

LA INFLUENCIA DEL MAESTRO-TUTOR DEL PRACTICUM EN EL BIENESTAR/MALESTAR DEL FUTURO DOCENTE

THE INFLUENCE OF THE TUTOR-TEACHER OF PRACTICE TEACHING ON THE WELLBEING/UNEASE OF THE FUTURE TEACHER

María José Ramos Estévez
CES "Cardenal Spínola"- CEU

Fecha de recepción: 29 de Junio de 2012

Fecha de aceptación: 30 de Julio de 2012

Fecha de publicación: 15 de Septiembre de 2012

RESUMEN

Los cambios vertiginosos que nuestra sociedad viene experimentando han supuesto nuevas funciones y compromisos para el docente. Estas demandas generan un estado psicológico negativo que tiene consecuencias tanto en el profesor como en la enseñanza. Es preciso formar al profesorado, en las distintas etapas de su desarrollo profesional, a fin de que pueda hacer frente, con pericia suficiente, a situaciones potencialmente conflictivas, situaciones problemáticas que día a día acontecen en las aulas y en los centros educativos. Así, este colectivo podrá transformar el malestar docente en bienestar y/o prevenirlo.

Situados en la etapa de la formación inicial del docente, y a sabiendas de que a la competencia emocional no se le presta demasiada atención en el curriculum, pretendemos conocer cómo influyen las relaciones entre el maestro-tutor y el futuro docente durante el Practicum. Realizamos una investigación cualitativa de estudio de casos. Empleamos instrumentos de reflexión y diálogo como: diarios, entrevistas y grupos de discusión para recoger los datos, que analizamos, mediante el programa AQUAD 5.0, tras elaborar un sistema de categorías y códigos basado en las Competencias establecidas por la ANECA. Tras el análisis de cada uno de los casos llegamos a comprobar que en el Practicum y, por tanto, en el del desarrollo profesional del profesorado, la comunicación entre el maestro-tutor y el futuro docente es un factor esencial. Esta va a influir en el tipo de relaciones que se produzcan y con ello en el desarrollo de la competencia emocional.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, prácticum, competencias emocionales, bienestar docente, malestar docente, investigación cualitativa, estudio de casos.

ABSTRACT

The deep changes which our society has undergone have meant new duties and compromises for the teacher. These demands generate a negative psychological state which has consequences both on the teacher and on teaching. It is necessary to train teachers at the different stages of his/her professional development in order that he/she may face, with sufficient skills, those situations that are potentially conflictive

and problematic which arise daily in the classrooms and in educational centers. In this way, this group of people may transform the unease into wellbeing and /or prevent it.

Situated at the initial stage of teacher training, and aware of the fact that not much attention is paid to the emotional competence in the curriculum, we want to find out how the relationship between the teacher-tutor and the trainee influences during practice teaching. We carried out qualitative research on case studies. We used instruments of reflection and dialogue such as: diaries, interviews and group discussions to collect data, which we analyze by means of the AQUAD 5.0 program, after elaborating a system of categories and codes based on the Competences established by ANECA. After the analysis of each one of the cases in this study we could prove that during Practicum and therefore during the professional development of teachers, communication between the teacher-tutor and the future teacher is essential. This is going to influence the kind of relations that are produced and with these the development of emotional competence.

Key-words: initial teacher training, practice teaching, emotional competences, teachers' wellbeing, teachers' unease, qualitative research, case study.

1. MARCO TEÓRICO

“Malestar y bienestar docente son dos caras de la misma moneda”
(Esteve, 2005).

En nuestro país, al igual que en todos los países desarrollados, la situación de la educación - y en ella la de la profesión docente- ha cambiado de forma radical como consecuencia del acelerado desarrollo económico, tecnológico, político, científico, cultural y social que se ha producido en las sociedades avanzadas, en las últimas décadas (Hue, 2008; García, 2010). El docente debe cultivar una nueva perspectiva que le ayude a articular la rápida evolución del mundo pues la complejidad de la enseñanza evoluciona a la vez que lo hace la complejidad de la sociedad (Hansen, 2008). En esta situación de cambio realizar labores docentes supone un reto considerable, teniendo en cuenta las grandes responsabilidades, las nuevas necesidades, funciones y compromisos que la sociedad demanda a este colectivo profesional (De Pablos, González y González, 2008).

Todas estas demandas generan en los profesores un estado psicológico negativo que quedan manifiestas en síntomas como: inseguridad, estrés, agotamiento, ansiedad,... lo que en España se ha venido a denominar *malestar docente*. Término que ya definió Esteve en la década de los 80 como *“el conjunto de consecuencias negativas que afectarían al profesor a partir de la acción combinada de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”* (Esteve, 1994: 57-58)

Revisando la literatura observamos que son numerosas las investigaciones que, desde finales de la década de los 70 y principios de los 80 hasta la actualidad, se han llevado a cabo a fin de estudiar el fenómeno del malestar docente y de analizar las carencias y dificultades (fatiga, estrés, depresión,...) de estos profesionales.

Hoy en día advertimos -con agrado- que en los últimos años están proliferando manuales e investigaciones que tratan de ayudar al profesorado a enfrentarse a este malestar, desarrollando lo que se ha venido a denominar el *bienestar emocional*, y a determinar los factores que lo propician, llegando a comprobar que es de especial relevancia para alcanzar una educación efectiva y de calidad. Pero, ¿qué entendemos por bienestar emocional? Para De Pablos, González y González (2008:48) *el bienestar emocional del profesorado responde al propósito firme, voluntario y consciente de ser feliz*. Su construcción está guiada por criterios propios del docente, mediados por las *motivaciones, la afectividad y los valores vitales con los que orienta su trayectoria vital-profesional*. Ahora bien, hemos de señalar que el estudio de las emociones no es nuevo. Según Zembylas (2005), los estudios realizados en la década de los 80 se centraron en comprender las emociones de los profesores y su influencia en la enseñanza (primera etapa). Posteriormente, se analizaron las emociones de los docentes como expresión de sus interacciones sociales y la repercusión en su trabajo y en su vida personal (segunda etapa).

Esteve (2005:118) indicó que *“la primera política de enfrentamiento con el malestar docente está en los enfoques de la formación inicial del profesorado”*. Por su parte, Camacho y Padrón (2006) señalan que en esta etapa se suelen emplear enfoques normativos. Enfoques que tienden a preparar al docente en lo que debe hacer y debe ser, más que a enseñarlo a enfrentarse a las dificultades reales con las se encontrará en su trabajo cotidiano en las aulas. De ahí que se produzca el *shock de la realidad* (Veenman, 1984) cuando el profesorado accede a la misma, al entrar en crisis el *yo real* y el *yo ideal*; es decir, hay contradicción entre lo que hago y lo que querría hacer o pienso que debería hacer. Estos enfoques deben ser reemplazados por enfoques descriptivos, que tienden a formar con el propósito de que el profesional sea capaz de hacer frente a los condicionantes de la enseñanza (Esteve, 1997). Por otro lado, consideramos que para llegar al bienestar docente se hace preciso promover, tanto desde la formación inicial como en cada una de las etapas del desarrollo profesional, una cultura participativa, de apertura y de diálogo.

