



# Influencia de los tutores en el desarrollo de las prácticas escolares

■ Eduardo J. Fuentes Abeledo & Mercedes González Sanmamed

## Resumen

Uno de los aspectos sobre el que se ha dirigido la investigación en Prácticas Escolares es el referido a las influencias derivadas de la acción de los tutores de los centros escolares en los que se desarrolla esta experiencia formativa. Tras revisar y comentar los resultados de algunas investigaciones realizadas sobre esta temática, ofrecemos los hallazgos extraídos de tres estudios de casos que hemos realizado en Galicia en los que se percibe la incidencia de los tutores en los procesos de aprendizaje y socialización profesional de futuros profesores.

## Palabras clave

Prácticas Escolares, Tutores de Prácticas, Aprender a enseñar, Socialización profesional.

## Abstract

One the aspects in which research has been carried out respect to teaching practice is the one that refers to the influence of tutors and their tutorial actions on schools. After the revision and illuminative comments on the results of various research projects on this theme, we offer those findings which directly have to do with three case studies carried out in the Autonomus Community of Galicia. It is easy to see in all of them the influence of tutors in the learning and professional socialization processes which student teachers develop along their teaching practice period.

## Keywords

Teaching practice, Tutors, Learning to teach, Professional socialization.

## 1. Las prácticas escolares en la formación del profesorado

Las Prácticas Escolares (o el Practicum en los nuevos planes de estudio) constituyen un componente curricular de gran relevancia en los planes de formación del profesorado que ha suscitado diversas investigaciones y análisis tanto a nivel internacional como en nuestro contexto.

Sin embargo, y a pesar de los estudios realizados, aún no disponemos de la información necesaria que nos permita fundamentar convenientemente su organización e implementación para favorecer los procesos de aprender a enseñar por parte de los futuros profesores. Entre otras razones porque los resultados de las investigaciones no siempre son coincidentes (GRIFFIN, 1986; GUYTON Y McINTYRE, 1990; WATTS, 1987; ZEICHNER, 1986) lo que suscita cierta perplejidad entre los que tienen alguna responsabilidad en esta temática.

Se constata, además, que el discurso sobre las Prácticas resulta verdaderamente equívoco al conceptualizarse a partir de ciertos

mitos y creencias contradictorias (ZEICHNER, 1980) desde los que se defiende como el componente esencial -lo que realmente contribuye a formar mejores profesores-; o como una experiencia perjudicial porque conlleva la asunción de «lo establecido» y la «conversión» hacia patrones conservadores. La investigación, como demuestra una de las últimas revisiones bibliográficas (GUYTON Y McINTYRE, 1990), todavía no nos permite superar esta dicotomía.

En cualquier caso y aunque, como advertíamos anteriormente, no contamos con datos definitivos, en la actualidad se ha superado la visión funcionalista de la socialización desde la que se postulaba que el futuro profesor era moldeado y sometido en su experiencia de Prácticas, negándole su capacidad de respuesta. Desde una perspectiva dialéctica se ha desarrollado una agenda de investigación desde la que se analizan las influencias que ejercen cada uno de los ámbitos, personales e institucionales, en la formación del futuro profesor. En el trabajo que vamos a presentar nos ocuparemos de analizar la influencia de uno de los personajes que intervienen en la experiencia de las Prácticas: los tutores de los centros escolares, cuyas funciones y roles han sido reseñados en diversas investigaciones a las que haremos referencia, para finalmente

comentar algunos de los resultados que hemos obtenido en los estudios que desarrollamos en Galicia.

## **2. Los tutores de los centros escolares: Algunas características desde la investigación**

Uno de los tópicos sobre los que se ha desarrollado la investigación en las Prácticas Escolares es el referido al cambio de actitudes y los posibles factores que lo generaban.

