proceso de desarrollo del *practicum*. Es lo que en el inicio del segundo apartado he identificado con las *condiciones personales* del *practicum*. Toda la temática sobre los profesores/as de universidad encargados de vitalizar y coordinar el programa de prácticas, la problemática de los *tutores*⁹ en los centros de prácticas, las propias características de los alumnos/as aprendices, etc. constituyen elementos sin cuya consideración resulta difícil tener una visión de conjunto del tema del *practicum* y de sus posibilidades de mejora.

Permítanme simplemente incluir como colofón final dos referencias sintéticas con respecto a las condiciones para que el PRACTICUM resulte una experiencia formativa valiosa. En el fondo esa es la pregunta del millón: ¿qué podemos hacer para mejorar nuestro *practicum*?. Por supuesto que, como toda buena pregunta, tampoco ésta tiene una respuesta. Al menos, no una respuesta fácil y única. O, en todo caso, yo no la sé. Lo que sí puedo aportarles son algunas ideas interesantes que podrían ayudarnos a reflexionar sobre las condiciones que ha de reunir un buen programa de *prácticas en empresas*. Todo lo dicho en los puntos anteriores abunda en esa dirección. Cada una de las consideraciones realizadas lleva directa o indirectamente a definir una condición capaz de mejorar el desarrollo de los actuales programas de prácticas.

La primera de las referencias de esta conclusión la tomo de un trabajo mío anterior. También figuraban como conclusión del análisis general que en él se hacía sobre el tema del *practicum*. Quise concluir aquel trabajo sintetizando las consideraciones y análisis llevados a cabo en los diversos apartados de que constaba con una serie de puntos que los resumían y que podrían suponer una mejora cualitativa del *practicum*.

Pues bien, de las diversas consideraciones sobre el tema de las prácticas puede extraerse la conclusión de que *el practicum funciona mejor* :

si está vinculado a procesos de innovación en los centros de trabajo.

En tal caso, los estudiantes en prácticas son considerados como un recurso más y un apoyo en los intentos de reconversión y desarrollo de innovaciones en ese centro.

si están previamente identificados y consensuados los contenidos y las competencias a desarrollar durante las prácticas (el propósito formativo del *practicum*), así como la parte que toca a cada institución en ese proceso (qué le toca hacer al centro de formación y qué le toca hacer al centro de trabajo).

si en los centros de trabajo hay personas encargadas de la formación y con competencias para desarrollarla. Es decir, si el centro de trabajo posee tutores preparados para atender a los aprendices.

si están reforzadas las estructuras de coordinación y existen sistemas de supervisión.

si se han creado estructuras nuevas encargadas del mantenimiento y mejora del *practicum* en su conjunto.

⁹ He de recordar que ése fue el tema monográfico del último Symposium de Poio cuyas Actas, bajo el título de EL TUTOR DE PRACTICAS: roles, funciones y formación, estarán ya a la venta en el momento en que se publique este trabajo.

PELIGROS POSIBLES

No quisiera concluir esta reflexión curricular sobre *practicum* y *prácticas en empresas* sin entrar a considerar, aunque sea de forma rápida y a título de simple mención, algunas circunstancias que pudieran invalidar la experiencia práctica de los alumnos. Quiero decir, que no siempre las consecuencias de las prácticas son tan positivas como a veces pensamos. O, por lo menos, no estaría de más pararse a pensar algunas posibles consecuencias negativas. Ni qué decir tiene que tales peligros se derivan no de las prácticas en sí, sino del hecho de llevarlas a cabo en condiciones no siempre adecuadas.

En un punto anterior he recogido la aportación de Ryan, Toothey y Hughes (1996)¹⁰ en la que, a partir de una revisión de los estudios sobre el *practicum*, sintetizaban las aportaciones positivas de los programas de prácticas. Sin embargo, estos mismos autores recogen, también, de la literatura algunas evidencias negativas que se producen cuando el *practicum* no se desarrolla en buenas condiciones. Esa incorrecta articulación y/o desarrollo del *practicum* puede llegar a causar efectos negativos en los aprendices. Entre esas constataciones negativas, los autores destacan las siguientes:

La falta de éxito (a veces por falta de intento alguno por lograrlo) en la integración de teoría y práctica.

La dificultad para organizar experiencias que resulten apropiadas para los aprendices. El focalizar el *practicum* es una reducida serie de habilidades técnicas a expensas de una comprensión más amplia de los sistemas y de las organizaciones.

Una pobre o desigual supervisión, con frecuencia como consecuencia de la falta de preparación de los supervisores.

Experiencias prácticas que pueden echar al traste parte del sentido que se intenta dar al programa educativo en el que se incluyen

Explotación de los estudiantes como mano de obra barata.

Como puede comprobarse, todo este tipo de consideraciones, avaladas en trabajos llevados a cabo en otros contextos, no difieren mucho de nuestros propios problemas y preocupaciones con respecto al desarrollo del *practicum*. Tanto los enfoques generales que se da al tema como la problemática que se está afrontando para mejorar la calidad del *practicum* resultan comunes, al menos en lo sustancial. Esto facilita, sin duda, los intercambios de ideas e iniciativas entre las personas e instituciones implicadas en el desarrollo del *practicum*.

Las conclusiones de Janell Wilson¹¹

La segunda referencia pertenece a un reciente trabajo de Janell Wilson de la Universidad de West-Alabama. En él se analizan y referencian diferentes programas y modalidades de prácticas de campo. El trabajo concluye con dos consideraciones generales y una serie de conclusiones prácticas en torno a la puesta en práctica de este tipo de programas.