Estas razones son las que nos llevan a pensar en la necesidad de formar al futuro docente en competencias emocionales. Trabajos como el de Anadón (2005) lo ponen de manifiesto considerando que, por un lado, es necesario prevenir el “burnout” y, por otro, aumentar el bienestar. Sin embargo, este aspecto, hasta ahora, apenas es considerado en los programas de formación del profesorado, en sus distintas etapas; es decir, no se prepara al docente para que pueda hacer frente, con pericia suficiente, a situaciones potencialmente conflictivas, situaciones problemáticas que día a día acontecen en las aulas y en los centros educativos.

López-Goñi y Goñi Zabala (2012) analizan, desde una visión pedagógica,¹ la presencia de tres de las cinco capacidades emocionales (capacidad intrapersonal, interpersonal y para el desarrollo profesional) que proponen Bisquerra y Pérez (2007) en los currículos de formación de los docentes de diversos países europeos, y llegan a la conclusión de que las competencias emocionales, aunque son tenidas en cuenta, ocupan un lugar menor en el conjunto de las competencias docentes. Se precisa, por tanto, destinar especial atención a las capacidades emocionales intrapersonales por su casi inexistencia en el Curriculum, a pesar de ser estas las que constituyen la base de un desarrollo profesional sano y duradero.

A lo largo de los cursos que conforman la formación inicial, el futuro docente cuenta con varios momentos en los que toma contacto con la realidad de su profesión. Nos estamos refiriendo al Practicum. Uno de los agentes que intervienen es el maestro-tutor y se configura como un elemento clave del curriculum (Blázquez, 2000) pues, favorece las experiencias de formación (Molina, 2010). Un tutor, nos dice Blázquez, debe ser capaz de crear un clima de diálogo y de confianza interpersonal que permita al estudiante, mediante la reflexión, generar su propio conocimiento profesional. Para Putman y Borko (2000) lo que viene a determinar lo que se aprende y cómo se aprende son las interacciones entre las personas. Por ello, precisa cultivar su inteligencia interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1995), así como la emocional (Goleman, 1996) y lo que Denzin (2007) denomina “*comprensión emocional*”, y así poder ayudar al futuro docente en el desarrollo de las suyas. Para ello, se deben crear espacios estructurados de diálogo,

¹ López-Goñi y Goñi Zabala (2012: 473) consideran que la competencia emocional se ha tratado tradicionalmente desde la visión psicológica, prueba de ello es la abundante literatura existente sobre *la inteligencia emocional*. Pero el desarrollo de la educación emocional también debe ser pedagógico. El docente debe tener la capacidad de emplear su inteligencia emocional para desarrollar su desempeño profesional.

basados en un clima social de respeto, que conduzcan a “aprender a enseñar” juntos. De esta forma se puede comprobar cómo la formación inicial del profesorado debe articularse con la formación continua de los profesores, tanto de los centros educativos en los que realiza sus prácticas como de la universidad.

2. NUESTRA INVESTIGACIÓN

2.1. Objetivos

Este trabajo forma parte de una investigación más amplia sobre los aprendizajes de los estudiantes de Magisterio al realizar el Practicum. A través de él, nos proponemos conocer cómo influyen las relaciones entre maestro-tutor y el futuro docente en el bienestar de estos durante el periodo de prácticas en los centros escolares.

2.2. Metodología de investigación

La metodología de investigación empleada es de corte cualitativo, basado en el estudio de casos (Stake, 1998); en particular, el estudio de casos múltiple de carácter instrumental, ya que ello permite acercarnos a una visión holística del Practicum incluyendo la percepción que los participantes tienen del fenómeno objeto de estudio y de sus aprendizajes durante el Practicum, así como de los factores que influyen en ellos.

Hemos realizado el estudio de 5 casos, configurados por 10 estudiantes (9 mujeres y un hombre) organizados en parejas. Todos ellos pertenecían a la especialidad de Educación Especial, en su primer año del Practicum. Aunque el estudio fue propuesto al grupo clase en su totalidad, fueron 10 los que se interesaron en participar en el mismo, aceptando las variantes que sufría su Practicum².

Las parejas fueron constituidas por los propios estudiantes bajo criterios de afinidad, amistad,...Cada una realizó el Practicum en el mismo aula bajo las directrices de una maestra-tutora, con el fin de hacer posible el aprendizaje colaborativo (Marcelo y Estebaranz, 1998), la observación mutua, y el aprender hablando para poder pasar de la

² Este grupo de estudiantes sigue durante el Practicum un plan de formación distinto al del resto de sus compañeros. Se trata de un modelo colaborativo -creado para tal investigación- fundamentado en teorías constructivistas, que han generado diversos modelos de Formación Inicial del Profesorado. En particular, nos basamos en los modelos de Edwards (1995) y Korthagen y Kessels (1999).

reflexión en el plano intramental al intermental, y viceversa (Edwards, 1995).

Con la idea de que el estudio fuese lo más diverso posible, de forma que aportase riqueza de situaciones, los centros elegidos para la ocasión fueron tres centros públicos y dos concertados, ubicados en distintas zonas de la ciudad de Sevilla y sus municipios colindantes. Así, trabajamos con centros de muy diferente nivel socioeconómico y cultural: alto, medio y medio-bajo.

De igual forma, entre los maestros-tutores, en este caso todas mujeres, existía diversidad en cuanto a la experiencia con estudiantes en prácticas, pues mientras para algunas fue la primera vez que tutorizaron a estudiantes en prácticas, otras ya llevan muchos años de experiencia en este sentido.

2.3. Los instrumentos

Para la recogida de la información, cuidando su triangulación, hemos utilizado los diarios escritos de las estudiantes, diarios orales de cada pareja -que realizaban al finalizar la jornada escolar-, entrevistas semanales con cada una de las parejas, grupos de discusión semanales con el grupo total de los 10, dirigidos por la tutora académica, y finalmente, entrevista en profundidad a la maestra-tutora de aula. Todos fueron registrados en formato audio y transcritos para su posterior análisis, a excepción de los diarios escritos.

2.4 Análisis de los datos

Para el análisis de los datos empleamos el programa informático AQUAD 5.0. En primer lugar, elaboramos un sistema de categorías y códigos por un procedimiento deductivo que se basa en el análisis de las competencias del maestro establecidas por la ANECA, para los títulos de Grado de Maestro en Educación Primaria. Categorizamos las competencias atendiendo a las distintas dimensiones de la enseñanza (técnica, heurística e interpretativa, afectiva, política y ética) en función de la afinidad del contenido y les otorgamos un código para poder identificar los significados de los discursos, reducir los datos cualitativos, cuantificarlos. De esta forma, llegamos a ver la importancia que cada código adquiría por su frecuencia de aparición en el conjunto de los discursos, y proceder a la interpretación de los datos volviendo a las expresiones originales contextualizadas.

