

# EL PRACTICUM EN EDUCACIÓN SOCIAL

Caracterización en la Universidad  
de Las Palmas de Gran Canaria

ARCADIA MARTÍN PÉREZ

01  
R

ARCADIA MARTÍN PÉREZ

EL *PRACTICUM* EN EDUCACIÓN SOCIAL  
CARACTERIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD  
DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

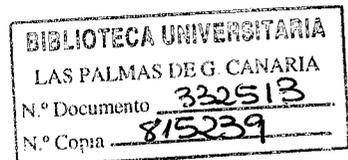


UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
Servicio de Publicaciones



**La Caja** de CANARIAS

2005



La edición de esta obra ha sido posible gracias a la colaboración  
del Departamento de Educación de la ULPGC

© del texto: ARCADIA MARTÍN PÉREZ

© de la edición: UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA ULPGC

(1ª edición 2005)

Maquetación y diseño: SERVICIO DE PUBLICACIONES DE LA ULPGC

ISBN: 84-96502-17-1  
Depósito legal: GC 434-2005  
RPI: GC 319-2005

Impresión: INO REPRODUCCIONES S. A.

Impreso en España. *Printed in Spain*

El contenido de esta obra está inscrito en el Registro de la Propiedad Intelectual con el número GC 319-2005: queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la repografía y el tratamiento informático.

A mi madre

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	13
<b>1. EL <i>PRACTICUM</i> EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL .....</b>	<b>17</b>
1.1. INTRODUCCIÓN .....	17
1.2. UNA FORMACIÓN QUE INTEGRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA .....	17
1.3. EL <i>PRACTICUM</i> COMO FACTOR DE LA FORMACIÓN INICIAL .....	20
1.4. CONTRIBUCIÓN DEL <i>PRACTICUM</i> A LAS COMPETENCIAS DEL EDUCADOR(A) SOCIAL .....	27
1.5. EL <i>PRACTICUM</i> DE EDUCACIÓN SOCIAL: UNA VISIÓN PANO- RÁMICA .....	38
1.5.1. Modelos de <i>Practicum</i> nacionales .....	39
<b>2. LA TUTORÍA EN EL <i>PRACTICUM</i> DE EDUCACIÓN SOCIAL .....</b>	<b>43</b>
2.1. INTRODUCCIÓN .....	43
2.2. LA TUTORÍA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL .....	43
2.3. TUTORES(AS): FUNCIONES Y FORMACIÓN .....	47
2.3.1. La tutoría en los centros e instituciones de educación social .....	48
2.3.2. El tutor(a) en la universidad .....	52
2.3.2.1. El tutor(a) de universidad y el alumnado .....	58
2.3.2.1.1. <i>Facilitación de la vinculación teoría-práctica a través de la reflexión</i> .....	58
2.3.2.1.2. <i>Evaluación de los aprendizajes del alumnado</i> .....	58
2.3.2.1.3. <i>Información y orientación académico y sociola- boral</i> .....	59
2.3.2.2. El tutor(a) de universidad con los centros e instituciones de educación social .....	59
2.3.2.3. El tutor(a) de universidad con el currículo .....	60

<b>3. DIAGNÓSTICO DE LA LABOR REALIZADA POR LOS Tutores(AS) DE UNIVERSIDAD EN EL <i>PRACTICUM</i> DE EDUCACIÓN SOCIAL</b> .....	61
3.1. INTRODUCCIÓN .....	61
3.2. OBJETIVO DEL DIAGNÓSTICO .....	61
3.3. FUENTES DE INFORMACIÓN .....	63
3.4. CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA MUESTRA .....	63
3.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN .....	64
3.5.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos y cualitativos .....	64
3.5.1.1. Los cuestionarios .....	64
3.5.1.2. Los grupos de discusión .....	69
3.5.1.3. Las fuentes documentales .....	70
3.5.2. Instrumentos y agentes implicados .....	70
3.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS .....	70
3.6.1. Análisis estadístico .....	71
3.6.2. Análisis de contenido .....	71
3.6.2.1. Grupos de discusión .....	71
3.6.2.2. Fuentes documentales .....	72
3.7. DESARROLLO DEL DISEÑO DEL DIAGNÓSTICO .....	73
<b>4. CARACTERIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS EN EL <i>PRACTICUM</i> DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ULPGC</b> .....	75
4.1. INTRODUCCIÓN .....	75
4.2. EL ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL .....	75
4.2.1. Aspectos de identificación personal de los tutores(as) de universidad en el <i>Practicum</i> de Educación Social .....	76
4.2.2. Aspectos de identificación personal del alumnado del <i>Practicum</i> de Educación Social .....	81
4.2.3. Aspectos de identificación personal de los tutores(as) de prácticas en el <i>Practicum</i> de Educación Social .....	83
4.3. EL ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS TRATADOS EN EL ALUMNADO, Tutores(AS) DE UNIVERSIDAD Y Tutores(AS) DE PRÁCTICAS .....	86
4.3.1. Las acciones relacionadas con las funciones encaminadas a facilitar la unión teoría y práctica .....	87
4.3.2. Las acciones relacionadas con las funciones de evaluación .....	94
4.3.3. Las acciones relacionadas con funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral .....	97
4.4. EL ANÁLISIS DE ASPECTOS TRATADOS EN EL ALUMNADO Y Tutores(AS) DE UNIVERSIDAD .....	108

4.4.1. Actitud del tutor(a) de universidad durante las tutorías .....	108
4.4.2. Clima y relaciones de comunicación en la tutorización .....	111
4.5. CARACTERIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS EN EL <i>PRACTICUM</i> DE EDUCACIÓN SOCIAL .....	112
<b>5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN FUTURAS .....</b>	<b>115</b>
5.1. CONCLUSIONES .....	115
5.1.1. Las funciones del tutor(a) de universidad .....	115
5.1.2. Tutores(as) de prácticas y centros de educación social .....	116
5.1.3. El alumnado .....	116
5.2. POSIBLES IMPLICACIONES DE LA INDAGACIÓN .....	117
5.2.1. Respecto a las tutorías .....	117
5.2.2. Respecto a los tutores(as) del <i>Practicum</i> .....	117
5.2.3. Respecto al <i>Practicum</i> .....	118
5.2.4. Respecto a los centros de educación social .....	119
5.3. LÍNEAS DE ACTUACIÓN FUTURAS .....	119
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>121</b>
1. Cuestionario de identificación de funciones y acciones tuto- riales para el tutor(a) de prácticas .....	121
2. Cuestionario de identificación de funciones y acciones tuto- riales para el alumnado .....	124
3. Cuestionario de identificación de funciones y acciones tuto- riales para el tutor(a) de universidad .....	127
4. Grupo de discusión con el alumnado .....	131
a) Guión de preguntas para el grupo de discusión .....	131
b) Análisis de la información .....	132
5. Grupo de discusión con los tutores(as) de universidad .....	134
a) Guión de preguntas para la discusión .....	134
b) Análisis de la información .....	134
<b>RELACIÓN DE TABLAS</b>	
Tabla 1. Relación de habilidades y funciones .....	36
Tabla 2. N° de participantes en la indagación .....	63
Tabla 3. Agrupación de los ítems del cuestionario de identificación de funciones y acciones tutoriales por categorías .....	68
Tabla 4. Instrumentos utilizados en la evaluación diagnóstica .....	70
Tabla 5. Datos de identificación de los tutores(as) de universidad que participan en el <i>Practicum</i> de Educación Social en la ULPGC .....	76

Tabla 6. Experiencia investigadora de los tutores(as) de universidad en el <i>Practicum</i> de Educación Social en la ULPGC .....	77
Tabla 7. Experiencia laboral de los tutores(as) de universidad en el <i>Practicum</i> de Educación Social en la ULPGC .....	77
Tabla 8. Formación de los tutores(as) de universidad en los ámbitos de Educación Social .....	78
Tabla 9. Intervención de los tutores(as) de universidad en la titulación de Educación Social .....	79
Tabla 10. Experiencia de los tutores(as) de universidad en el <i>Practicum</i> de Educación Social .....	80
Tabla 11. Cursos del <i>Practicum</i> de Educación Social donde han participado los tutores(as) de universidad .....	81
Tabla 12. Datos de identificación del alumnado de la titulación de Educación Social .....	81
Tabla 13. Experiencia laboral del alumnado en los ámbitos de Educación Social .....	82
Tabla 14. Formación del alumnado en los ámbitos de Educación Social .....	82
Tabla 15. Experiencia laboral del alumnado en los ámbitos de Educación Social .....	83
Tabla 16. Datos de identificación de los tutores(as) de prácticas .....	84
Tabla 17. Experiencia laboral de los tutores(as) de prácticas que participan en el <i>Practicum</i> de Educación Social en la ULPGC .....	84
Tabla 18. Experiencia en el <i>Practicum</i> de Educación Social de los tutores(as) de prácticas .....	84
Tabla 19. Ámbito en el que se incluye el centro o institución de prácticas que interviene en el <i>Practicum</i> de Educación Social en la ULPGC .....	85
Tabla 20. Titulación académica de los tutores(as) de prácticas que intervienen en el <i>Practicum</i> de Educación Social en la ULPGC .....	85
Tabla 21. Puestos que desempeñan los tutores(as) de prácticas en los centros de trabajo .....	86
Tabla 22. Media y desviación típica de tutores(as) de universidad, alumnado y tutores(as) de prácticas con respecto a funciones de unión teoría y práctica .....	88
Tabla 23. Porcentajes de TU, alumnado y TP con respecto a las funciones de unión teoría y práctica .....	90
Tabla 24. Medias y desviación típica de los tutores(as) de universidad, alumnado y tutores(as) de prácticas con respecto a las funciones de evaluación .....	95
Tabla 25. Porcentajes de los tutores(as) de universidad, alumnado y tutores(as) de prácticas con respecto a las funciones de evaluación .....	95