GRIFFIN (1986) y WATTS (1987) en su revisión de varios trabajos sobre los cambios de actitudes concluyen que las actitudes de los estudiantes que se preparan para ser profesores respecto a los alumnos y la enseñanza, tienden a cambiar negativamente a lo largo del período de las Prácticas; y en segundo lugar, que las actitudes, valores y/o filosofía de estos alumnos tiende a cambiar de manera que se incrementa su conformidad con el tutor. Así, en el estudio de IANACONE (1963, cit. por GRIFFIN, 1986, p. 252) se encontró que al iniciar la experiencia los alumnos solían manifestar desacuerdo ante las conductas que observaban en el tutor. Seguidamente se da un estado transitorio cuando ambos, alumnos y tutores, establecen relaciones de colaboración compartiendo la preocupación por el aprendizaje aunque sus relaciones son todavía jerárquicas. En la fase final, las perspectivas de los alumnos serán cada vez más similares a las de los tutores, incluso cuando existía una disonancia inicial entre ambos (MAHAN Y LACEFIELD, 1978, cit. por GRIFFIN, 1986, p. 255). Entre las razones que pueden explicar estos cambios se habla de que los alumnos, al encontrarse con una determinada cultura de la escuela y con personas -profesores y administradores- con mayor estatus, tienden a aceptar las condiciones, patrones y relaciones existentes como unos «límites» que no deberían sobrepasar. BRITZMAN (1986) reconoce que los futuros profesores buscan recetas para salir adelante, buscan aquello que funciona, desentendiéndose de las razones y consecuencias. Además creen que la realidad de la escuela que tienen es la única existente y tienden a racionalizar y legitimar las estructuras establecidas. FEIMAN-NEMSER Y BUCHMANN (1988) lo han denominado «familiaridad incuestionada» que limita extraordinariamente el pensamiento y la elección de otras alternativas.

Según los propios estudiantes para profesor son los tutores, supervisores y otros profesores quienes más significativamente han influido en sus creencias (MANNING, 1977) y KARMOS Y JACKO, 1977; cit. por GRIFFIN et al., 1983, p. 253). Concretamente, en el segundo estudio mencionado, se citaron las siguientes funciones de los tutores: promover el desarrollo del rol en los futuros profesores, proporcionarles apoyo personal y ayudarles a adquirir las destrezas profesionales. WATTS (1987) sostiene que la principal influencia es la del tutor, mientras que la influencia del supervisor es escasa, entre otras razones porque los futuros profesores pasan gran cantidad de tiempo en contacto con los tutores, mucho más que con los supervisores e incluso con los profesores de los cursos. No debemos olvidar que los alumnos en formación además de aprender «buscan causar buena impresión», de ahí que en ocasiones se subordinen a los requerimientos y roles que se espera de ellos, o que creen que se espera que realicen. ROSOW (1965, citado por ZEICHNER, 1985) habla de «camaleonismo» para destacar que se

trata de un mecanismo adaptativo externo y LACEY (1977) utiliza el concepto de «Sumisión estratégica».

Se cita también algún estudio (BOSCHER Y PRESCOTT, 1978; citado por GRIFFIN, 1986, p. 254) del que se desprende que el cambio de actitudes no se explica por la influencia del tutor ni del supervisor.

YEE (1969, citado por GRIFFIN, 1986, p. 254) concluye que la mayor parte de la investigación ha fallado al olvidar que la influencia entre alumno y tutor es mútua o bidireccional. Así, aunque en general se reconoce que los tutores juegan un papel destacado, COPELAND (1977, cit. por GRIFFIN, 1986) advierte que tales efectos no son siempre claros y directos, dependiendo de las características de los individuos y del contexto de la clase.

Efectivamente, hay que tener en cuenta la influencia socializadora del contexto en el que se desarrollan las Prácticas: características de la clase, de la escuela, clima relacional, normas y valores de la comunidad en la que se ubica...