Nuestra investigación comprendía un total de 45 códigos. Para este estudio hemos seleccionado el código Relación con el maestro-

tutor (ARPT) que junto a otros 10 códigos venían a configurar la dimensión afectiva. Hay que tener presente que durante el Practicum se generan muchos sentimientos que no solo tienen como fuente las relaciones con el maestro-tutor sino también las relaciones con los alumnos, con las familias, con otros maestros, con los compañeros, con la profesora supervisora,... Todas ellas van a ir conformando la identidad afectiva, emocional del futuro docente y con ella la identidad profesional.

Este código recogía todos los aspectos del discurso de las estudiantes y de las maestras-tutoras sobre cómo percibían las relaciones que durante el periodo de prácticas habían mantenido y qué sentimientos habían generado en ellas, que les pudiesen conducir al malestar o al bienestar según cada situación y cada caso, por considerar que estos pueden llegar a influir en el aprendizaje de la profesión docente.

Hemos de indicar que cada caso fue tratado de forma individual por su singularidad y su idiosincrasia, ya que consideramos que facilitaría la comprensión de los mismos.

3. RESULTADOS

En primer lugar llevamos a cabo un estudio de frecuencias. Como hemos indicado anteriormente, este código forma parte de la dimensión afectiva la cual llegó a alcanzar un 34% del total, en relación al resto de las dimensiones. Del estudio de las frecuencias del total de códigos que la componen, estableciéndolo en un 100%, se desprende, como podemos observar en el gráfico nº1, que el código Relación con el maestro-tutor (ARPT) presenta un 26% de los mensajes codificados dentro de esta dimensión.

En segundo lugar, realizamos el análisis de los casos para este código en particular. En este trabajo ofrecemos el de tres de los cinco casos: el primero, que viene a reproducir una situación de bienestar docente en el Practicum; y los otros dos nos muestran situaciones que generan malestar docente.

Para la presentación de los tres casos se seguimos una misma estructura. En primer lugar, realizamos una breve descripción de la trayectoria profesional de la maestra-tutora seguida de un mapa conceptual en el que se recogen las características personales y profesionales apreciadas por la pareja de estudiantes. Posteriormente,

La influencia del maestro-tutor del Practicum en el bienestar/malestar del futuro docente.

describimos sus percepciones sobre las relaciones que mantiene la pareja con la maestra-tutora y las ilustramos con textos.

Dimensión Afectiva

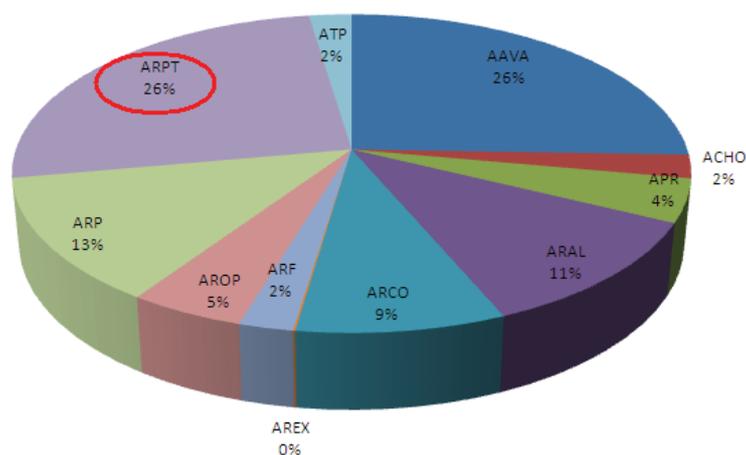


Gráfico 1 Porcentajes de los códigos que comprenden la Dimensión Afectiva

A fin de preservar la identidad de las distintas personas que de alguna forma se vieron implicadas en el estudio, hemos cambiado sus nombres por siglas y números identificativos. Así, las estudiantes que participan en la investigación llevan asignadas la letra A, como alumna en prácticas, seguida de un número (A1, A2, A3, A4,...), donde el 1 y el 2 corresponden al caso 1, el 3 y el 4 al caso 2, y así sucesivamente. Por su parte, las maestras tutoras pueden ser reconocidas con las siguientes siglas PC seguidas cada una de ellas de un número que identifican el año y el caso. Así por ejemplo, P1C1 corresponde a la maestra tutora del primer año (P1), que colaboró en la formación de las alumnas del caso nº1 (C1). Igualmente se nombran los diarios (D1), diarios orales (DO1), las entrevistas realizadas a las estudiantes de cada caso, indicando la sesión llevada a cabo (E1C1S1) y los grupos de discusión (GD1S1).

Caso 1. Constituido por una pareja mixta

- *Trayectoria profesional de la tutora*

La maestra-tutora de las estudiantes de este caso accede al magisterio sin tener muy clara la vocación de maestra, llegando a

comprender que era su vocación tras realizar las prácticas del segundo curso de la carrera.

Comienza su trayectoria profesional realizando sustituciones en el centro concertado en el que trabaja actualmente. Tras producirse una vacante emprende su andadura por la etapa de Educación Infantil que llegará a durar nueve años. Ya casada y con tres niños pequeños, algo cansada por la elevada ratio de estas clases, solicita impartir su docencia en Educación Primaria, ya que el número de alumnos por aula es inferior (unos veinticinco-veintisiete). En el momento del estudio llevaba seis años como tutora en el primer ciclo de dicha etapa. Dice solicitar estudiantes en prácticas porque está convencida del valor de esta experiencia, así como de los aprendizajes que durante la misma adquieren los maestros en formación. Del mismo modo por la ayuda que prestan tanto a los niños como a ella.

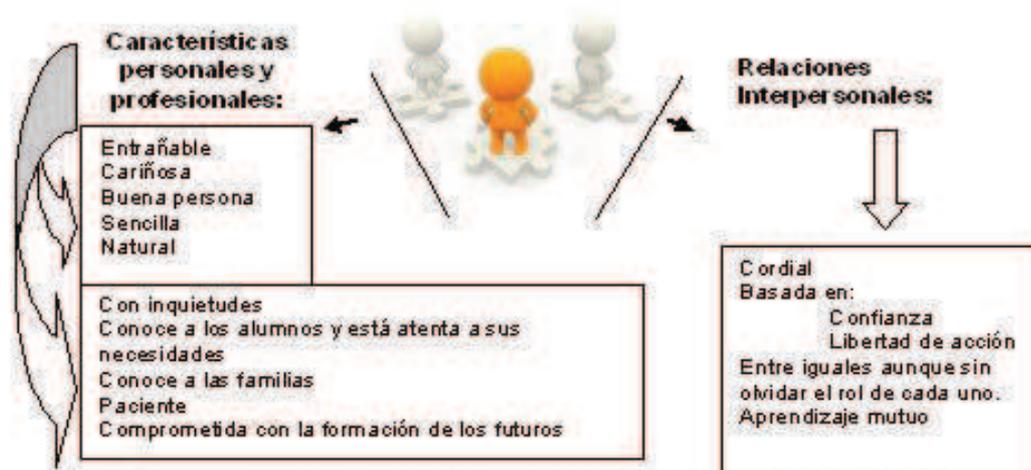


Figura 1. Mapa conceptual del código "Relación con la maestra tutora" (ARPT). Caso 1

o Percepción de la relación con la maestra-tutora

Las estudiantes advierten diversas formas de relacionarse con la maestra-tutora y de ésta con ellos. Podríamos decir que las relaciones interpersonales mantenidas a lo largo del todo el Practicum entre la maestra-tutora y los estudiantes a su cargo han sido unas relaciones cordiales. "A2:... nos llevamos muy bien con ellos y con la profesora también." (D01C1, 1967-1969). Son relaciones que les han llevado a crecer personalmente, "...nos ha dicho que nos va a echar mucho de menos, es muy halagador por su parte, para mí ha sido un placer hacer las prácticas con ella..." (D1A2, 1745-1746), y profesionalmente, "...me anima bastante a ser creativo e imaginativo." (D1A1, 533-535).