Tabla 26. Medias y desviación típica de los tutores(as) de universidad, el alumnado y los tutores(as) de práctica con respecto a las funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral . . . . .	98
Tabla 27. Porcentajes de los tutores(as) de universidad, el alumnado y los tutores(as) de práctica con respecto a las funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral . . . . .	99
Tabla 28. Medias ordenadas de menor a mayor de los tutores(as) de universidad . . . . .	103
Tabla 29. Medias ordenadas de menor a mayor del alumnado . . . . .	105
Tabla 30. Medias ordenadas de menor a mayor por los tutores(as) de prácticas . . . . .	106
Tabla 31. Porcentajes de tutores(as) de universidad y alumnado respecto a la actitud del TU . . . . .	108
Tabla 32. Porcentaje de los tutores(as) de universidad y alumnado respecto al clima y relaciones de comunicación . . . . .	111

#### RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1. Elementos que intervienen en el <i>Practicum</i> . . . . .	26
Figura 2. Formación del educador(a) social (Martín, 2001: 64) . . . . .	33
Figura 3. La tutoría en el proceso de formación de los educadores(as) sociales . . . . .	46
Figura 4. Funciones del tutor(a) de universidad . . . . .	57
Figura 5. Funciones del tutor(a) de universidad durante el <i>Practicum</i> con el alumnado . . . . .	73

#### RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro 1. Funciones del educador(a) social (Martín, 2001: 50) . . . . .	31
Cuadro 2. Competencias para el <i>Practicum</i> de Educación Social . . . . .	34
Cuadro 3. Habilidades necesarias para las funciones de información, orientación y asesoramiento . . . . .	36
Cuadro 4. Habilidades necesarias para las funciones de detección y análisis de problemas sociales, sus causas y detección de las necesidades educativas . . . . .	37
Cuadro 5. Habilidades necesarias para las funciones de diseño de la intervención socioeducativa . . . . .	37
Cuadro 6. Habilidades necesarias para las funciones de evaluación del diseño, de la intervención socioeducativa, la gestión y la propia evaluación . . . . .	37
Cuadro 7. Habilidades necesarias para las funciones formativas . . . . .	38
Cuadro 8. Habilidades necesarias para las funciones de mediación . . . . .	38
Cuadro 9. Habilidades necesarias para las funciones de gestión . . . . .	38

Cuadro 10. Términos asignados al tutor(a) de universidad y de prácticas .....	47
Cuadro 11. Funciones del tutor(a) de prácticas según Hernández (2000) .....	50
Cuadro 12. Funciones del tutor(a) de universidad según Zabalza y Marcelo (1993), Rodríguez (1994), Sepúlveda (1996), Mingorane (1998), Galera (1998), Slick(1998) y Hernández (2000) .....	55
Cuadro 13. Relación de cuestiones a indagar, fuentes e instrumentos utilizados .....	62
Cuadro 14. Categorías estudiadas a través del Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales .....	71
Cuadro 15. Categorías y subcategorías analizadas en el grupo de discusión con los tutores(as) de universidad .....	72
Cuadro 16. Categorías y subcategorías analizadas en el grupo de discusión con el alumnado .....	72

#### RELACIÓN DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Funciones encaminadas a vincular la teoría y la práctica, tutores(as) de universidad .....	93
Gráfica 2. Funciones encaminadas a vincular la teoría y la práctica, alumnado .....	93
Gráfica 3. Funciones encaminadas a vincular la teoría y la práctica, tutores(as) de prácticas .....	94
Gráfica 4. Funciones de evaluación, tutores(as) de universidad .....	96
Gráfica 5. Funciones de evaluación, alumnado .....	96
Gráfica 6. Funciones de evaluación, tutores(as) de prácticas .....	97
Gráfica 7. Funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral, tutores(as) de universidad .....	100
Gráfica 8. Funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral, alumnado .....	101
Gráfica 9. Funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral, tutores(as) de prácticas .....	102
Gráfica 10. Actitud del tutor(a) de universidad, tutores(as) de universidad .....	109
Gráfica 11. Actitud del tutor(a) de universidad, alumnado .....	110
Gráfica 12. Clima y relaciones de comunicación, tutores(as) de universidad .....	111
Gráfica 13. Clima y relaciones de comunicación, alumnado .....	112

<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	137
---------------------------	-----

## INTRODUCCIÓN

Hemos asistido en las últimas décadas a un reconocimiento de la extensión del concepto de educación, tanto a nivel horizontal como vertical. Ampliamos los espacios o ámbitos educativos, cuestionando que el único ámbito sea la escuela y, además, ampliamos las edades, considerando la educación como un proceso permanente, a lo largo de toda la vida del individuo y no exclusivo del periodo escolar. Como consecuencia de ello, se ha extendido el ejercicio profesional en el sector educativo a personas formadas por distintas vías y procedentes de diversas titulaciones, universitarias o no.

En este contexto, se establece el título universitario de Diplomado en Educación Social por Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto (BOE de 10 de octubre) por el que se aprueba las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención del título señalado.

La universidad, como centro responsable de la formación de los profesionales, orienta el primer paso a dar en la preparación laboral, pero ésta es insuficiente si no cuenta con el aval y el contraste de la realidad socioeconómica de las empresas donde se va a proyectar ese conocimiento. En este sentido, las empresas o centros de prácticas constituyen ese otro contexto o espacio de formación tan importante como los primeros. Es decir, los y las estudiantes que deciden prepararse para trabajar en el ámbito de la educación necesitan de las empresas socioeducativas como marco de referencia donde confrontar y ampliar la formación recibida en la universidad.

La realidad nos confirma la necesidad de esta colaboración. En los últimos años, y desde el mundo social y laboral, ha surgido una fuerte crítica hacia la institución universitaria por la insuficiente e inadecuada formación, excesivamente teórica, academicista y alejada de las necesidades sociales y de productividad del momento, con que salen preparados los nuevos titulados. Se la considera, básicamente, un medio ineficaz para formar profesionales adaptados a las nuevas necesidades socioeconómicas.

Se verifica, de este modo, la separación entre la universidad y la realidad social y económica; confirmándose, así, que uno de los problemas básicos a resolver, en la actualidad, en lo que se refiere a la Educación Social, aunque extrapolable a múltiples profesiones, es lograr “un ajuste entre la estructura profesional y la formación de los educadores(as) sociales” (Ventosa, 1989: 64).

Diversos factores favorecen esta ineficacia pero, esencialmente, podemos destacar una formación muy rígida y/o excesivamente conceptual desligada casi por completo del contexto real al que debe responder.

A partir de esta consideración, se introduce, en el Plan de estudios de la titulación de Educación Social, el *Practicum* como el componente de la formación más próximo a la profesionalización; concebido para que su desarrollo suponga, en términos de Shön (1992: 45), “la conjunción de la teoría, las técnicas y los saberes técnicos y profesionales, y plantearse como forma de enlace entre la formación inicial teórica y práctica y la introducción en la dimensión profesional”.

No obstante, en su corta andadura no ha sido objeto de profundización en trabajos donde se determine hasta el punto de poder concretar en qué consiste o debe consistir el *Practicum*, cuáles son las variables que mejor lo explican, desde qué supuestos teóricos, políticos, sociales, profesionales puede justificarse la existencia del *Practicum*, cómo llevarlo a las instituciones y cómo potenciarlo. En esa línea se expresa Mínguez (1999: 44) cuando afirma: “La realidad es que los centros de formación se han estado moviendo alrededor de la normativa existente y apenas nos hemos atrevido a profundizar un poco más para traspasar las pautas dadas e ir más lejos de las fronteras establecidas por la dimensión gerencialista y administrativa. Las coordinaciones de las prácticas se han reducido a la distribución de los alumnos en los centros, organización de algunas conferencias y poco más”.