## **3. Incidencia de los tutores de prácticas escolares en el proceso de aprender a enseñar: Tres estudios de caso**

Los hallazgos que vamos a presentar forman parte de dos investigaciones más amplias en las que se ha realizado un acercamiento a la experiencia de las Prácticas Escolares para analizar su contribución a los procesos de aprendizaje y socialización profesional del alumnado de Magisterio de Galicia. Concretamente, comentaremos las relaciones e incidencia de los tutores de un alumno y dos alumnas que hemos denominado respectivamente: Pedro, Pamela y Beatriz.

### **3.1. El proceso de investigación**

La investigación se ha desarrollado durante el segundo trimestre del 3º curso escolar de Magisterio en el que los alumnos realizaban su experiencia de Prácticas Escolares. Los alumnos escribieron un diario de la experiencia de Prácticas, fueron observados en varias ocasiones y entrevistados. También se mantuvieron conversaciones con sus tutores.

### **3.2. Caso A (Pedro): «Arréglate como puedas»**

Pedro, es un alumno de 3º de Magisterio de la especialidad de Ciencias Humanas, que ha iniciado las Prácticas con 22 años en el Ciclo Superior en las materias de Ciencias Sociales.

La profesora titular de esta asignatura en el centro se encuentra de baja por enfermedad por lo que sus primeros contactos serán con la profesora sustituta que no es especialista en esta materia. Al segundo día de las Prácticas también enferma la profesora sustituta y Pedro tendrá que hacerse cargo de las clases. La profesora sustituta se incorpora a la semana, pero Pedro ya seguirá hasta el último día de sus Prácticas siendo el responsable de todas y cada una de las clases de Ciencias Sociales en el centro, incluso cuando a finales de Enero aparece la profesora titular. Esta peculiar situación da lugar a que Pedro desarrolle sus Prácticas en unas circunstancias especiales.

El colegio en el que realizó sus Prácticas se sitúa en una zona que podríamos denominar de transición entre el centro urbano de la capital y los barrios, concretamente está en el límite del casco antiguo de la ciudad. Esto explica que el alumnado que recibe sea de muy variada procedencia social.

Antes del comienzo de las Prácticas, Pedro señala que la tutora, además de ser su profesora, tiene que ser su compañera, alguien por quien guiarse, que le señale lo que tiene que hacer y lo que no tiene que hacer (EP1, 13). Sin embargo, no verá satisfechas estas expectativas, aunque su relación con las dos tutoras será muy diferente: de colaboración y ayuda mútua con la profesora sustituta y de progresivo distanciamiento con la profesora titular.

Efectivamente, la relación con esta segunda tutora aparecerá como uno de los elementos de conflicto y desasosiego para Pedro a lo largo de todo el periodo de las Prácticas: se muestra distante y fría, y además le deja con la responsabilidad de todas las clases desde el primer momento. En el diario encontramos múltiples referencias a la ausencia de la tutora en las aulas, o sobre los trabajos que realiza (corrección de test psicológicos) mientras Pedro explica, pregunta, etc., a los alumnos: «ella nunca me dijo esto está mal o esto está bien» (EP2, 3). Pedro se va acostumbrando a resolver por sí mismo las situaciones cotidianas de aula y convirtiéndose de hecho en el profesor de Ciencias Sociales del colegio.

Hacia la mitad de las Prácticas ya no espera ningún tipo de ayuda de esta tutora y reconoce que se siente incómodo con su presencia. Se produce una mejoría en sus relaciones cuando la tutora le explica sus problemas familiares excusando sus faltas de asistencia al centro. Pedro corresponde a estas confidencias disculpándola y tiene esperanzas de que su relación va a mejorar. Es una etapa en la que suelen comentar algunos sucesos de la clase, ella le habla de la problemática de ciertos alumnos conflictivos, etc.