Las estudiantes consideran que esta cordialidad ha venido de la mano de:

a) la libertad de acción. Desde el primer momento la maestra les permite realizar libremente algunas tareas *“Ella nos da toda la libertad del mundo, a la hora de corregir y a la hora de todo, ayudamos mucho, yo creo que, en general, hacemos un buen equipo...”* (E1C1S1, 501-504). Como vemos les conforta ver que forman un buen equipo; son pequeñas muestras del pensamiento positivo que refuerzan la autoestima y que les lleva a apreciar sus cualidades.

b) la confianza. Esta es mutua pues, en este sentido, se aprecia bidireccionalidad. Por un lado, los estudiantes ven en su maestra-tutora a una persona de confianza *“mi profesora, me ha dado mucha confianza y yo no he tenido ningún problema”*, y a la vez una persona experta a la que pueden acudir y consultarle las dudas. Así, expresan: *“Yo, cada vez que he tenido un problema, iba directamente a P1C1 y se lo decía, a lo mejor lo podía consultar previamente con A2, pero es que no sé, P1C1 nos ha dado, nos ha abierto todas las puertas y a mí me ha hecho sentirme..., no sé, como en mi casa.”* (GD1S6, 702-711).

Incluso el discurso nos da evidencias de ello y nos deja entrever cómo buscan el contraste con la maestra-tutora, como ayuda para poder superar sus dificultades. *“Además le tengo dicho a P1C1 que el más mínimo detalle nos lo comente para ir superándonos día a día.”* (D1A1, 541-544).

Por otro lado, los estudiantes perciben la confianza que la maestra-tutora tiene en ellos al dejarlos a cargo de la clase, ausentándose del aula en determinados momentos. *“Al: Además se va de vez en cuando para que nosotros nos soltemos...”* (E1C1S1, 615-616).

c) trato como iguales. Se podría decir que entre ellos existe una relación entre iguales, pues la maestra-tutora, dicen, los trata como maestros. *“...nos ha tratado desde el primer momento como profesores, y nos ha tratado con mucho respeto, ayudándonos en todo lo posible...”* (D1A2, 1751-1755). Este trato de iguales nos lleva a ver cómo la maestra-tutora les ayuda en la configuración de la autoestima. Para Marchesi (2007), el factor más decisivo, en este sentido, es la aceptación por parte de los compañeros; en este caso, la aceptación de la maestra-tutora. Ciertamente es que este trato tiene otras implicaciones, como la aceptación del rol docente de los estudiantes en prácticas por parte de los alumnos de primaria.

No obstante, advierten en ella el papel de tutora ayudándolos en aspectos propios del quehacer docente, "A2: *Nos pregunta, nos explica... todo lo que hace nos lo explica...*" (GD1S2, 448-450; llamándoles la atención sobre cuestiones erróneas que han de modificar, "A1: *...si nos equivocamos ahí está PIC1 para rectificarnos y para decirnos dónde tenemos que cambiar...*" (E1C1S1, 305-309); reforzando aquello que hacen bien, "A1: *... nos ha dicho que está excelente, que está ideal.*" (DO1C1, 1955-1956), y animándolos a seguir cuando tienen dificultades, "A2: *...a PIC1 le parece todo bien, a mí por ejemplo cuando yo salí diciendo que no lo había hecho bien, ella me decía todo lo contrario, me animaba diciendo que era mi primera clase, que lo había hecho muy bien...*"(E1C1S1, 489-494).

Fruto de estas relaciones y del proceso de tutorización los estudiantes advierten que se llega al aprendizaje mutuo. Así ellos reconocen que "*...es una profesora de la que aprendo mucho cada día*" (D1A1, 1001-1003), y que ella también aprende de ellos "*...me ha dicho que está aprendiendo mucho con nosotros, y que va a utilizar esta actividad para el futuro.*" (D1A1, 1381-1387).

Caso 2. Formado por una pareja de chicas.

○ *Trayectoria profesional de la tutora*

La maestra-tutora tiene 26 años de experiencia docente. Sus primeros años discurrieron por distintos pueblos de la provincia de Sevilla (de colonización, campiña y sierra) realizando sustituciones. Tras casarse, se traslada a Cataluña. Allí aprobó las oposiciones y trabajó, durante 13 años, en distintos municipios de diversas provincias de esta Comunidad Autónoma. Ya con plaza definitiva vuelve a Andalucía donde lleva 10 años en un colegio del Aljarafe sevillano. Durante todos estos años ha impartido clases principalmente en Educación Infantil y los primeros ciclos de la Educación Primaria. Solicita estudiantes en prácticas, aún en contra del planteamiento de algunos compañeros, por considerar que los futuros maestros tienen que practicar; porque le gusta; porque encuentra en ellos ayuda; porque le permite contrastar con otras personas que además traen otras ideas, que son jóvenes y porque aprende mucho con los de prácticas.

○ *Percepción de la relación con la maestra-tutora*

Si algo caracteriza a las relaciones interpersonales de este caso es la ambivalencia de sensaciones y emociones que se han ido produciendo a lo largo del periodo de prácticas.

En primer lugar, las estudiantes manifiestan sentirse muy bien con la maestra-tutora, "A3:... *la verdad es que estamos muy bien con ella...*" (GD1S2, 634-635). Este sentimiento surge ante los comentarios tranquilizadores que esta vierte en los primeros momentos "A3:... *nos ha dicho que no nos preocupemos, que lo que hagamos mal, que ella nos lo corrige...*" (DO1C2, 44-47), y al expresarles lo valiosa que será la ayuda de ambas para poder llegar con los niños a donde ella sola no puede, "... *con nosotras va a poder dar un impulso a algunas cosas que ella sola no puede, y esto me ha gustado mucho.*" (D1A3, 256-260).

