



Clasificación de los modelos implícitos de los tutores del Prácticum del Título de Maestro en la Universidad Complutense de Madrid

■ M. Ángeles Caballero Hernández Pizarro

Resumen

Profesores y alumnos valoran las prácticas como uno de los momentos más importantes del proceso formativo de los futuros maestros, por eso nos preguntamos: ¿Desde que modelos interpretativos planifican y desarrollan los profesores la tutorización de estas prácticas? La identificación de dichos modelos, a partir del análisis cualitativo de un cuestionario abierto aplicado a los tutores, revela la existencia de diferentes tendencias interpretativas que señalan la necesidad de abrir un debate reflexivo que nos permita elaborar un modelo bien fundamentado y compartido por toda la comunidad de tutores.

Palabras Clave

Prácticum, Pensamiento del profesor, Modelo de prácticas

Abstract

Teachers and student evaluate practical training period as a very important moment for teachers' training. The question is, Which are the interpretative models that support and justify «practicum» desing and development? Based on quatitative analyse of tutor's answers to an open questionnaire about «practicum» we identified different interpretative models. In this circunstances a reflective dialogue is needed to reduce differences in search of a well theory based model shared by the community of tutors.

Keywords

Practicum, Teachers thinking, Practical training models.

1. El Prácticum visto por sus responsables más directos: Los tutores de prácticas

Con el término PRACTICUM, la Universidad Complutense (1995) da nombre a un ambicioso proyecto con el que se pretende mejorar la calidad de la formación recibida por los estudiantes. El prácticum es, como reza la portada de la Gaceta Complutense de enero de 1995, «la primera experiencia profesional de los alumnos». Los nuevos planes de estudio para la obtención del título de maestro en el ámbito de la Universidad Complutense no son una excepción a este principio formativo; aunque no podemos calificar como novedosa la realización de prácticas en el contexto de la formación inicial de los maestros, sí resulta gratificante comprobar como éstas son cada vez más valoradas.

Desde la oficialidad de los planes de estudio, el prácticum se define como el «conjunto integrado de prácticas de iniciación docente en el aula, a realizar en los correspondientes niveles del Sistema Educativo». Desde su experiencia diaria y personal, los

profesores que han venido desempeñando tareas de tutorización de alumnos en prácticas tienen mucho que aportar a esta definición, por eso nos embarcamos en esta investigación con la esperanza de poder identificar desde que modelos interpretativos trabajan dichos tutores.

Apoyados en los estudios acerca del pensamiento del profesor hemos querido desentrañar cual es la estructura profunda de las interpretaciones particulares de cada tutores en relación a la planificación del prácticum. El planteamiento básico de esta corriente de pensamiento afirma que «cada acto de enseñanza es el resultado de unas decisiones, conscientes o inconscientes, que toma el profesor después de una completa elaboración de la información disponible». (SHAVELSON, 1975; cit. por PÉREZ Y GIMENO, 1988, 42).

Los profesores poseen necesariamente un modelo de actuación del que pueden o no ser conscientes, y que por tanto vamos a calificar de «implícito». Las prácticas, en tanto que proceso

formativo, también serán susceptibles de interpretación; de hecho ya se han realizado investigaciones con esta base argumental (MONTERO, 1987).

Al hacer explícita la estructura profunda de nuestros juicios se facilita la identificación de elementos conflictivos, así como la comprensión y búsqueda de soluciones que habrán de pasar necesariamente por la creación de estructuras participativas, basadas en la comunicación y el diálogo de los distintos protagonistas implicados: profesores, alumnos y responsables directos de la toma de decisiones. Dicho diálogo puede ser más fructífero si conocemos a priori cuales son los planteamientos implícitos para cada profesor, y en qué medida dichos planteamientos son asumidos por un colectivo más o menos numeroso y definido de profesores

2. Desarrollo empírico de la Investigación

2.1. Selección y descripción de la muestra

La información que hemos utilizado como base para la construcción de los modelos implícitos son los juicios emitidos por los profesores tutores del prácticum del título de maestros para cualquiera de sus especialidades. Todos ellos desempeñan funciones docentes de la Facultad de Educación-Centro de formación del Profesorado perteneciente a la Universidad Complutense de Madrid. El total de profesores que reúnen este requisito ha sido estimado en 170, siendo la muestra aceptante de 40 profesores.