Pero los esfuerzos de Pedro para acercarse a ella y tener mayor confianza no prosperan porque ella no le corresponde. Poco a poco se va gestando un rechazo, primero encubierto y después totalmente explícito, incluso en complicidad con los alumnos. Pedro se siente defraudado y utilizado.

Su conclusión es que ha tenido que aprender solo: «unas veces bien y otras mal, unas veces siguiendo el tema al pie de la letra y otras sacando fotocopias, explicando, etc. pero el aprendizaje ha sido autodidáctico» (EF, 3).

### 3.3. Caso B (Pamela): «Sígueme»

Pamela es una alumna de 3º de Magisterio de la especialidad de Preescolar con 22 años. Realiza sus Prácticas en Preescolar, concretamente en una de las aulas del centro que acoge a los alumnos de 5 años, y con su tutora que ella había elegido por ser una persona que ya conocía y de la que tenía referencias por su familia. Desde el momento que la tutora tuvo conocimiento de que Pamela estaba participando en esta investigación, mostró interés y colaboró en todo aquello que le propusimos, sobre todo conversando y respondiendo a todas nuestras preguntas respecto al proceso de aprendizaje de la profesión que se generaba a través de las Prácticas.

El centro de Prácticas se sitúa en una de las zonas de ampliación del centro de la ciudad, y los alumnos que recibe son mayoritariamente de familias de una posición social acomodada.

La existencia de un conocimiento previo entre alumna y tutora generó ciertas diferencias con lo que podría ser más habitual: si bien facilitó las cosas en un primer momento, pudo también a la larga dificultar algunos comentarios críticos por ambas partes por miedo a deteriorar la amistad y las relaciones establecidas. Pamela es consciente de que conocerse con anterioridad supuso una ventaja y le permitió empezar con más tranquilidad (EP1, 1). Sus relaciones las describe como: «Bárbaras, excelentes, tanto a nivel personal como profesional» (EF, 6).

La tutora juega un papel destacado en la experiencia de las Prácticas de Pamela: le ofrece materiales, le orienta en su selección y elaboración, le hace comentarios que le permiten conocer a los niños, el funcionamiento del centro, las relaciones con otros profesores, padres, etc., le ayuda en los trabajos que le exigen desde la Escuela de Magisterio..., la apoya y la guía cuando la «deja hacer de profesora», y entre ellas se produce una estrecha colaboración. Comenta su admiración por la tranquilidad y la naturalidad con la que trabaja con los alumnos, aunque a veces percibe en sus actuaciones ciertos rasgos de rigidez en el trato con los alumnos.

Sus críticas a la tutora se reducen a comentarios puntuales en detalles sin mayor importancia, y aunque la impresión que nos produce es de que existe una total confianza entre ambas, tutora y alumna en Prácticas, en realidad Pamela nos confiesa que prefiere dar la clase estando sola. Quizás sea su deseo de agradarla, su interés en que le salgan bien las cosas y, sobre todo, su preocupación por lo que pueda pensar de ella lo que le hacen ser reticente a que la observe.

Sus intervenciones han sido escasas y puntuales, pero sobre todo no supusieron una gran modificación de los esquemas habituales en la clase porque se acomoda a los patrones de trabajo de la tutora. Además, la tutora sigue de cerca el desarrollo de la clase, y aunque la abandona en algunas ocasiones -a propósito para dejar sola a Pamela con la responsabilidad de la gestión del aula- está siempre pendiente de lo que sucede o pueda suceder y, sobre todo, si Pamela necesita su ayuda que no duda en facilitársela en todo momento, ya sea repartiendo el material a los alumnos, recortando los dibujos que se van a utilizar, o riñendo a los que se portan mal.