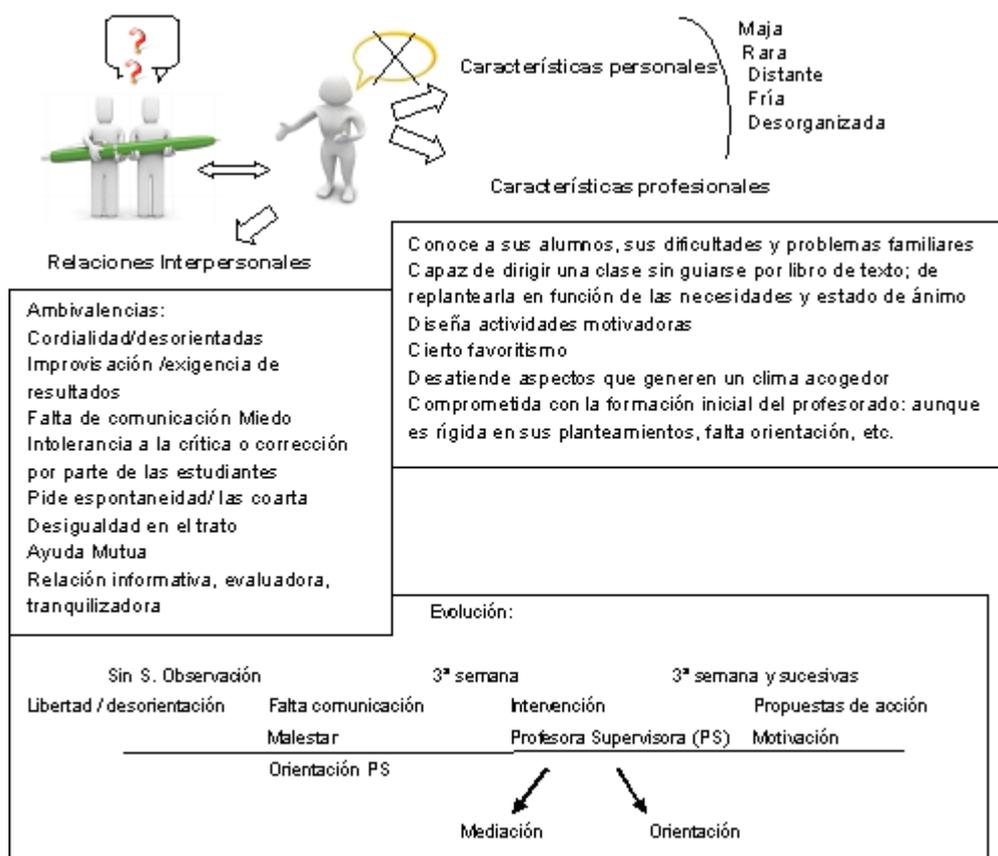


Figura 2: Mapa conceptual del código "Relación con la maestra tutora" (ARPT). Caso 2

Sin embargo, señalan estar un poco perdidas, desorientadas; no son capaces de ajustarse a la realidad, "A3: ...*estamos un poco perdidas con ella porque no nos situamos muy bien en cuanto a su programación y no sé si tiene que ver con el método que utiliza o es que realmente ella es así.*" (GD1S2, 639-644). Esto viene a generar la **inteligencia fracasada** de la que habla Marina (2004). Según este autor, se producen fracasos cognitivos por falta de información o inadecuado procesamiento de la misma, "...*hasta ahora no nos ha explicado nada de lo que hace, por qué lo hace ni nada por el estilo...*" (D1A3, 387-389).

Aunque para ellas esto es un problema, intentan salvarlo poniendo en marcha todos los recursos que tienen a su alcance. Por ejemplo, buscan el momento apropiado para consultarle las dudas que les van surgiendo, *"...hoy hemos estado hablando con la profesora en una horilla que teníamos libre, y hay algunas cosas que aun no entiendo muy bien."* (D1A3, 381- 385).

Si bien la maestra-tutora les ha dado libertad y les ha pedido que sean espontáneas *"A3:... nos ha dicho hoy que ella nos deja, que nos sintamos con libertad de hacer lo que creamos en cada momento, de decir lo que queramos y que no nos preocupemos por lo que dirá ella."* (E1C2S1, 627-632), observan que si se dejan llevar por la espontaneidad y deciden realizar alguna acción, la maestra no lo considera oportuno. Con ello lo que consigue es coartarlas y reprimir dicha espontaneidad, y que lleguen a interpretar que la libertad que les dio en un primer momento, no es tal. Por todo ello se encuentran desorientadas sin saber a qué atenerse.

Comentan que cuando la maestra-tutora les propone la realización de determinadas acciones docentes lo hace sin tiempo previo para prepararlas, llevándolas a improvisación. Esta cuestión, unida a la falta de explicación, les genera sentimientos negativos y más aún cuando los resultados obtenidos no son los deseados. *"Nos "exige" una serie de cosas, o al menos yo siento que me las está exigiendo pero sin ponernos previo aviso de nada, debo adivinar qué es lo que quiere que haga en el clase, y esto me molesta un poco. A cada cosa que hacemos tiene que ponerle un pero y me fastidia; porque creo, que si ella nos contara y explicara qué quiere que hagamos, sería mucho más fácil, para ella y para nosotras también."* (D1A3, 389-402).

La corrección de dichas acciones por parte de la maestra-tutora no es bien aceptada por las estudiantes, principalmente por las formas que emplea: *"A4:...estoy enfadada con P1C3 por lo que me ha dicho que... me dijo que pusieran en la pizarra la "que", y la "qui" que es lo que van a trabajar ahora... Me pareció que ponerla lo más grande posible era... lo mejor para los niños para que la vieran bien y me dijo que... me ridiculizó..."* (DO1C2, 206-216); aunque por medio del diálogo en la pareja son capaces de llegar a acomodar dichas críticas *"Al principio, nos dolió el comentario, pero tras haberlo hablado largo y tendido, llegamos a la conclusión de que la profesora estaba en su derecho de decirnos lo que creyera conveniente en el momento, y por eso nos hemos limitado a olvidar lo sucedido y a no tener en cuenta esa clase de comentarios"* (D1A4, 775-780); a ver en ellas aprendizajes, *"A3:...va a estar todo el tiempo diciéndonos las cosas mal y ya está. Y no es que nos tengamos que enfadar ni nada de eso...es una manera de que*

aprendamos y que sepamos más o menos cómo tenemos que hacer las cosas” (DO1C2, 225-230); y a superarse “...hacer todo lo posible por seguir proponiendo actividades que puedan parecerle bien, y tener mucha creatividad, respetando siempre la metodología por la que se guía la profesora. (D1A4, 780-785).

Todas estas situaciones que van aconteciendo en el transcurrir de las prácticas van a ir minando sus relaciones con la maestra-tutora, “A3:... las relaciones interpersonales como tú dices, son un poco distantes...” (E1C2S3, 500-502), provocando el fracaso afectivo (Marina, 2004). Comienzan a sentir que su maestra-tutora es una persona con la que es difícil hablar. Y piensan que si la abordan con sus preguntas, dudas... se puede molestar, se puede sentir violenta... lo que les lleva a reducir los momentos de diálogo con ella, “A3:...como tampoco es una mujer que se brinde mucho a hablar con nosotros... Que si por lo menos pudiéramos hablar y decir... pues mira, es que nos parece esto... pero como tampoco se brinda mucho... dices "a ver si le va a molestar"...” (DO1C2, 1059-1065). Todas estas circunstancias les han llevado a desarrollar una relación tensa, “La relación con la profesora está un poco tirante por mi parte. Ella está seria, (D1A3, 691-693), basada en el miedo, al pensar que no podrán cumplir con sus expectativas, “...íbamos con un poco de miedo a que nos dijera que no...” (D1A3, 802-803). Pero, les puede su afán por aprender y, a pesar de ello, lo intentan una y otra vez “...pero aun así me acerco y le pregunto y le digo, algo hay que hacer, y como puedo hacer esto y lo otro.” (D1A3, 693-697).