Zabalza y Cid (1998: 19) se pronuncian en este sentido y advierten que el *Practicum* es un aspecto de “escasa significación en términos de planificación previa, de preparación de mecanismos para evaluar su funcionamiento y de formación de las personas encargadas de tutorizar al alumnado”.

Sánchez (1999: 185) nos señala dos rupturas principales que deben ser consideradas:

- La desconexión entre el *Practicum* y el perfil profesional de las carreras. En efecto, en algunas ocasiones, lo que se hace en el *Practicum* tiene poco que ver y a veces nada con el sentido formativo que tiene la carrera, lo que quiere decir que el *Practicum* aporta poco como experiencia de aprendizaje.
- La desconexión del *Practicum* con las otras materias del currículo. El *Practicum*, no pocas veces, al tener sus propios profesores encargados de llevarlo a cabo (sólo a veces para completar créditos), pierde la conexión con el resto de las unidades formativas de la carrera (materias, prácticas de las asignaturas, ...) y acaba constituyéndose en algo más y algo distinto en la formación. En este caso, el *Practicum* ya no enriquece los aprendizajes de las disciplinas ni es enriquecido por ellos.

En el contexto de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, los primeros años de *Practicum* de Educación Social han exigido un gran esfuerzo en la organización y estructuración del mismo con el fin de dar una respuesta de calidad a un

importante número de alumnado. En esta nueva labor, se afrontaron cuestiones como el tipo de centros que podrían ser candidatos del *Practicum*, la presencia de tutores(as) profesionales como elemento fundamental del seguimiento profesional del alumnado en prácticas, el número de horas a realizar en los centros, el tipo de convenios que debía establecerse entre universidad y centro, los modelos de *Practicum*, etc.

Tras varios años de funcionamiento del *Practicum* y una vez diseñados y ajustados los nuevos modelos organizativos y de coordinación, urge que, tanto el profesorado de universidad como los tutores y tutoras profesionales de los centros, dirijamos nuestra atención y esfuerzos más a los contenidos y procesos implicados en el desarrollo del *Practicum* que a la organización y estructura del mismo. De tal manera que, una vez resueltos los problemas iniciales y superadas dichas dificultades, comencemos a centrar nuestra atención en el qué y el cómo de dicho proceso de aprendizaje.

Con estas razones sobre el papel, resulta necesario que la universidad, como responsable de dotar al futuro profesional de los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan desarrollarse y desenvolverse en su rol profesional, establezca procesos de articulación entre la teoría y la práctica, para así promover el desarrollo profesional del estudiantado a lo largo de su permanencia en la institución universitaria y facilitar la transición a la vida activa, es decir, deberá impulsar una “formación inicial (...) que contenga segmentos teóricos y aplicados, por una parte, y segmentos de “prácticas de campo” o “prácticas profesionalizadoras” por otro” (Zabalza y Cid, 1998: 20).

En un intento de contribuir a este propósito hemos desarrollado una investigación en la que esperamos aportar algunas ideas en torno a algunos de estos interrogantes, pudiendo así realizar una contribución real a esta incipiente profesión.

Desde los inicios de la titulación de Educación Social ha existido una preocupación por la relación y la contribución mutua entre el alumnado y los tutores(as) de la universidad durante el periodo de prácticas que, en la mayoría de los casos, se reduce a la elaboración, por parte del alumnado, de la memoria y a su lectura, por parte de los tutores(as) de universidad. Pensamos que en el ámbito universitario son posibles otros niveles de colaboración y ayuda mutua que contribuyan a un crecimiento profesional y a una formación de mayor calidad.

Concretamente, en dicha investigación, nos habíamos propuesto:

1. Diagnosticar la labor que, en la actualidad, está desarrollando el tutor(a) de universidad durante el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC.
2. Diseñar un programa de formación que ayude a los tutores(as) de universidad a desarrollar el proceso de unión entre teoría y práctica en el alumnado durante el *Practicum*.
3. Desarrollar la propuesta y describir cómo el alumnado es guiado en su proceso para reconstruir la teoría desde la práctica.

4. Valorar en qué medida la propuesta modifica el proceso de tutorización universitario durante el *Practicum*.

Asumir estos objetivos significaba, desde nuestro punto de vista, contribuir, directa o indirectamente, a:

1. Mejorar la Formación Inicial, en la titulación de Educación Social, ofertada desde el ámbito universitario ya que ofrecemos un programa de formación para el *Practicum* de dicha diplomatura más acorde con las actuales demandas sociales.
2. Repensar el *Practicum* desde una postura que intenta definirlo respecto a sí mismo y al resto de las materias que intervienen en la titulación y revalorizarlo como un elemento sustancial en la formación inicial.
3. Definir el papel que tanto el alumnado como los tutores(as), de universidad y de prácticas, desempeñan durante el *Practicum*.
4. Desvelar las condiciones y las tareas que definen el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC y, por tanto, identificar las posibles mejoras que podrían emprenderse.

En esta ocasión, sin embargo, vamos a informar sobre la primera fase de esta investigación, es decir, aquélla que nos proporcionaba información y nos permitía reconstruir el trabajo que están desarrollando los tutores(as) de universidad durante dicho período de formación permitiéndonos, posteriormente, la toma de decisiones fundamentada y la elaboración de propuestas alternativas. Aportamos, además, un marco conceptual sobre el *Practicum* y la tutoría como elementos básicos de referencia tanto en esta fase como en el resto de la investigación.

Así, organizamos este libro en cinco capítulos. En el primero de ellos, profundizamos en la conceptualización del *Practicum* concretando, específicamente, su contribución a la formación inicial de los educadores(as) sociales a partir de una propuesta de perfil profesional para los educadores(as) sociales. El segundo capítulo se justifica desde la idea de que el *Practicum* no tiene potencialidad formativa si no existe apoyo continuado al alumnado durante esa experiencia en los centros de prácticas. Consecuentemente, la tutoría en el *Practicum* de Educación Social define nuestro segundo capítulo.

Con este marco de fondo, en el tercer capítulo, expondremos la propuesta para realizar el diagnóstico en torno a las tutorías en el *Practicum* y se describirá la forma en que hemos llevado a cabo el diseño de evaluación. En el cuarto capítulo, volcamos toda la información recogida y esbozamos una caracterización de las tutorías durante el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC. Por último, en el capítulo quinto, presentamos las conclusiones e implicaciones que podemos extraer a partir de los datos recogidos y proyectamos algunas líneas de trabajo futuras.

## 1. EL *PRACTICUM* EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL

### 1.1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de este primer capítulo, esbozamos cuál es nuestro posicionamiento en torno al *Practicum* en la titulación de Educación Social. En el primer epígrafe –*Una formación que integre la teoría y la práctica*–, tratamos de justificar la formación inicial de los educadores(as) sociales desde una concepción que se nutre del conocimiento teórico y del conocimiento del contexto real de trabajo, y que se aleja, por tanto, de una visión meramente academicista. A tal fin, abordamos un segundo epígrafe –*El Practicum como factor de la formación inicial*– en el que presentamos el *Practicum* como un espacio formativo y una oportunidad inigualable para vincular los conocimientos teóricos incorporados desde las aulas universitarias y el conocimiento práctico que surge desde los centros de trabajo. Se resuelve el tercer epígrafe –*Contribución del Practicum a las competencias del educador(a) social*– presentando nuestra propuesta de perfil profesional para el educador(a) social y las competencias generales necesarias para el desempeño de dicho perfil. A continuación, realizamos una selección de ellas que podría abordarse desde el *Practicum* de la titulación de Educación Social. En el último epígrafe –*El Practicum de Educación Social: una visión panorámica*–, describimos el modelo de *Practicum* en las diferentes universidades españolas.

### 1.2. UNA FORMACIÓN QUE INTEGRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Teoría y práctica, sin entrar a analizar las diferentes interpretaciones que se han hecho de la conexión que se debe establecer entre ambas, son dos fuentes de conocimiento cuya presencia, en la formación de un profesional, ya nadie discute. Por tanto, se hace indispensable pensar en una formación

que vincule teoría y práctica y no se presenten como dos mundos independientes y antagonicos. Es decir, se hace necesario que se plantee “la teoría y la práctica como unidad indisoluble, frente a la concepción dualista que privilegia cualquiera de ellas” (Caride, 1999: 230).

Y ello debe ser así porque el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando éstos son importantes y han sido asimilados significativamente, son insuficientes si pretendemos tener un conocimiento profesional ajustado a las demandas requeridas en el desempeño de la profesión.