2.2. Instrumentos para la recogida de datos

Los profesores elaboran juicios a partir de su conocimiento profesional, juicios que son la base para la toma de decisiones. La pregunta es ¿Qué tipo de instrumento nos puede aportar información sobre los juicios de los profesores? La respuestas: un cuestionario de carácter abierto sobre la planificación de las prácticas.

2.3. Problema de investigación

El propósito central es la determinación del modelo implícito de prácticas para cada uno de los tutores y la posterior clasificación de los mismos en función de los modelos obtenidos al objeto de caracterizar las tendencias o paradigmas reales desde los que actúan los profesores.

El concepto de modelo implícito fue inicialmente tomado de otros trabajos de investigación en los que se definía literalmente como «*la selección y representación que cada plan hace de los aspectos incluidos en las situaciones de prácticas*» (MONTERO, 1987, 45).

La clave de este modelo está en el proceso seguido para su «selección», es decir, en los procedimientos necesarios para hacer explícito dicho modelo. La propuesta de identificación del « modelo implícito» adoptada en esta investigación es una combinación de vías inductivas y deductivas, partiendo de un modelo teórico que ha servido como eje estructurador para determinar cuales son las cuestiones básicas o elementos definitorios de toda situación que denominemos como «prácticas».

2.4. Variables del estudio

Cada uno de los elementos incluidos en el modelo va a constituirse en variable objeto de estudio de ésta investigación. Las variables se agrupan en torno a tres ámbitos de reflexión o dimensiones: la dimensión justificativa, la dimensión organizativa y la dimensión interactiva. (Consultar el diagrama nº 1 para mayor claridad). El modelo teórico-estructural propuesto tampoco ha pretendido ser un modelo exhaustivo.

DIAGRAMA Nº1: Modelo Teórico-Estructural de las Prácticas.

JUSTIFICACIÓN		Objetivos
		Relación
ORGANIZACIÓN	CONTEXTO	Requisitos
	TEMPORALIZACIÓN	relación con ratio distribución
INTERACCIÓN	TUTOR	significado funciones
	RELACIÓN TUTORIAL	con alumno con tutor de aula

3. Análisis de la Información

3.1. Estrategias de análisis de datos cualitativos

La estrategia elegida para el análisis de los datos recogidos va a estar condicionada por la naturaleza cualitativa de los mismos. Definimos como dato cualitativo «*la elaboración primaria que nos informa acerca de la existencia de una realidad, sus propiedades o el grado en que éstas se manifiestan*» (GARCÍA, GIL, y RODRÍGUEZ, 1994, 181).

Esto supone enfrentarse a unos datos con una enorme riqueza pero con un bajo nivel de estructuración teórica. La especial estructura de este tipo de datos requiere de instrumentos de medida y análisis adecuados. Describimos a continuación el procedimiento personalizado para el análisis de datos. (Como soporte informático se han utilizado distintos programas: el procesador de textos Word Perfect y la hoja de cálculo Excel).

a) Transcripción de la información manuscrita a soporte informático.

b) Preparación de la base de datos. Consistió en la separación de unidades significativas para el análisis, así como en la conveniente identificación de los segmentos. El texto preparado era «copiado» a una base de datos utilizable en la hoja de cálculo Excel. En esta base, cada una de las líneas constituía una unidad de significado que calificamos como «Unidad de Registro».

Se identificó cada una de las líneas con un doble sistema: una etiqueta de identificación del profesor, y una etiqueta de registro (r) que numeraba cada línea facilitándose así la localización de cualquier unidad de registro. Veamos un ejemplo del proceso en el diagrama nº 2.

DIAGRAMA N° 2: Especificación e identificación de unidades de registro.