Las relaciones, manifiestan, quedan a nivel informativo, “Ella nos explicó que el niño tenía una depresión infantil ocasionada por su situación familiar y así fue como nos explicó las historias de varios niños de la clase, historias lamentables.” (D1A4, 239-244), y evaluativo (como hemos indicado anteriormente). En sus reflexiones conjuntas por medio del diario oral se observa cómo demandan una relación orientadora, “A4: Que nos vaya diciendo... si no le parece bien pues que nos de... que nos pueda aconsejar sobre cómo lo podemos hacer.” (DO1C2, 1278-1281).

Las circunstancias hasta ahora descritas llevan a la profesora supervisora a mediar entre ellas y a orientar a las estudiantes sobre la forma de proceder, comenzando a verse los avances. “Hoy nuestra vida en las prácticas ha cambiado y mucho. Hemos estado hablando con la profesora y presentándole la idea de secuencia didáctica que teníamos, a ver qué le parecía, y aunque íbamos con un poco de miedo a que nos dijera que no, al final le ha parecido una buena idea” (D1A3, 796-804). Al proponerle actividades a la maestra-tutora y ser

aceptadas se sienten más motivadas y con más deseos de trabajar. *“Esto ha sido una gran motivación para nosotras y una gran alegría. Además le hemos dicho que si podíamos llevar, preparándonos antes, alguna asamblea más y no le ha importado, por lo que esto es importante para nosotras. Mis sentimientos han cambiado mucho desde el viernes hasta hoy, ha habido un cambio muy grande y hasta tienes más ganas de trabajar y de hacer cosas.”* (D1A3, 806-817). Han dado un paso importante aunque no decisivo *“A3:...ahora, es que estamos mejor...pero... no... todavía como que...hay veces que sí, que te explica, que te dice, pero hay otras veces que directamente no...”* (E1C2S3, 558-564).

Por otro lado, las estudiantes advierten la falta de igualdad en la relación mantenida con cada una de ellas, lo que les genera malestar, *“...he notado que conmigo habla mucho más o que se dirige mucho más a mí que a A4, no sé si porque ve que yo estoy más suelta (que nos lo ha dicho alguna vez) que ella,... Por otro lado, supongo que A4 sentirá que a ella le hace menos caso y que esto le hará sentirse mal, y eso yo tampoco quiero. Me gustaría que fuéramos las dos de la mano en nuestra relación con la profesora, que se atreviera a dar ese salto y olvidarse de todo lo demás.”* (D1A3, 697-714).

Caso 3. Formado por una pareja de chicas

○ *Trayectoria profesional de la tutora*

La maestra-tutora es de las más veteranas del grupo, cuenta con 36 años de experiencia docente. El mismo año que termina sus estudios de Magisterio comienza a trabajar tras aprobar las oposiciones. Su primer destino fue una escuela de adultos, tras ello su docencia se ha centrado principalmente con alumnos del primer ciclo de la Educación Primaria y de forma esporádica en el segundo o tercer ciclo de esta etapa. Tiene una gran experiencia en métodos de lectoescritura (silábico, global -natural y mixto- y nemotécnico).

Es el primer año que tutoriza estudiantes en prácticas (al solicitárselo personalmente una de las estudiantes del grupo que fue alumna de su marido). Su timidez, y el hecho de que haya otras personas en el aula le hacen sentirse insegura y nerviosa.

○ *Percepción de la relación con la maestra-tutora*

En un principio las relaciones entre la maestra-tutora y las estudiantes en prácticas se podrían definir como cordiales. Una relación

que parece pretender asentarse en las bases de la confianza, “yo es que tengo confianza con ella...” (GD1S2), en la tranquilidad que genera el saber que su maestra-tutora, más que evaluarlas, va a ayudarlas, “...después de conocer a la profesora me tranquilicé puesto que me dio confianza diciéndonos que no pasaba nada si nos equivocábamos ya que estábamos ahí para aprender, que ella no estaba para evaluarlos sino para ayudarnos, al igual que nosotras podíamos ayudarla a ella.” (D1A6, 5-14).

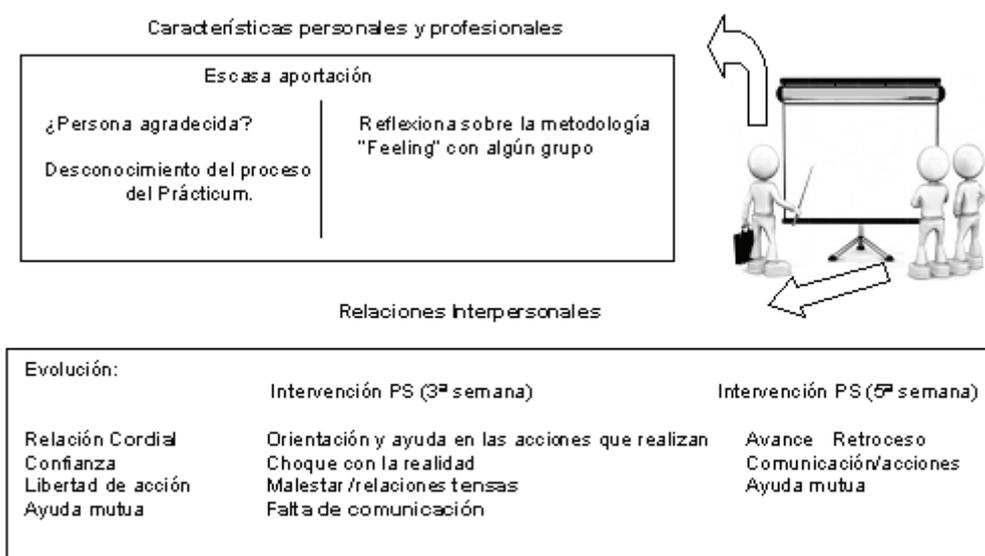


Figura 3. Mapa conceptual del código “Relación con la maestra tutora”(ARPT). Caso 3

Según manifiestan al grupo, les da libertad de acción, “A5: nos ha dado muchísima, muchísima libertad...id dando una vuelta por la clase y ayudar al que vaya así más atrasadillo,...” (GD1S2, 747-752).