La formación que se imparte en las universidades no puede prescindir de la experiencia acumulada en el tiempo acerca de la profesión y de los problemas reales que se plantea en la profesión del educador(a) social. Se ha puesto de manifiesto que “los profesionales desarrollan conocimiento, saber hacer, a partir de la implicación en situaciones reales, en situaciones de la práctica” (Marcelo, 1996: 20). Es más, debemos ser conscientes de que la formación de los profesionales tiene una especificidad insoslayable que la diferencia del ejercicio profesional. Nos referimos a lo que Núñez (1999) denomina desfase estructural entre el conocimiento institucionalizado para su transmisión y el conocimiento social acumulado, o lo que, en otros términos, Úcar (1999: 305) define como el desequilibrio entre el conocimiento tácito del que disponen los profesionales, que se adquiere a través de la experiencia, es personal y se transmite sólo en el propio desempeño profesional y el conocimiento codificado, disponible para la formación.

Lucio-Villegas (1999: 111), parafraseando a Schön, destaca, por otra parte, el convencimiento de que existen lo que llama zonas indeterminadas de la práctica, que escapan a los controles tradicionales de la racionalidad técnica; “el currículo tradicional universitario, y en muchos casos la organización de las prácticas, se fundamentan en esa racionalidad técnica, donde no tienen cabida las zonas oscuras que ese conocimiento perfectamente prefijado es incapaz de iluminar”. Concluye, por tanto, que el contacto con esas zonas indeterminadas de la práctica es imprescindible para la formación de futuros profesionales porque es allí donde se va a desarrollar su práctica profesional. Estas situaciones prácticas necesitan, como nos advierte González y Calvo (1999), del conocimiento y las cualidades de los profesionales y parte de su formación inicial consistirá en ese conocimiento incierto de la realidad. Por ello, lo que más necesitamos es, tal y como nos sugiere Schön (1992), enseñar a nuestros estudiantes a tomar decisiones bajo condiciones de incertidumbre.

Por lo tanto, existen evidencias que nos permiten pensar que los procesos de formación teórica, con ser fundamentales, son insuficientes para generar y, sobre todo, para dar consistencia y consolidar esquemas de reflexión y acción

educativa lo suficientemente buenos como para favorecer el desarrollo profesional en una realidad social cambiante.

Tampoco la práctica, por sí misma, sin ningún tipo de regulación pedagógica orientada a los objetivos determinados, es suficiente para la correcta formación. En esta línea, Mingorance (1998) se pronuncia con firmeza y afirma que la práctica sin reflexión y fundamentación teórica no implica la adquisición de destrezas ni de cambios conductuales. Y llega a defender que el aprendizaje directo de la experiencia como única fuente de aprendizaje es un mito.

Todo lo expuesto nos lleva a pensar que aunque no siempre ha sido así, cada vez más se considera que la formación para la función socio-educativa no es algo que pueda ser resuelto de manera definitiva con una preparación previa al desempeño de la profesión, y esto, principalmente, porque el desempeño de dicha tarea requiere una dosis importante de experiencia en el contexto y de reflexión sobre la misma. Tanto es así que el *Practicum* supone el momento oportuno para conocer en profundidad la realidad sobre la que se quiere llevar a cabo la acción educativa social.

Esta idea es radicalmente distinta en aquellas personas que entienden que la universidad tiene el conocimiento mientras que las instituciones de prácticas son, simplemente, los lugares donde los futuros profesionales conocen el espacio de su actuación profesional, “un conocimiento geográfico, contextual, porque el conocimiento para la actuación profesional se considera que ya está adquirido (...), en cualquier caso, desde este modelo no se considera que la vivencia de prácticas represente un aprendizaje significativo en el conjunto de la formación” (Vilar, 1999).

Con todo, queremos justificar que el conocimiento profesional debe permitir emitir juicios profesionales contextualizados basados en un conocimiento que ha sido legitimado en la práctica profesional.

Ahora bien, McIntyre (1993) aporta una consideración que nos parece relevante a la hora de establecer la relación entre dicha teoría y práctica. Concibe la teoría como un proceso intelectual más que como un conocimiento proposicional. Desde esta perspectiva, nos dice Moral (1997: 70) que la teoría es el fundamento para la construcción y creación de un conocimiento profesional personal y no la mera transmisión de conocimiento establecido mediante proposiciones teóricas. Se entiende que usar la teoría implica dar significado a un hecho dentro de un contexto determinado. Esta idea da paso al concepto de teorización pues teorizar, según la misma autora, “es interpretar, explicar o juzgar intenciones, acciones y experiencias, es decir, implicarse en un proceso metacognitivo personal de comprensión del significado”.

El conocimiento profesional, por tanto, está estrechamente unido a la acción, de tal forma que “el conocimiento proposicional previo, el contexto, la experiencia, la implicación, la confrontación y la reflexión en y sobre la práctica provocarían la precipitación de un determinado conocimiento profesional especializado” (Imberón, 1999a: 30).

Desde estos planteamientos, se pretende que el conocimiento profesional surja a partir del cuestionamiento de los principios teóricos que explican la práctica profesional. Es decir, que surja a partir de un proceso reflexivo que nos permita ir construyendo un conocimiento profesional derivado de la contrastación entre la teoría y la práctica.

No obstante, a medida que profundizábamos en el marco conceptual relacionado con el desarrollo del *Practicum*, se hacía patente el uso de estos dos términos, teoría y práctica, aludiendo a dos tipos de conocimiento. Entendemos, sin embargo, en la línea de lo comentado, que, más que dos tipos de conocimiento, son dos dimensiones de un mismo saber que se adquieren en contextos formalizados, como los de formación superior, o en contextos altamente experienciales, como la formación realizada en centros de trabajo. De esta manera, tanto desde el contexto universitario como desde la formación en centros de trabajo, se contribuye a ambas dimensiones.

### 1.3. EL *PRACTICUM* COMO FACTOR DE LA FORMACIÓN INICIAL

La inclusión del *Practicum* significa, desde nuestro punto de vista, aceptar que la formación básica debe incluir, además de los aspectos teóricos propios del conocimiento científico y técnico, la introducción a la realidad profesional con todas las posibilidades y dificultades que conlleva. Por ello, el *Practicum* se convierte en “un espacio formativo porque conlleva vivencia y conocimiento que se complementa con la formación más tradicional” (Vilar, 1999). El *Practicum* emerge, de esta manera, como “una ocasión ideal para suplir la falta de enfoque práctico del conocimiento que se presenta y transmite en la enseñanza universitaria” (Marcelo, 1996: 21). Así, el valor que se le concede al *Practicum*, en la formación de los educadores(as) sociales, radica, fundamentalmente, en ser un buen enlace teoría-práctica.

Debe concebirse, por tanto, como una ocasión para aprender y desterrar la idea que lo asocia, como nos indica Vilar (1999), a una mera experiencia donde los futuros profesionales conocen el espacio de su actuación profesional y, por tanto, debe planificarse y evaluarse de forma estructurada y reglada. Se trata, en otras palabras, “no sólo de subrayar la importancia del *Practicum* en la formación y profesionalización de los estudiantes, sino de reivindicar y/o consolidar la vocación formativa que debe caracterizarlo desde su diseño hasta su desarrollo y evaluación” (Caride, 1999: 229).

Al hilo de esta última idea, queremos resaltar una matización que nos resulta de interés para el *Practicum* aportada por Marhuenda (2001). Dicho autor recomienda que el *Practicum* sea programado atendiendo a lo que cada puesto formativo de prácticas puede ofrecer, de lo contrario la programación carece de sentido, no tiene referente real. Esto exige, obviamente, una programación individualizada del *Practicum* para cada puesto formativo diferente.

Son varios los autores y autoras que se expresan e identifican con esta visión del *Practicum*. Schön establece diferencias entre lo que denomina racionalidad técnica, o aquella concepción de la práctica profesional que destaca la importancia de que ésta esté guiada y dirigida por principios y leyes derivados de la investigación experimental, y la epistemología de la práctica. La epistemología de la práctica asume que los profesionales desarrollan conocimiento, saber hacer, a partir de su implicación en situaciones de la práctica. Por ello, “los profesionales han de aprender a desenvolverse en estas situaciones y forma parte de su formación adquirir –o iniciar– ese conocimiento más aplicativo, más ligado a la acción y a la vez más incierto y resbaladizo” (Marcelo, 1996: 21).

Schön describe el *Practicum* como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. Y continúa reflexionando, “en un contexto en el que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su quehacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real. Aprender haciéndose cargo de proyectos que simulan y simplifican la práctica, o llevar a cabo, relativamente libre de las presiones, las distracciones y los riesgos que se dan en el mundo real al que, no obstante, el *Practicum* hace referencia. Se sitúa en una posición intermedia entre el mundo de la práctica, el mundo de la vida ordinaria y el mundo esotérico de la Universidad” (Schön, 1992: 45).

Mingorance (1998: 18) lo concibe como “un periodo formativo que exige una responsabilidad profesional, que supone un esfuerzo compartido entre la universidad y las empresas o las instituciones profesionales, caracterizado por la preocupación tanto por la formación como por la actividad profesional y su calidad, facilitando a los estudiantes un conocimiento por la experiencia directa del mundo del trabajo que redunde en múltiples aprendizajes enfatizando sobre todo el aprendizaje del trabajo real”.