La tutora constituye su principal recurso en su proceso de formación en las Prácticas. Confía en ella desde una doble perspectiva: es quien le enseña y de quien aprende, pero además garantiza su seguridad en el aula: «Como ella está en clase no pasa nada» (EP1, 2). A ella recurre siempre que tiene alguna duda, cuando quiere informarse sobre los alumnos, para que le explique las cosas que hacen y algunas veces también por qué las hacen; pero sobre todo para que valore sus acciones y las propuestas de trabajo que quiere desarrollar en el aula. La tutora será quien sancione su comportamiento: «tengo que preguntar si actué de forma adecuada» (D, 30) y se alegra cuando le manifiesta su aprobación: «Dio el visto bueno a mi frase» (D, 8). Le muestra, no sólo con su comportamiento, sino a través de los comentarios y las conversaciones que mantiene habitualmente, lo que tiene y

no tiene que hacer y cómo hacerlo: «le fui preguntando las fichas a ver qué le parecían, me dijo aquí mete mejor esto y esto no lo pongas, hazla más grande o ...» (EP3, 8).

### 3.4. Caso C (Beatriz): «Dos mejor que ninguna»

Beatriz es una alumna de Magisterio que con 22 años se incorpora a la experiencia de Prácticas Escolares. En el centro pasará la mayor parte del tiempo en aulas con alumnos de 11 a 14 años, aunque llega a observar o dirigir clases de otros niveles de la educación obligatoria.

El colegio de Prácticas de Beatriz, se sitúa en uno de los barrios de una extensa zona periférica de una pequeña ciudad. La mayor parte del alumnado procede de familias que podemos categorizar preferentemente como de clase baja o media baja.

La tutora de Prácticas de Beatriz, a quien esta última no conoce hasta su incorporación al centro, enseña Ciencias Sociales y tiene ya una larga experiencia docente. Beatriz describe el estilo de enseñanza de su tutora como rutinario, gobernado por el libro de texto, destacando la ausencia de participación de los alumnos en la marcha de la clase, e incluso en ocasiones cierta tensión en el ambiente.

En su experiencia en el centro, Beatriz conoce a otra profesora del área de Matemáticas y Ciencias Naturales que le permite asistir a sus clases y con quien coincide en gran medida en cuanto a su enfoque general de enseñanza y tipo de relación con el alumnado. Con ella, es con quien comparte algunas de sus dudas y con quien comenta más en profundidad aspectos en relación con el proceso de aprendizaje de la enseñanza. Beatriz aprecia sobre todo la participación y ambiente distendido que logra en sus clases esta docente, la atención que presta a todo el alumnado y, globalmente, un enfoque más humanista, de mayor confianza en los estudiantes y menos punitivo que el que, según ella, representa su tutora y la inmensa mayoría del profesorado del centro.

El contraste que Beatriz percibe entre las ideologías y prácticas de las dos docentes citadas ha sido uno de los estímulos permanentes a la reflexión en el proceso de aprendizaje de Beatriz. Su tutora y la otra profesora colaboradora representan para Beatriz dos modelos diferentes de actuación y de concepción global de la profesión: Desencanto ante la docencia frente a entusiasmo, improvisación frente a planificación, rechazo a determinados alumnos frente a compromiso con el conjunto de la clase, desconfianza hacia los estudiantes frente a confianza en los mismos, enfoque punitivo frente a enfoque seductor y razonador respecto al control en el aula, ausencia de oportunidades para participar en el desarrollo de las clases frente a estímulo a la intervención, etc.

Dada la relevancia que juega en el esquema de pensamiento de Beatriz la idea de «tener en cuenta a los alumnos» (17), de «una

relación más directa (...) y participativa» (17) en un clima socio-emocional relajado, de cooperación y confianza, no es extraña la clara inclinación de la misma hacia el modelo que representa la profesora colaboradora de orientación más humanista que custodial.

Las conclusiones que extrae de observar las reacciones de los mismos alumnos ante su tutora y la profesora colaboradora y ante ella misma confirman varias de las concepciones mantenidas antes de las Prácticas y su inclinación hacia el modelo de enseñante que representa la profesora colaboradora aunque, para evitar conflictos, decida acomodarse superficialmente a situaciones particulares del aula cuando está la tutora, y soportar algunas restricciones no del todo explícitas que ella le impone.