En el transcurrir del Practicum advierten tener algunas dificultades y observan cómo la maestra-tutora las ayuda y las orienta para solventarlas. Así por ejemplo: tienen desajustes a la hora de planificar actividades “P1C3...ha visto que la actividad era demasiado complicada para los niños, por lo que nos ha dicho que lo que teníamos que hacer era... La verdad es que nos sirvió de gran ayuda...” (D1A5, 810-820); no saben cómo seguir, “A5:... P1C3 te ha ayudado y a mí me ha pasado lo mismo. Me he quedado ahí cogida y P1C3 se ha dado cuenta y nos ha ayudado "Venga pues tenéis que hacer ahora lo que diga la señorita". La verdad es que nos ha echado una gran mano. Nos ha echado un brazo, vamos, no, una mano.” (DO1C3, 1428-1438); no son capaces de hacer que los alumnos lleguen a comprender lo que deben realizar, “P1C3 nos ha echado un cable ya que los niños no entendían bien lo que tenían hacer...” (D1A5, 1020-1023). etc.

Del mismo modo, señalan que son una gran ayuda para la maestra-tutora, aprovechando la cualidades que tiene cada una, "A5: *Ya hasta me llamó a mí y me dijo "tú que tienes más voz, dales una voz a ver si se callan..." (E1C3S2, 345-347);* llegando a colaborar con ella en aspectos de gestión del aula,"A6: *Ella dice que estamos ayudando mucho; pero sí, ayudando mucho a la organización, de tener controlado a los niños...Claro que le es más fácil, porque si tiene que explicar algo..., solamente para callarlos. Ya ella se encuentra que nosotras los controlamos y le es más fácil ella explicar, nosotras controlamos. Ella da su clase mejor..." (E1C3S3, 654-663).*

Sin embargo, el choque con la realidad y el no ver cumplidas sus expectativas, les lleva a que se enrarezcan las relaciones, tornándose en tensas. Por un lado, la maestra-tutora es portadora de malas noticias. Les comunica que algunas de las maestras que trabajan con los alumnos de su tutoría, declinan el tenerlas en sus clases, "P1C3 *nos comunicó que le había dicho la profesora de Música que no quería tener estudiantes de prácticas, ya que los niños se distraían..." (D1A5, 200-205).*

Por otro, las futuras docentes pensaban que su labor en el aula sería muy distinta a la vivida, que su maestra delegaría en ellas todas las funciones docentes, siendo ellas las que llevarían la dinámica del aula. Hecho que no sucedió tal como ellas habían preconcebido. "A6: "... *pero es que yo para esto..." (E1C3S3, 67).*

Cuando la maestra las invita a participar, lo aceptan con gran agrado e ilusión. Sin embargo, pronto se decepcionan al comprobar que la actividad encomendada no era lo que ellas pensaban, "A6:... *¡me di un corte!... porque me dice: "podéis ir montando ya la monografía" dijo "¡hoy, sí!". Yo pensaba que era montando, que ya podíamos ir preparando, digo "sí, pues tenemos aquí la de los animales", "no, no, que le vayáis poniendo el hilito para dársela" y yo me quedé..." (E1C3S3, 75-82).*

Pero este choque con la realidad también se aprecia en la maestra-tutora. Quizás su falta de experiencia al tutorizar estudiantes en prácticas y su propia personalidad le lleva a no reconducir la situación. P1C3: *Yo me parece a mí que no porque yo esperaba otra cosa...Esperaba o bien que ellas me preguntaran cosas que no supieran o que me dieran su opinión...Alguna cosa, algún comentario sobre lo que hacíamos... es que estaban muy calladitas, pero es que no sabía lo que pensaban, ni lo que pasaba por sus cabezas, si que qué guay o que qué rollo o que qué mal." (E1P1C3, 132-159).*

Tanto las estudiantes como la maestra-tutora manifiestan la falta de comunicación existente entre ellas. *“P1C3:...no sabía lo que pensaban, o sea que no daban su opinión o no hablaban conmigo... preguntar por qué haces esto así, por qué no haces lo otro, alguna cosa. Las primeras hablan entre ellas pero no lo comentan con su maestra. De ahí que las expectativas de la segunda tampoco se cumplieren.*

Solo tras la intervención de la profesora supervisora, las estudiantes comienzan a plantear propuestas de acción docente, *“Le hemos dicho a la profesora que si a partir de mañana en vez de hacer la lectura por orden podemos hacerla sin que ellos sepan cuando van a tener que leer, también le hemos comentado si podemos poner algunas actividades y nos ha dicho que si.” (D1A6, 763-771);* y la maestra-tutora a delegar sus funciones, *“Al final de la clase, cuando han salido los niños, nos ha dicho la profesora que qué nos parecía si a partir de mañana llevábamos nosotras la lectura y también explicábamos las distintas actividades de matemáticas, a lo que nosotras hemos contestado lógicamente que sí, que encantadas.”(D1A5, 1036-1045),* acciones que propician un aumento de la autoestima.

Hasta entonces no supieron encontrar la forma de hacerle llegar las necesidades que tenían o la cantidad de ideas que sus mentes encerraban y que sólo habían comentando entre ellas, *“A5:...a ver si hablamos con ella y le decimos todas las cosas que tenemos en mente porque tenemos un montón de cosas para hacer. A ver si nos atrevemos y se lo decimos.” (DO1C3, 2683-2687).* Este avance en la relación se torna en retroceso al comprobar que ellas no pueden llevar la dinámica del aula, pues evidencian que la maestra-tutora, por cómo actúa en el aula, no lo permite, *“A5:...mientras yo estaba explicando, P1C3 se ha puesto por las mesas a explicar individualmente, con lo cual los niños no me han echado cuenta a mí.” (DO1C3, 2747-2750).*

Así, el malestar las va minando, llegando incluso a manifestar a su compañera los deseos de pedirle que abandone el aula, *“A5:... yo hay veces que me entran ganas de decirle: “mira, a ver, si no te importa salte un día de la clase y nosotras la llevamos”. Para que de verdad sea que no está ella aquí. Y, en parte, también tengo ganas, que eso lo comentaba ayer con esta gente, con A4 y eso, que se dé de baja. Que se ponga mala y se dé de baja.” (DO1C3, 2784-2791).*

Quisiéramos hacer hincapié en algunos de los factores que consideramos influyen en el tipo de relaciones que se establecen en este caso.

a) La personalidad de las estudiantes y de la maestra-tutora.

“A6:...cuando yo empecé a explicar yo decía ¡Dios mío! Que es que me está mirando P1C3 y me quedé cortada...” (DO1C3, 1424-1426).

“A5:...ella nunca nos ha dado pie,... nunca nos ha dicho si tenéis alguna duda menos cuando tú estabas delante, pero yo creo que porque se vio en el compromiso. Nunca, nunca nos ha dicho ¿tenéis algún problema?, ¿Queréis que os ayude en algo?, nunca.” (GD1S6, 607-621).

b) El considerar que es la maestra-tutora la que tiene que solucionarles los problemas.

“A5:...es que tengo este problema a ver si me lo puedes resolver.” (GD1S6, 650-651).

c) La falta de confianza en la maestra tutora.

“A5: No te daba confianza, entonces tampoco íbamos a ir a ella, nos tenía que dar ella un poquito de pie...” (GD1S6, 651-654).

d) El apoyarse más en la compañera que en la propia maestra-tutora.