¹⁰ Ryan, G.; Toohy, S. y Hughes, Ch. (1996) : “*The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review*”, Higher Education, vol 31. Pag. 355-377

¹¹ Wilson, J. D. (1996) : “An evaluation of the Field Experiences of the innovative Model for the preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics, and Technology”, en *Journal of Teacher Education*, vol. 47 (1). Pag. 53-59

Las consideraciones generales se refieren a aspectos que han sido recogido por todos los evaluadores de los programas analizados. Se trata de dos condiciones generales aplicables a cualquier tipo de *practicum*:

a) el sentimiento de autoeficacia de los estudiantes para profesores se incrementa con las prácticas de campo que están *claramente definidas y lógicamente secuenciadas* (siguiendo un patrón progresivo de incorporación a las actividades) y que se *han planificado y practicado* antes de su realización.

b) las prácticas de campo que permiten a los estudiantes *participar en pequeños grupos de trabajo* (de 2 ó 3 personas) resultaron los más beneficiosos para el desarrollo profesional de los estudiantes de profesorado.

Estas dos consideraciones generales se complementan y concretan en 9 conclusiones en las que la citada investigadora resume los resultados de la evaluación de los programas analizados. Son conclusiones son las siguientes:

1. Quienes planifican los programas formativos deben mantener las experiencias de campo puesto que consiguen la obtención de los objetivos de esa parte del programa y son percibidos como valiosos para el desarrollo profesional.
2. Las prácticas de campo deben ofrecer a los estudiantes actividades prácticas y presentarles materiales de enseñanza que integren los diversos contenidos de su especialidad.
3. Las prácticas de campo deben incluir discusiones y actividades en el trabajo académico (en los cursos de universidad) en los que se analicen la cantidad y uso de los materiales didácticos usados en las clases escolares.
4. Las prácticas deben incluir propósitos y objetivos claramente articulados y proporcionar también oportunidades para hacer un seguimiento y reflexión sobre las mismas.
5. Observaciones y estudios de casos, bien administrados y desarrollados resultan experiencias valiosas y los formadores de profesores deben proporcionárselas a sus estudiantes dentro del currículum.
6. Si se pretende que la participación en actividades de campo resulte óptima deben proporcionarse claras y concisas orientaciones durante el desarrollo de los cursos.
7. La introducción del periodo de prácticas debe hacerse gradualmente. De la misma manera, análisis reflexivos deben seguir a las prácticas de forma que se desarrolle de forma más plena el sentido de la autocompetencia.
8. Si se pretende desarrollar algunas conductas de enseñanza a través de las prácticas, esas conductas deben estar bien fundamentadas desde el punto de vista teórico y deben ser experimentadas y practicadas antes de entrar en los escenarios reales.
9. Quienes desarrollan los programas deben distribuir a los estudiantes en grupos cooperativos que estén acostumbrados a trabajar juntos y sólo después pueden incorporarse como tales a las prácticas.

Si hubiera que resumir todos estos elementos resaltados por Wilson en tres principios, y con esto concluyo definitivamente este capítulo, éstos podrían ser los siguientes:

el *practicum* es importante en las carreras porque sirve para alcanzar algunos de los objetivos sustantivos de los perfiles profesionales. Para cumplir su sentido precisa de estar plenamente integrado en la estructura global de la carrera.

el *practicum* precisa de un claro desarrollo curricular en el que se explicita la fundamentación teórica de las prácticas a realizar, su sentido y objetivos, su articulación interna y una metodología en la que se conceda importancia al trabajo conjunto (en grupos de 2 ó 3 personas)

- el *practicum* exige de una intervención activa por parte de los formadores universitarios tanto antes (la preparación) como durante (la supervisión) y después (la reflexión).

PROPUESTA DE 10 CRITERIOS DE CALIDAD PARA EL PRACTICUM

El practicum funcionará mejor...

- Si posee una fuerte base doctrinal que le sirve de punto de referencia para orientar las actividades del practicum con vistas al aprendizaje.
- Si está bien integrado en el Plan de Estudios y se le atribuye en él un papel específico se cara a la formación (lo que supone que las actividades a realizar por los alumnos son relevantes de cara a su formación)
- Si posee un nivel de formalización suficiente: están previamente identificados y consensuados los contenidos y las competencias a desarrollar durante las prácticas (el propósito formativo del *practicum*), así como la parte que toca a cada institución en ese proceso (qué le toca hacer al centro de formación y qué le toca hacer al centro de trabajo).
- Si el Plan de prácticas posee una estructura interna aceptable con un nivel de previsión de sus fases y del proceso a seguir.
- Si en los centros de trabajo hay personas encargadas de la formación y con competencias para desarrollarla. Es decir, si el centro de trabajo posee tutores preparados para atender a los aprendices.
- Si está vinculado a procesos de innovación en los centros de trabajo. Y, en todo caso, si las condiciones del centro de prácticas resultan adecuadas a los objetivos formativos perseguidos por el practicum.

En tal caso, los estudiantes en prácticas son considerados como un recurso más y un apoyo en los intentos de reconversión y desarrollo de innovaciones en ese centro.

- Si están reforzadas las estructuras de coordinación y existen sistemas de supervisión que funcionen efectivamente. Si los tutores de una y otra institución tienen una idea clara y compartida de lo que se pretende, se implican efectivamente y cuentan con condiciones personales, laborales y profesionales adecuadas para desarrollar efectivamente la función tutorial.
- Si las actividades planeadas conllevan la elaboración de algún producto material que refleje el trabajo y/o aprendizaje alcanzado.
- Si se han establecido mecanismos de “reflexión” y reconstrucción sobre las actividades realizadas en forma de Memoria, Diario, Debates, Intercambio de experiencias, portafolio, etc.
Si se han creado estructuras nuevas encargadas del mantenimiento y mejora del *practicum* en su conjunto.