Por otra parte, Caride (1999: 230) realiza una caracterización sobre el *Practicum* que desvela, desde nuestro punto de vista, importantes significados para la enseñanza universitaria, entre los que destacamos su:

- consideración como un componente específico del diseño y desarrollo curricular que configura la formación inicial de los titulados superiores;

- habilitación como un tiempo formativo propedéutico (preparatorio y anticipativo), con cuya disponibilidad se pretende integrar gradualmente a los alumnos en los entornos sociolaborales de su futura profesión;
- caracterización como un ámbito de aprendizaje pre-profesional, concertado con diferentes instituciones y organizaciones sociales, al objeto de proporcionar una visión global y comprensiva las realidades con las que se identifica a una determinada titulación;
- concreción en un proceso de transiciones múltiples, que los estudiantes viven en primera persona, y que suponen “moverse” en el continuum de interacciones que surgen de las relaciones teoría-práctica, conocimientos-aplicación, reflexión-acción, formación-profesión, Universidad-sociedad, profesores-tutores, personas-colectivos, etc;
- realización atendiendo a escenarios, actuaciones, proyectos, iniciativas, problemáticas, tiempos, etc., en los que se expresa el sentido plural y heterogéneo de la sociedad y de las mismas profesiones, lo que acentúa la complejidad inherente a toda “formación práctica” y a las distintas estrategias que la operativizan.

Una cuestión básica, desde el punto de vista de Zabalza (1996: 262), es neutralizar la descontextualización inherente de la actuación formativa. Así, resalta la importancia de que la experiencia práctica introduzca al alumnado “en un sentido formativo en el que la capacidad de adaptación (entendida como un aprendizaje genérico) constituya una forma de ver el trabajo y la misma formación en su conjunto”.

En opinión de Cebreiro e Iglesias (1998) no se busca que el único objeto de preocupación y que la única funcionalidad del *Practicum* sea la preparación de los y las estudiantes para el momento en el que se produce su transición a la vida activa, sino que –más allá de esa intencionalidad– el contacto directo con la realidad pueda trascender la formación que se recibe en los centros universitarios en varios sentidos: “relacionando los contenidos (teóricos y prácticos) que se imparten en la Universidad con las actuaciones de los profesionales, contextualizadas en sus respectivos lugares de trabajo; ampliando el círculo de personas que contribuyen a la formación, en particular con la figura de los tutores, con lo que se resta protagonismo exclusivo a los profesores universitarios; haciendo más complejas las relaciones que la Universidad establece con las comunidades e instituciones que comparten su mismo espacio vital, en un determinado territorio” (Cebreiro e Iglesias, 1998: 211).

Cabe matizar, en consecuencia, que el *Practicum* supera el concepto de acción, o de mera adquisición de destrezas y habilidades específicas que requieran un campo o una materia, muy al contrario “significa que, en esa intervención,

el alumno utiliza e integra el corpus de conocimientos que va adquiriendo a través de todo su proceso de formación” (Torío y Viñuela, 1999: 153).

En la misma línea se expresa Marcelo (1996) cuando afirma que el *Practicum* debe integrar los diferentes campos de conocimiento disciplinares que conforman los distintos planes de estudio y ofrecer al alumnado una formación orientada a la resolución de problemas profesionales en la que deban utilizar los diferentes conocimientos adquiridos en el transcurso de la titulación.

Froufe (1999: 326) nos dirá, además, que el *Practicum* deberá desarrollarse sobre “una metodología interdisciplinar, donde es necesaria la integración de los conocimientos, modos de reflexión y actividades de campo con las distintas materias y los modelos de intervención de las instituciones”.

Concretando un poco más, Vera (1999: 362) lo describe como “un periodo de reflexión en la práctica en el que se contrastan las primeras hipótesis de trabajo, en el que se tiene la oportunidad de descubrir nuevos campos de intervención no del todo desvelados en las clases teóricas, de observar el funcionamiento de las instituciones, de reconstruir el conocimiento pedagógico adquirido hasta el momento. Es el período más adecuado para estimular conjuntamente la reflexión teórica y la experimentación práctica, ayuda a los alumnos a interrogarse por la función social que han de cumplir dentro de la comunidad a través de variados servicios educativos de los que ésta se dota para cubrir necesidades y demandas formativas. Les ayuda, también, a descubrir sus posibilidades y lagunas como futuros profesionales, así como los sectores y campos de trabajo por los que siente mayor interés”.

O, en otras palabras, “las prácticas han de ser potenciadoras de la reflexión teórica, del enlace entre teoría y práctica y de la iniciación profesional e investigadora, aunque en coherencia con toda la filosofía del proyecto” (Benedito, 1987: 173).

El *Practicum* debe, por tanto, tener una duración suficiente como para que puedan darse procesos reflexivos con unas ciertas garantías de éxito. Como indica Schön (1992) “nada es tan indicativo del progreso en la adquisición del arte como el descubrimiento que hace el estudiante del tiempo que ello lleva, tiempo para vivir a través del choque inicial cargado de confusión y misterio, olvidar las expectativas previas y comenzar a dominar la práctica y el *Practicum*; tiempo para vivir a través de los ciclos de aprendizaje implicados en cualquier tarea de diseño y, finalmente, tiempo para ir de atrás para delante una y otra vez entre la reflexión sobre la acción”.

Teniendo en cuenta estas premisas, parece que lo ideal es que el *Practicum* se vaya realizando a lo largo de toda la carrera, y no sólo al final, con el propósito de generar desde el principio una adecuada coordinación en el ciclo de reflexión que constituye la relación entre la teoría y la práctica. De este

modo “los alumnos tienen la oportunidad de comprender mejor los contextos reales de los que han surgido las teorías, los modelos e instrumentos de intervención, los sectores y servicios educativos de la comunidad en la que viven, los dispositivos legales, los modelos organizativos, las limitaciones de todo tipo con las que se encuentran los profesionales y los voluntarios en el campo de la acción socioeducativa, etc.” (Vera, 1999: 363).

Sobre esta cuestión también se expresan González y Calvo (1999) cuando manifiestan que la transición de la teoría a la práctica se debe realizar de manera progresiva. Es por ello que estos autores llegan a proponer que el *Practicum* más completo es aquel que se desarrolla en los tres cursos académicos.

Todo lo dicho hasta el momento nos hace concluir que el *Practicum*, potencialmente, es una ocasión para el enriquecimiento de todas las personas implicadas en él. Supondrá “la ocasión de encontrarse (o re-encontrarse) con la realidad del trabajo, de tomar contacto con el mundo profesional, de ejercitar los conocimientos adquiridos, de reflexionar sobre las responsabilidades y funciones de su profesión, o de favorecer unas decisiones académico-profesionales más informadas y realistas” (Caride, 1999: 232).

Esta inserción del alumnado en la dinámica de los centros, instituciones, etc., integrando teoría y práctica, va a suponer que las prácticas constituyan un proceso que permita al futuro educador(a) social, por una parte, observar, cuestionarse, descubrir, analizar e interpretar la situación socio-educativa real, y, por otra, experimentar interactuando en el medio educativo de forma reflexiva, haciendo de su práctica una constante búsqueda que lleve a organizar, de la mejor manera, la interacción de cada alumno(a) con el objeto de conocimiento. Con ello, afirmamos como Zabalza (1990) que unas buenas prácticas debieran situar como eje central de sus objetivos el siguiente: que los alumnos sean capaces de ir traduciendo esa experiencia masiva que les proporciona su contacto con la realidad en preguntas y cuestiones.

Se entiende, por tanto, que la presencia de los y las estudiantes en los centros de trabajo esté destinada a enriquecer su experiencia formativa, ofreciéndoles la oportunidad de ampliar sus aprendizajes (sobre todo prácticos, pero también teóricos) en situaciones propias de la profesión para la que se preparan.

No obstante, para que las experiencias prácticas posean calidad deberían asumir, según Marcelo (1996: 22), al menos tres principios: continuidad, interacción y reflexión.

La continuidad se refiere a la idea de un continuum experiencial, es decir, una ordenación creciente en cuanto a complejidad y riesgo, así como una acomodación a las características de aprendizaje del sujeto que se implica en ella.

El principio de interacción plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad, en la que interaccionan los diferentes

componentes conceptuales o metodológicos que, analíticamente, pueden presentarse por separado a los estudiantes en formatos de asignaturas diferenciadas.

Por último, si se aprende de la experiencia es porque reflexionamos, analizamos lo que hacemos y por qué lo hacemos, lo que conduce a tomar conciencia de las complejidades del trabajo profesional.

Según Gorbeña (1999: 250), la importancia demostrada del *Practicum* en la formación y desarrollo profesional del alumnado debe conllevar que esta asignatura sea contemplada desde nuevas dimensiones: “para las Universidades, el *Practicum* supone unos nuevos modos de hacer, unas nuevas relaciones con la sociedad, unas nuevas responsabilidades para los profesores, que deben dedicarse, como parte de su carga docente, a las tareas para las que muchas veces no han sido preparados y para las que, en muchos casos, cuentan con escaso reconocimiento académico”.