PROF.	r	UNIDADES DE REGISTRO	1° n	2° n
DCE1	1	Tomar contacto con	P	HE
DCE1	2	la realidad educativa y profesional	O	R
DCE1	3	Analizar	P	HR
DCE1	4	dicha realidad	O	R
DCE1	5	Intervenir	P	HE
DCE1	6	de manera fundamentada y reflexiva	M	R
DCE1	7	Desarrollar	P	HR
DCE1	8	actitudes saludables	O	A
DCE1	9	para el ejercicio de la futura profesión	M	

c) Proceso de codificación en sentido estricto. Consta básicamente de dos momentos:

c1. La creación de un sistema de códigos: Un código constituye una herramienta de clasificación de la información que se basa en una serie de reglas o normas de asignación de los datos a un grupo. El proceso seguido para la creación de un sistema de códigos resulta de la integración de diferentes niveles de codificación cada vez más específicos hasta un total de tres niveles.

c2. Asignación de códigos: según los niveles de codificación establecidos.

Un primer nivel de codificación, denominado estructural, clasificó las unidades de registro teniendo en cuenta la naturaleza de los juicios del profesor. Las dos categorías establecidas se denominaron DECLARACION y REFLEXION. A estas dos categorías hubo de sumársele una tercera de carácter residual en la que se incluían los registros nulos (el profesor no ha contestado o no han sido codificados).

Para cada una de las categorías establecidas se procede a una nueva clasificación que se realizará en dos momentos progresivos: 2° y 3° nivel de codificación. La determinación de los códigos del 2° y 3° nivel de codificación es absolutamente empírica. En el establecimiento de las categorías se tomaron como base los registros reducidos. Podemos decir que el criterio utilizado es el propio de un análisis textual.

Los códigos relativos a la categoría de JUICIOS DECLARATIVOS son específicos de cada una de las variables y establecidos básicamente a priori, basándose su establecimiento en el tipo de variable codificada y en las expectativas que sobre esa variable pueden realizarse en función de la formulación precisa de la pregunta. Así por ejemplo en la variable RELACION CON EL ALUMNO, formulada en los siguientes términos: *Elegir un*

bosquejo de diseño en el que se señalen los aspectos fundamentales a considerar en los encuentros de los alumnos, cabe esperar información relativa a tres categorías: donde se producen los encuentros (lugar), con que frecuencia y con que propósito. (1° nivel de codificación). Un segundo nivel de codificación en el que tomásemos como punto de partida esta última categoría (propósito) nos llevaría a la identificación de las diferentes intencionalidades con los que se establece esa relación: establecer vías de comunicación entre tutor y alumno (diálogo), evaluación del alumno, orientación del proceso o planificación de las prácticas.

El conjunto total de códigos procedentes del análisis del cuestionario de cada profesor va a ser su MODELO IMPLICITO DE PRACTICAS.

4. Clasificación de los modelos implícitos

El supuesto básico para proceder al análisis de estos modelos es el siguiente: cada profesor se caracteriza por su modelo implícito, que a su vez se define como el conjunto de cuestiones a las que han hecho referencia al responder al cuestionario sobre el prácticum. Todas estas respuestas son consideradas como el conjunto de modalidades que caracterizan al profesor, y fueron sometidas a análisis mediante la técnica del análisis de correspondencias.

Se define, en primer lugar, un modelo medio en el que se integran todas las opiniones, modelo al que nos referiremos como centroide. Las opiniones de los tutores diferirán en mayor o menor grado de dicho centroide; el análisis de correspondencias nos proporciona una medida objetiva de estas diferencias mediante el cálculo de la distancia de cada sujeto al centroide.

En base a estas distancias se calculan las coordenadas de cada modalidad y sujeto. El siguiente paso es proceder a la clasificación automática de todos estos elementos mediante el programa SPAD.N. Este programa nos facilita un dendograma (árbol de clasificación) que nos facilita la tarea de identificación de las diferentes clases. Nos enfrentamos a cuatro clases de profesores. (Ver diagrama n° 3).