## 4. Discusión y comentarios

Las Prácticas se realizan en una escuela real, con unos niños y con un tutor, por tanto es de esperar que ese tutor ejerza una importante influencia, sobre todo, si tenemos en cuenta que esta experiencia constituye una ocasión especial para aprender a ser profesor.

Sin embargo, no todas las acciones y actividades que plantea ese tutor facilitan o se dirigen al desarrollo profesional de los alumnos en formación. Los tutores no siempre se interesan profundamente por la formación de los alumnos para profesor, en ocasiones los consideran como sus ayudantes y manifiestan que no están preparados para ofrecerles una práctica apropiada que les ayude a desarrollar las actitudes, conocimientos y destrezas pedagógicas. La falta de definición del rol de tutor, la ausencia de preparación específica para estas tareas y desconocimiento explícito de sus funciones, entre otras cosas, provoca estas dudas y conflictos.

En todo caso, los futuros profesores son los auténticos responsables de su formación, los que han de dirigir sus esfuerzos y manejarse en las situaciones a las que se enfrentan, de manera que se conviertan en oportunidades para aprender a enseñar. No se puede seguir manteniendo la idea de que son «prisioneros del pasado» (determinados por su biografía y las experiencias pasadas) o «prisioneros del presente» (determinados por las presiones y condiciones de la experiencia de las Prácticas y el programa formativo). La idea del futuro profesor como receptor pasivo resulta inaceptable. Pueden elegir: ceder, resistir o transformar la realidad en la que están, teniendo presente que se hallan inmersos en un proceso dialéctico de interacciones mutuas en el que todos los implicados juegan un papel activo cuyas consecuencias no están previamente escritas. Asumir que la socialización se realiza en estos términos implica una reconsideración en la organización e implementación de las Prácticas, así como en el diseño y desarrollo de la investigación en este campo.

## Referencias bibliográficas

BRITZMAN, D. P. (1986). Cultural myths in the making of a teacher: biography and social structure in teacher education. *Harvard Educational Review*, 56(4), 442-456.

FEIMAN-NEMSER, S. y BUCHMANN, M. (1988). Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado. En VILLAR, L.M. (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los*

*profesores* (pp. 301-314). Alcoy, Marfil.  
GRIFFIN, G. (1986). Issues in Student Teaching: A review. En KATZ, L.G. y RATHS, J. (Eds.), *Advances in Teacher Education*, (pp. 239-274) Vol 2. Norwood:

- Ablex.
- GRIFFIN, G. et al. (1983). *Clinical Preservice Teacher Education: Final Report of a descriptive study*. Austin: Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas at Austin.
- GUYTON, E. y MCINTYRE, D.J. (1990). Student Teaching and school experiences. En HOUSTON, W.R., HABERMAN, M. y SIKULA, J. (Eds.). *Handbook of Research on Teacher*, 514-534. New York: MacMillan.
- LACEY, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen and Co.
- WATTS, D. (1987). Student Teaching. En HABERMAN, M. BACKUS J.M. (Eds.), *Advances in Teacher Education*, 3, (pp. 151-167). Norwood: Ablex.
- ZEICHNER, K. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- ZEICHNER, K. (1985). Dialéctica de la socialización del Profesorado. *Revista de Educación*, 277, 95-123.
- ZEICHNER, K. (1986). Content and context: neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 5-24.

**Dirección de los autores:**

**EDUARDO J. FUENTES ABELEDO**  
**MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED**

Universidad de Santiago de Compostela

Escuela Universitaria de Magisterio

Avda. Juan XXIII, s/n

Santiago de Compostela

**REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA**

- FUENTES ABELEDO, Eduardo J. & GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes (1997). Influencia de los tutores en el desarrollo de las prácticas escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>].