Sin embargo, el *Practicum* no es sólo una ocasión para que el alumnado aprenda, también representa una oportunidad de desarrollo y aprendizaje para otros protagonistas: el tutor(a) del centro o instituciones –profesionales en ejercicio a los que se le asigna alumnado en prácticas– y el tutor(a) en la universidad. Ambos configuran dos colectivos de especial importancia para el éxito de las prácticas. Pero para mejorar su actuación, también para ellos, las prácticas deben convertirse en una ocasión para aprender a enseñar.

Por último, el *Practicum* tiene un valor añadido que no quisiéramos pasar por alto, éste es la posibilidad que brinda para desvelar y compartir el conocimiento experiencial que los educadores y educadoras sociales tienen de la profesión, es decir, “la formación en el propio contexto de la acción permite, entre otras cosas, rescatar conocimientos tácitos para codificarlos y hacerlos disponibles para la formación” (Úcar, 1999: 306).

Se desprende nuestra clara intención de ubicarnos en un modelo de *Practicum* que, atendiendo a la clasificación aportada por Zabalza (1998: 172), definiríamos por su capacidad para “enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a los aprendizajes) en centros de trabajo”.

O bien, en términos de Marcelo (1996: 20), lo entenderíamos “como una ocasión no tanto para aplicar, sino para aprender nuevos conocimientos, nuevas formas de hacer, formas de comportarse, de enfrentarse a problemas, de centrarse en la práctica”.

Para que el desarrollo del *Practicum* coincida con las finalidades y se desarrolle en los términos anteriormente expuestos, es necesario plantear diversas exigencias en aspectos como los siguientes:

- El apoyo o seguimiento, tanto desde el marco universitario como desde los centros de prácticas, que se preste al alumnado durante el periodo de prácticas.
- La reflexión en y sobre la práctica como herramienta que vincula la teoría y la práctica.

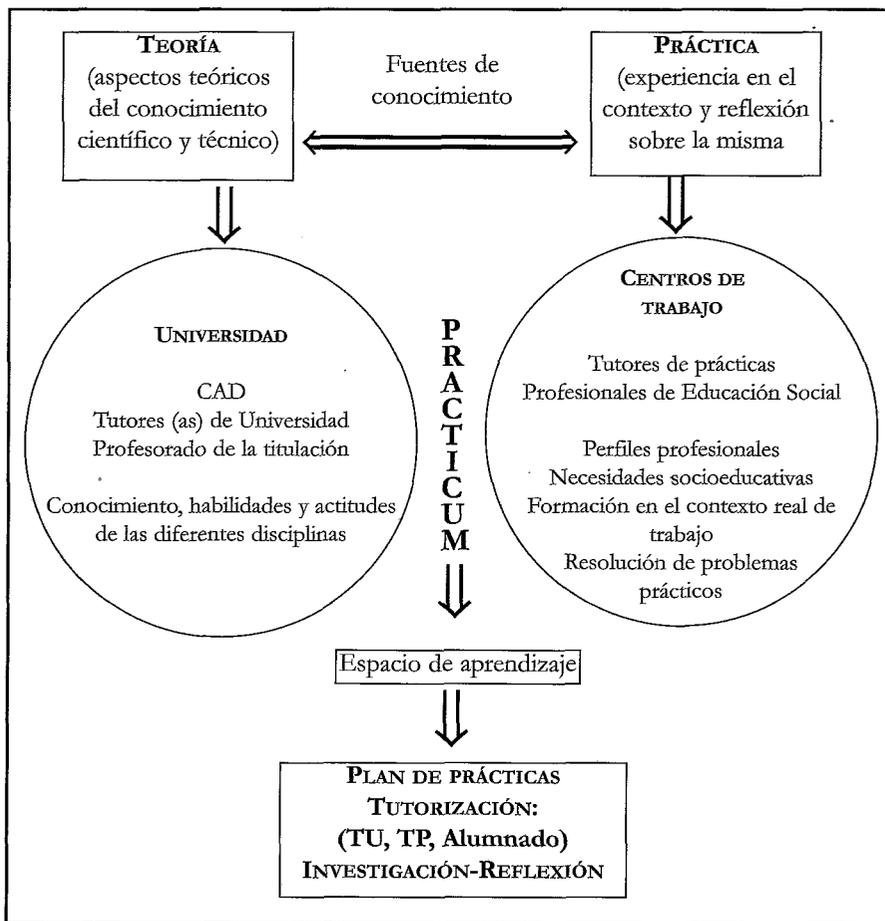


Figura 1. Elementos que intervienen en el Practicum

#### 1.4. CONTRIBUCIÓN DEL *PRACTICUM* A LAS COMPETENCIAS DEL EDUCADOR(A) SOCIAL

En la actualidad, la imagen que se tiene del profesional de la educación, entre ellos el educador(a) social, es la de una persona en constante estado de aprendizaje. Se reconoce, en general, que “las profesiones siguen un proceso dinámico de profesionalización, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia profesional llegan a constituirse en aspectos inherentes a ellas” (Imbernón, 1999b: 16). No cabe duda que éstos son resortes que caracterizan la intervención social.

Desde esta premisa, la formación de los educadores(as) sociales debe ser concebida como un continuo, es decir, debe entenderse como un proceso a lo largo de toda la vida profesional. Como establece Fullan (1987: 215) “el desarrollo profesional es una propuesta a lo largo de la carrera desde la formación inicial a la iniciación, al desarrollo profesional continuo mediante la propia carrera. El desarrollo profesional es aprendizaje continuo, interactivo, acumulativo, que combina una variedad de formatos de aprendizaje”.

Se desprenden, por tanto, dos cuestiones. Una de ellas es la necesaria relación entre la formación inicial y la formación permanente, y el que “no se puede aspirar a que la formación inicial ofrezca “productos acabados”, sino entender que es la primera fase de un largo y diferenciado proceso de desarrollo profesional” (Marcelo, 1999: 30).

Así, entender el trabajo profesional como un actividad en permanente cambio demanda de nosotros “un tipo de formación que propicie más la capacidad para aprender de forma autónoma o en colaboración que la capacidad de acumular información” (Marcelo, 1996: 17).

Identificamos, además, al educador y la educadora social como profesionales que trabajarán en contextos complejos, poco definidos a priori, donde no le servirán sólo el conjunto de recursos para solucionar problemas concretos. Por el contrario, tendrá que asumir roles como “los de facilitador, coordinador, supervisor, colaborador, asesor..., en la construcción de prácticas educativas y sociales más participativas y críticas” (Sáez, 1993: 47).

Al educador(a) social se le atribuye un perfil polivalente que se definiría como el resultado de las competencias que le permiten intervenir profesionalmente en ámbitos distintos, sectores de la población diferentes y problemáticas diversas, empleando para ello las metodologías más apropiadas a cada situación.

Esto implica que su formación deberá articular la polivalencia necesaria para asumir diversas funciones y la necesaria especialización exigida por las diversas áreas de actuación. Una polivalencia, no obstante, “capaz de involucrarse en

situaciones no previstas en los manuales, de implicarse en problemas que no se solucionan con recetas programadas en alguna disciplina relacionada con el sector, y de contribuir a la mejora de colectivos y personas que viven estados que se caracterizan por la marginación, la inadaptación, la necesidad, la complejidad, la incertidumbre y la insolidaridad, en general” (Sáez, 1998: 99).

En esta tarea hay que tener en cuenta que el trabajo se complica si se pasa de la mera conceptualización del papel del educador(a) social como el de la persona que debe “asistir”, a la consideración más amplia de la figura del educador(a) social como generador de cambios, dinamizador. En todo caso, se hace preciso proporcionar al futuro educador(a) social una sólida preparación que contemple de manera integrada el conocimiento de los fundamentos teóricos y el entrenamiento en la toma de decisiones que requiere la resolución de los problemas que se le presentan en la realidad concreta.

Demandará una formación inicial que le permita ser “capaz de percibir las relaciones existentes entre las actividades educacionales y la totalidad de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que los procesos educativos se desarrollan; capaz de actuar como agente de transformación de las realidades en las que actúa, asumiendo compromisos históricos, éticos y políticos con los colectivos sociales que constituyen la referencia cotidiana de la tarea educativa” (Caride, 1999: 237).

Una formación inicial que, en opinión de Pantoja (1998) y Rodríguez (1999), debe enmarcar la profesionalidad del educador en un código deontológico que es indisoluble de una reflexión ética sobre la propia intervención socioeducativa: en relación a sí mismo, a los usuarios, a las familias, al equipo multiprofesional, a la institución donde realiza su trabajo y a la sociedad en general.