DIAGRAMA N° 3: Arbol de clasificación

Clase n° 1	Clase n° 2	Clase n° 3	Clase n° 4
DCE1/ E	DOE4/ G	DCE2/ G	DOE5/ G
DCS1/ E	MID5/ G	DOE1/ G	DOE6/ G
DCS3/ E	THE3/ G	DOE2/ G	DOE7/ G
DEX2/ E	THE4/ G	DOE6/ G	DOE9/ G
DLL2/ E	DMA3/ E		MID1/ G
DLL4/ E	DLL1/ E		MID2/ G
DMA2/ E	EMC4/ E		MID3/ G
EMC1/ E			THE1/ G
EMC2/ E			DCS2/ E
DOE3/ G			DCS4/ E
MID4/ G			EMC3/ E
PEE1/ G			
PEE2/ G			
SVII/ G			
THE2/ G			

G=Tutores generalistas

E=Tutores especialistas

La caracterización de las clases, teniendo en cuenta el departamento al que están adscritos los profesores (diferenciándose entre generalistas y especialistas) y las modalidades características de cada clase se realiza teniendo en cuenta la información proporcionada por el programa informático y que resumimos en el siguiente diagrama.

DIAGRAMA N° 4: Síntesis de la salida del Programa SPAD

FIN DEL PROCEDIMIENTO ** RECIP **
CLASIFICACIÓN JERÁRQUICA DE LOS INDIVIDUOS
POR SUS COORDENADAS FACTORIALES

CARACTERIZACIÓN POR LAS MODALIDADES

MODALIDAD	DESCRIPCIÓN	%MODALIDAD/-CLASE
CLASE N° 1		
N7AF	Actitud facilitadora (FUNCIONES)	56.25
S5VA	Porcentaje alto (RATIO)	43.75
N7FI	Foco interactivo (FUNCIONES)	93.75
NPHC	Heteroconstructivo (OBJETIVOS)	68.75
N8TE	Tareas de evaluación (EVALUACIÓN)	93.75
CLASE N° 2		
S5VM	Porcentaje medio (RATIO)	100.00
N1PHR	Heterorreflexivo (OBJETIVOS)	75.00
CLASE N° 3		
S3CO	Condiciones organizativas (REQUISITOS)	100.00
S1OT	Objeto todo (OBJETIVOS)	75.00
CLASE N° 4		
S1OPE	Propósito evaluación (RELACIÓN ALUMNO)	31.82
S9NC	Naturaleza colaborativa (REL.TUTOR AULA)	45.45
S1IO	Objeto interacción (OBJETIVOS)	45.45

En función de esa información pudimos realizar la siguiente caracterización de las cuatro clases identificadas.

Clase n° 1. Es la menos homogénea y la más numerosa de todas. Por lo que respecto al departamento al que están adscritos los profesores de esta clase, podríamos decir que se trata de la clase más «especialista» de todas. El número de tutores especialistas supera al de los generalistas (10 frente a 6). La primera de las modalidades características, poseída por el 93,75% de los profesores, es N7FI. Con esta clave se designa a aquellos profesores que, al referirse a sus funciones, no han hecho ninguna referencia a la focalización de las funciones del tutor hacia cuestiones interactivas. Otra de las cuestiones que tampoco les preocupa es la evaluación. El porcentaje de la modalidad N8TE (tareas de evaluación) es también del 93,75%.

Clase n° 2: Clase eminentemente integradora en la que se equilibran los departamentos de ambas modalidades (generalistas y especialistas). Se trata también de una de las clases más Homogéneas. Cuenta con un total de 7 profesores; todos ellos (100%) se caracterizan por considerar que el periodo temporal que debe dedicarse a la formación práctica debe ser moderado (algo superior al oficialmente establecido), y en un 85% se declaran no heterorreflexivos, lo que les convierte automáticamente en hetero o autoconstructivos. El pragmatismo y la eficacia parecen ser la clave que une a este colectivo, pero aunque sus planteamientos «constructivos» sean coincidentes, probablemente no lo sean sus actitudes (facilitadoras o impositivas, dependiendo de si se han definido como hetero- o auto-).