“A5:... antes de contarle algo a P1C3 se lo contaba a A6, seguro, por eso, por lo que tú dices, por la cercanía, porque estaba en la misma situación que yo.” (GD1S6, 607-611).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN.

Este trabajo nos ha permitido revivir la frase de Hargreaves (1998:835) “Las emociones están en el corazón de la enseñanza”. Emociones que, en este caso, emergen tanto en los maestros-tutores como en los estudiantes en prácticas.

El Practicum, como proceso de enseñanza-aprendizaje situado, se produce en un contexto laboral, social y cultural donde las relaciones interpersonales juegan un papel esencial. Entre ellas las establecidas con el maestro-tutor como referente, como guía, como orientador,... e inclusive, en algunos casos, hasta como amigo.

El estudiante en prácticas tiene ansias por hacer y considera que sólo haciendo aprenderá. Por ello es preciso que el estudiante y maestro-tutor conozcan las fases y las actividades de aprendizaje que el primero debe desarrollar. Así, el *shock de la realidad* no será tan fuerte; pues, este creará un yo ideal más ajustado al yo real. Pero ello, implica reflexión y comunicación bidireccional a lo largo de todo el proceso, al planificar, al implementar y al evaluar.

Un docente que colabora en la formación de los futuros maestros debe haber desarrollado las competencias profesionales necesarias para poder guiar y orientar al novel en el proceso de aprendizaje de la profesión docente. Debe ser capaz de reconducir sus emociones, así como ayudar al estudiante que tutoriza a reconducir las suyas, con la idea de encauzar el camino que les lleve al equilibrio emocional. Todo docente, y más aún el futuro docente, precisa sentir el aprecio y el reconocimiento, el apoyo personal, la confianza, etc., así refuerza su autoestima y va creando o fortaleciendo su identidad profesional (Marchesi, 2007). En este proceso la comunicación y el diálogo son elementos claves y esenciales (aunque no los únicos). Así, si hay comunicación, una buena comunicación, las relaciones son cordiales, pero si la comunicación es nula o escasa, las relaciones son tensas y generan malestar.

Un maestro-tutor debe ayudar al futuro profesional a extraer de sí las mejores cualidades, entre ellas las socio-afectivas, debe ayudarlo a situarse de forma positiva ante las dificultades, de forma que vea en ellas desafíos que le puedan llevar a avanzar y no una losa pesada que le impida progresar. Quien siembra sentimientos positivos recogerá sentimientos positivos y al contrario (Anadón, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ANADÓN REVUELTA, O. (2005). La formación en Estrés para La prevención Del Síndrome de "Burnout" en el Currículo de Formación Inicial de los Maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 197-220.
- ANECA. (2004). *Libro Blanco. Título de Grado de Magisterio*. Volumen I. Madrid: Omán impresores.
- BISQUERRA ALZINA, R. y PÉREZ ESCO9DA, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista de Educación Siglo XXI*. 10, 61-82. [Consultado el 14 de junio de 2012] <http://www.uned.es/educación/XX1/pdfs/10-03.pdf>.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (2000). Las funciones del tutor en el centro educativo. *Campo abierto*, 18, 69-86.

- CAMACHO GONZÁLEZ, H.M. y PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-230.
- DENZIN, N.K. (2007). *On Understanding Emotion*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- EDWARDS, A. (1995). Teacher Education: Partnerships in Pedagogy? *Teaching and Teacher Education*, 43(1), 28-34.
- ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1999). *Didáctica e Innovación Curricular*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ESTEVE ZARAGAZA, J.M. (1994). *El malestar docente*. (3ª Ed.) Barcelona: Paidós.
- ESTEVE ZARAGAZA, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- ESTEVE ZARAGAZA, J.M. (2005). La ambivalencia de la profesión docente: Malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. *Revista Prelac*, 1, 117-133. [Consultado el 14 de junio de 2012] <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf#144744>
- GARCÍA GARCÍA, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *REIFOP* 13 (4). [Consultado el 14 de junio de 2012] 13 (4), 29-41. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992474.pdf.
- GARDNER, H. (1995). Reflections on multiple intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77 (3), 200-209.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- HANSEN, D.T. (2008). Introduction: why educate teachers? En M. COCHRAN-SMITH, S. FEIMAN-NEMSER, D.J. MCINTYRE, y K.E. DEMERS (eds.), *Handbook on Research of Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. (3th Ed.). New York: Routledge, 5-9
- HARGREAVES, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 4(8), 835-854.
- KORTHAGEN, F.A.J. y KESSELS, J.P.A.M. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- LÓPEZ- GOÑI, I y GOÑI ZABALA, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación* 357, 467-489.
- MARCELO GARCÍA, C. y ESTEBARANZ GARCÍA, A. (1998). Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, 317, 97-120.
- MARCHESI ULLASTRES, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza.
- MARINA TORRES, J.A. (2004). *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Azagra.

- MOLINA RUIZ, E. (2010). *Proyecto Docente. Practicum de la titulación de Pedagogía. Análisis comparado de la formación derivada del Practicum*. Departamento de DOE, Universidad de Granada. Inédito.
- PUTNAM, R. y BORKO, H. (2000). El aprendizaje del profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. BIDDLE, T. GOOD y I. GOODSON (Eds.). *La enseñanza y los profesores (I). La profesión de enseñar*. Barcelona, Paidós, pp. 219-309.
- STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- VEENMAN, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- ZEMBYLAS, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich, C.T.:Information Age Publishing.

Sobre el autor:

María José Ramos Estévez
mjramos@ceuandalucia.com
CES "Cardenal Spínola"- CEU.

Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. Su tesis doctoral "El aprender a enseñar en la formación inicial del profesorado: El punto de vista del alumno. Una vía de cambio" fue defendida en el Departamento de DOE el 24 de Octubre de 2011. Trabaja en el CES Cardenal Spínola -CEU- desde 1994 impartiendo clases en la Diplomatura de Magisterio, en la Licenciatura de Psicopedagogía de asignaturas como Didáctica General, Aspectos Didácticos y Organizativos de la Educación Especial, Educación Especial, Formación del Profesorado, Practicum, etc. Actualmente, su docencia se centra en el Grado de Educación Primaria en las asignaturas de Didáctica General, Metodología de Investigación y Atención a la diversidad y el Practicum del que es Coordinadora. Sus líneas de investigación se centran en la Formación inicial del profesorado, el Practicum y la Educación Especial, presentando sus trabajos en Congresos Internacionales. Desde el 2003 viene participando de forma regular en las distintas ediciones del Symposium Internacional sobre el Practicum que con carácter bianual se celebran en Poio (Pontevedra) y que dirige el profesor D. Miguel Ángel Zabalza, desde la Universidad de Santiago de Compostela.

Para citar este artículo:

Ramos, M.J. (2012). La influencia del maestro-tutor del Practicum en el bienestar/malestar del futuro docente. *Revista Fuentes*, 12, 47-114. [Fecha de consulta: dd/mm/aaaa].
<http://www.revistafuentes.es/>