Su formación debe, por un lado, contener saberes fundamentales, es decir, aquellos conocimientos que garantizan un bagaje conceptual de su profesión y, por otro, un conjunto de habilidades y actitudes que le permitan “teorizar sobre sus prácticas, inquiriendo en las circunstancias, la acción y las consecuencias de ésta y comprendiendo las relaciones entre la circunstancia, las acciones y las consecuencias en sus propias vidas”, Kemmis y McTaggart (1988). Se convierte, entonces, en un “profesional reflexivo” (Schön, 1992).

Por tanto, la reflexión y el compromiso son dos características que están implícitas en la profesión que, como indicábamos anteriormente, descansa en la existencia de desequilibrios sociales.

Otra consideración que quisiéramos hacer tiene relación con la contribución de la formación a la profesionalización. Cuando nos referimos al concepto de profesionalización lo unimos al proceso de desarrollo profesional, es decir, lo entendemos “como un proceso de socialización profesional constante tanto

en la preparación inicial para una ocupación definida como en un proceso continuo de búsqueda y perfeccionamiento personal y laboral en el que intervienen varios elementos comunes de la ocupación laboral, y que se vincula a una determinada práctica profesional” (Imbernón, 1999: 14).

Con mayor o menor grado de acuerdo, podríamos afirmar que existe una “crisis de confianza en el conocimiento profesional” (Schön, 1983, 1987) resultado de lo ineficaz que es, en muchas ocasiones, el conocimiento del que dispone un profesional para la resolución de los problemas que se le plantean en su práctica. Esta falta de confianza ha confirmado, en cierta medida, “la inadecuada relación entre la formación que se da a los futuros profesionales, en las instituciones legitimadas para ello, y el tipo de actividad que llevarán a cabo en el empleo relacionado con esa formación (...) más que cualificar para el trabajo descualifican y, como consecuencia, desprofesionalizan” (Sáez, 2000: 70).

Esta circunstancia pone de manifiesto esa relación evidente entre la formación y la profesionalización. Cuando la formación está relacionada con “la prescripción, las definiciones conceptuales apriorísticas, la compartimentalización del conocimiento en disciplinas y la actuación neutral, aséptica y desinteresada de los profesionales de la educación social, entonces la formación tiende más a la tecnocratización de la tarea y, con ello, a la desprofesionalización” (Elzinga, 1990; Karpik, 1990 citado en Sáez, 2000: 71).

Sin embargo, cuando se propicia “la comprensión de las cuestiones que se abordan, se promueve la solución de los problemas, se impulsa la competencia y habilidad de tales profesionales en prácticas de intervención históricas y contextualizadoras, se favorece el trabajo en equipo y la comunicación abierta entre los involucrados así como la autonomía profesional de quienes reflexivamente deben tomar decisiones sobre qué hacer, cómo y para qué hacerlo” (Svensson, 1990 citado en Sáez, 2000: 71), estaremos vinculando la formación a la profesionalización.

Es este segundo modelo el que responde a las exigencias socioeducativas actuales, es decir, es un modelo de formación que posibilita al futuro profesional de la Educación Social una comprensión más ajustada de la realidad socioeducativa y el desarrollo de habilidades y actitudes para actuar de manera inteligente en situaciones que le son nuevas, construyendo la solución más adecuada a cada situación particular.

Apostar por esta visión, aunque conscientes de las dificultades que entraña en el marco universitario, significa rechazar modelos de formación cuyo referente sea sólo la instrucción, faltos de procesos reflexivos que permitan el cuestionamiento de los fundamentos teóricos que determinan la práctica profesional.

Creemos que se produce una importante contradicción entre la formación técnica y la realidad social cambiante, compleja, problematizadora, ya que se deben tomar decisiones permanentemente, puesto que las situaciones problemáticas no están bien definidas y, además, tienen un origen macrosocial.

Éste es un cometido que sólo se podrá abordar siempre y cuando existan puentes de unión entre el currículo académico y las dinámicas reales de la profesión. El *Practicum*, como hemos expresado, es una apuesta clara para este propósito.

No obstante, el tipo de formación que precisan los educadores(as) sociales se está clarificando a medida que se van definiendo las funciones de dichos profesionales en los diferentes ámbitos de intervención. Sin embargo, pensamos que no podemos tomar decisiones en torno a las competencias que podrían abordarse desde el *Practicum* de Educación Social, si previamente no hemos definido las funciones que se vinculan al perfil profesional del educador(a) social, ya que pensamos que la formación inicial debe responder a la adquisición de las competencias necesarias para el desarrollo de las funciones encomendadas a este profesional.

Entendemos el término función como “la acción o tarea propia de los cargos u oficios, y por extensión la capacidad para realizar dichas acciones” (De la Torre, 2000: 101)

Queremos dejar constancia, en primer lugar, que las funciones de cualquier profesional varían en función de los contextos y de las demandas que, en cada momento, se soliciten. Es por esto que las funciones que posteriormente enunciaremos deben entenderse como una propuesta con validez temporal.

Así, Sáez introduce la idea de perfil como construcción y lo justifica entendiendo que hablar de perfiles “es hablar de contornos, de trazados en donde procesualmente se van manifestando los rasgos característicos de una profesión que surge en el tiempo y a lo largo de él va componiendo su naturaleza y sus funciones” (Sáez, 2000: 59).

La revisión de la literatura, que hemos realizado con este propósito, nos ha permitido identificar algunos trabajos a pesar de las dificultades que conlleva especificar las funciones de los educadores(as) sociales, teniendo en cuenta la diversidad de realidades sociales donde intervienen. Diversos autores (Petrus, 1993: 206; Petrus, 1994: 58; Riera, 1998: 77; Romans, 2000: 152) han aportado algunas ideas y puntos de vista que nos han permitido acercarnos a este tema y concluir, a continuación, las funciones de carácter general que desempeñarán estos profesionales.

<b>FUNCIONES DEL EDUCADOR(A) SOCIAL</b>	
➤	Funciones de detección y análisis de problemas sociales y sus causas y detección de las necesidades educativas
➤	Funciones formativas
➤	Funciones de diseño de la intervención socioeducativa
➤	Funciones de evaluación del diseño, de la intervención socioeducativa, la gestión y la propia evaluación
➤	Funciones de información, orientación y asesoramiento
➤	Funciones de carácter mediático
➤	Funciones relacionadas con la gestión

Cuadro 1. Funciones del educador(a) social (Martín, 2001: 50)

La acción social está condicionada por las características específicas de las personas en las que se centra la intervención, por los contextos o escenarios donde tiene lugar dicha intervención y por los fenómenos sociales sobre los que se pretende incidir. Todos estos factores que podemos considerar cambiantes en el tiempo y que dotan de provisionalidad cualquier planteamiento válido en un momento determinado. Por tanto, esta situación exige la reflexión constante y, por ello, la necesidad de iniciar procesos de investigación, asociados a los problemas o situaciones a abordar en la práctica profesional, que le permita, al educador(a) social, comprender y valorar los hechos y las necesidades educativas en cada momento particular. Es más, nos parece acertado que este proceso de reflexión se realice en colaboración con el resto de profesionales que inciden, también, en esa situación. Por tanto, se hace imprescindible, en cualquier profesional que pretenda actuar socialmente, que esa intervención esté guiada y respaldada por un análisis previo del conjunto de las situaciones y necesidades sobre las que solicitamos actuar (*funciones de detección y análisis de problemas sociales y sus causas, y detección de las necesidades educativas*).

El educador(a) social es un profesional que participa e impulsa procesos de formación en ámbitos y circunstancias diversas y, en muchos casos, adversas (*funciones formativas*). Formación entendida como cambios en las actitudes, habilidades y conocimientos en las personas y/o grupos con los que trabaja, facilitando, de este modo, su integración social. Entenderlo, en estos términos, es concebir al educador(a) social como un profesional que organiza las situaciones de enseñanza-aprendizaje para que los destinatarios consigan los cambios previstos. Le exige, al educador(a) social, tal y como decíamos anteriormente, una reflexión y toma de decisiones constante porque varían las características y las condiciones de las situaciones sobre las que interviene. Más concretamente, esa toma de decisiones debe realizarse sobre cuestiones como ¿qué se quiere hacer?, ¿por qué se quiere hacer?, ¿cómo se quiere hacer?, ¿quiénes lo van a hacer?, ¿cuándo intervenir?, ¿con qué se va a hacer?, etc.

Aspectos, todos ellos, que de alguna forma ayudan, de manera previa, a definir una propuesta de intervención e impedir que se actúe de forma improvisada (*funciones de diseño de la intervención socioeducativa*). Es más, el diseño de una intervención es una previsión de lo que esperamos que suceda poniendo en marcha las decisiones tomadas. Se requiere, por tanto, de un proceso, que también desarrollará el educador(a) social, de recogida de información sobre todos aquellos aspectos que, de alguna manera, crea que influyen, directa o indirectamente, en los resultados de la intervención, y le permita modificar, corregir y adaptar la propuesta a la realidad (*funciones de evaluación del diseño, de la intervención socioeducativa, la gestión y la propia evaluación*).