Clase n° 3: Compuesta casi íntegramente por profesores del departamento de didáctica. Esta conformada por 4 profesores, de los que sólo uno pertenece al departamento de ciencias experimentales. También se incluye en esta categoría la respuesta DPP (resultado del análisis del documento elaborado por la comisión de prácticas de la Facultad para guiar la planificación y desarrollo del prácticum). Se trata de la clase más homogénea., circunstancia que podría explicarse desde la suposición de que las tendencias de los profesores están condicionadas por el departamento al que se hayan adscritos; resulta no obstante difícil confirmar esta suposición dado que este supuesto se incumple en el resto de las clases.

Por lo que respecta a la caracterización de la clase en relación a las modalidades, es interesante destacar que el 100% se ha mostrado preocupado por cuestiones organizativas en lo que a requisitos exigibles a los centros de prácticas. El hecho de que el 75% de los sujetos de esta clase consideren que todo es objeto de aprendizaje durante las prácticas resulta muy ambicioso pero poco concluyente.

Clase n° 4: Integrada principalmente por tutores generalistas pertenecientes a los departamentos de didáctica, teoría y métodos, aunque también hay representantes del departamento de Expresión Musical y Corporal y de Didáctica de las Ciencias Sociales. Aunque los porcentajes obtenidos para las distintas modalidades no son muy elevados, podemos calificar su validez como validez de constructo, puesto que todos ellos hacen referencia a cuestiones relacionadas. Dos de las modalidades características hacen referencia a cuestiones interactivas: S1OPE (relación con el alumnos) y S9NC (relación con el profesor) . Por lo que se refiere a la relación con el alumno, el 31% de los tutores defiende la importancia de la evaluación como propósito básico de la relación del tutor con el alumno. Para el 45% de los profesores lo importante es establecer una relación de colaboración con el tutor de aula. La

tercera de las modalidades características hace también referencia a cuestiones interactivas, pues señala precisamente la interacción como objeto prioritario dentro de los objetivos del prácticum.

5. Conclusiones

Como se observará, las líneas de acción que definen cada una de las clases no se corresponden directamente con líneas departamentales, salvo en el caso de la clase nº 3; no obstante si parece confirmarse que la modalidad tutorial, división entre

especialistas y generalistas, si podría explicar las diferencias encontradas.

Quedaría así definida la clase nº 1 como clase de profesores especialistas y la clase nº 4 albergaría a los profesores generalistas. Mientras que ésta última clase se ha definido como claramente interactiva, la primera se caracterizó por la total ausencia de referencias a este tipo de cuestiones. En definitiva, el papel de los departamentos como unidades docentes e investigadoras no queda muy claro a nivel de unidades de planificación e intervención.

Referencias bibliográficas

GARCIA, E.; GIL, J. y RODRIGUEZ, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. En *Revista de investigación Educativa*, nº 23, 1º semestre, pp. 179-216).

MONTERO, L. (1897). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del

profesorado: sentido curricular y profesional. En *Actas del I Symposium sobre prácticas escolares*, pp. 18- 53. Santiago: Tórculo.

SHAVELSON, R.J. y STERN, P. (1983): Investigación sobre el pensamiento del profesor, sus juicios, decisiones y conductas. En GIMENO, J. y PÉREZ

GÓMEZ, A., *Enseñanza: su teoría y su práctica*, pp. 372-420. Madrid: Akal.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (1995). Las prácticas en la Universidad Complutense. En *Gaceta Complutense*, enero de 1995. Madrid: Rectorado de la Universidad Complutense.

Dirección de la autora:

M^a ÁNGELES CABALLERO HERNÁNDEZ-PIZARRO

Universidad Complutense de Madrid

Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Pº Juan XXIII, s/n

28040- Madrid

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

CABALLERO HERNÁNDEZ PIZARRO, M. Ángeles (1997). Clasificación de los modelos implícitos de los tutores del Prácticum del Título de Maestro en la Universidad Complutense de Madrid. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0) [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>].