A medida que aumenta la complejidad social, se requiere de profesionales que ayuden y faciliten su comprensión y esclarecimiento. Por ello, son múltiples las situaciones en las que un educador(a) social se presenta a la colectividad como un profesional que conoce su entorno y, por tanto, conoce la infraestructura creada al servicio de la ciudadanía, y facilita a los demás su inserción social y laboral mediante una proceso de orientación y asesoramiento (*funciones de información, orientación y asesoramiento*).

Por otro lado, se deduce, de algunas de las funciones mencionadas con anterioridad, que el educador(a) social actúa como mediador entre personas, entre personas e instituciones, entre personas y cultura, entre personas y entorno, etc., caracterizando a su profesión las *funciones de carácter mediático*.

Por último, destacar las *funciones relacionadas con la gestión* que desempeñan los educadores(as) sociales en los centros, servicios y programas de los que forman parte.

A partir de estas consideraciones, diversos autores y autoras han tratado de analizar qué tipo de conocimientos profesionales debería poseer el educador(a) social. Una primera observación que podríamos hacer es que coinciden en la necesidad de un conocimiento que comprenda distintas dimensiones.

Para desempeñar la profesión en los términos expuestos, el educador(a) social precisa de una serie de competencias que irá desarrollando a lo largo de su formación inicial y en el ejercicio de su profesión.

Comencemos, pues, por definir lo que entendemos por competencia. Reconocemos de antemano la dificultad y necesidad, por otro lado, de adoptar y explicitar el significado que para nosotros tiene el término, dada la multitud de interpretaciones que, sobre el concepto, se han realizado. Nosotros, cuando hacemos referencia a él, nos referimos a “los tipos de habilidades, conocimientos y actitudes que forman la base de una práctica profesional efectiva” (Field, 1994: 8).

Hacemos referencia, por tanto, a lo que el educador(a) social tiene que *saber o conocer*, es decir, a todos aquellos conocimientos de carácter científico, jurídico,

administrativo, etc., que necesita ir adquiriendo para abordar las situaciones que se le presenten en su ejercicio profesional; a lo que tiene que *saber hacer*, o lo que es lo mismo, a las habilidades necesarias para la aplicación de los conocimientos y, por último, a cómo tiene *que ser y saber estar*, que no es otra cosa que las actitudes y las habilidades sociales que cada educador(a) debe poseer.

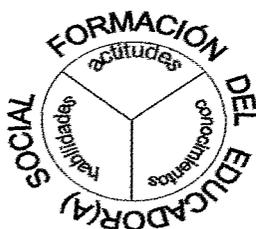


Figura 2. Formación del educador(a) social (Martín, 2001: 64)

A continuación, y de forma gráfica, trataremos de secuenciar el proceso que hemos llevado a cabo para determinar las competencias que podrían abordarse desde el *Practicum* de Educación Social.

A partir de la propuesta de funciones generales, un paso intermedio ha sido definir las competencias generales necesarias para el desempeño de tales funciones señaladas (Martín, 2001: 65). En esta tarea, tuvimos en consideración las aportaciones realizadas por Petrus (1993, 1994) y Romans (2000) a este respecto. Si tratáramos de unir las aportaciones realizadas por dicho autor y autora y las nuestras, podríamos representar dicha fusión y proponer las competencias que aparecen en el cuadro siguiente (cuadro 2) como aquellas imprescindibles de abordar desde la formación inicial.

A partir de esta propuesta, seleccionamos algunas de las competencias que podrían abordarse desde el *Practicum* de Educación Social.

Advertimos la coincidencia, en muchos de los aspectos formativos señalados, con los expresados en las conclusiones emitidas desde el proyecto Tuning (2002), iniciativa vinculada a la reflexión de la Educación Superior en el Espacio Europeo, en las que avanzan las capacidades de carácter genérico que empresarios, académicos y graduados consideran más importantes para el desarrollo de las profesiones: la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad para aprender, para resolver problemas, capacidad para poner en práctica los conocimientos, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones, para preocuparse por la calidad, destreza en la gestión de la información, destreza para trabajar de forma autónoma y trabajar en equipo.

Apuestan claramente, y nosotros lo subrayamos, por la idea de que el aprendizaje debe estar presente a lo largo de toda la vida, donde el individuo precisa

“ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que se aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente” (Proyecto Tuning, 2002).

Esta visión es extensible a los presupuestos que, desde la Zona de Educación Superior Europea, se vienen declarando en los diferentes encuentros que tratan de consensuar aspectos y elementos que definan la formación superior en consonancia con los requerimientos socioprofesionales actuales.

FUNCIONES DEL EDUCADOR(A) SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Funciones de detección y análisis de problemas sociales y sus causas y detección de las necesidades educativas</li> <li>➤ Funciones formativas</li> <li>➤ Funciones de diseño de la intervención socioeducativa</li> <li>➤ Funciones de evaluación del diseño, de la intervención socioeducativa, la gestión y la propia evaluación</li> <li>➤ Funciones de información, orientación y asesoramiento</li> <li>➤ Funciones de carácter mediático</li> <li>➤ Funciones relacionadas con la gestión</li> </ul>



CONOCIMIENTOS	COMPETENCIAS	
	HABILIDADES	ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conocimiento general y/o específico de las disciplinas básicas que se consideren necesarias para el desempeño de su trabajo</li> <li>➤ Conocimiento del medio</li> <li>➤ Conocimiento de metodologías y de un &lt;&lt;saber hacer&gt;&gt;</li> <li>➤ Conocimiento de sus funciones para intervenir con conocimiento de causa en las tareas que le son propias</li> <li>➤ Conocimiento de sus capacidades y limitaciones en el desempeño de su trabajo</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificar las necesidades educativas que presentan las personas, grupos y comunidad.</li> <li>2. Identificar, delimitar y definir problemas</li> <li>3. Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones</li> <li>4. Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ellas</li> <li>5. Analizar e interpretar críticamente la realidad social, la información obtenida, las actuaciones, etc.</li> <li>6. Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos</li> <li>7. Involucrar a las personas afectadas a la toma de decisiones relativas a su propio desarrollo.</li> <li>8. Resolver conflictos que se le presenten en su desarrollo profesional</li> <li>9. Hacer consciente a la persona o al colectivo de sus limitaciones y posibilidades en cada momento.</li> <li>10. Integrar en los programas socioeducativos aspectos relacionados con la orientación y el asesoramiento personal, social y laboral</li> <li>11. Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades</li> <li>12. Diseñar proyectos educativos individuales, grupales y comunitarios</li> <li>13. Definir los objetivos educativos que se pretenden abordar atendiendo a criterios de claridad, pertinencia y realismo</li> <li>14. Utilizar estrategias formativas que nos permitan provocar aprendizajes en los destinatarios</li> <li>15. Coordinar la intervención educativa con el trabajo de otros profesionales y servicios que inciden sobre la persona, grupo o comunidad en una perspectiva interdisciplinar y sinérgica</li> <li>16. Capacidad para protegerse del desgaste psicológico producto del trabajo y el contacto directo con personas y sus problemas</li> <li>17. Tomar decisiones                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- teniendo en cuenta las necesidades de los usuarios, la legislación y las orientaciones de la organización donde se trabaja</li> <li>- a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia</li> </ul> </li> <li>18. Observar personas, situaciones, roles, relaciones, climas, etc.</li> <li>19. Elaborar informes</li> <li>20. Evaluar la planificación, la gestión, la ejecución y la propia evaluación del programa</li> <li>21. Elaborar y aplicar instrumentos de evaluación que nos permita constantemente recoger información para adaptar la intervención educativa a la situación</li> <li>22. Seleccionar y usar diferentes recursos</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Carácter abierto, dinámico y optimista</li> <li>➤ Creativo y capaz de afrontar situaciones no previstas</li> <li>➤ Empatía</li> <li>➤ Tolerante y con resistencia a la frustración</li> <li>➤ Sabrá escuchar</li> <li>➤ Será una persona con un alto grado de sinceridad</li> <li>➤ Actualización constante</li> <li>➤ Sensibilizado con la realidad social</li> <li>➤ Flexibilidad</li> <li>➤ Madurez personal y equilibrio personal</li> <li>➤ Utiliza la autocrítica y la revisión permanente como fórmulas para mejorar el desarrollo de su profesión</li> <li>➤ que apoya alternativas innovadoras de mejora</li> </ul>

CONOCIMIENTOS	COMPETENCIAS (cont.)	
	HABILIDADES	ACTITUDES
	23. Dinamizar las relaciones de grupo 24. Canalizar correctamente las demandas y necesidades de los destinatarios 25. Capacidad para gestionar recursos 26. Capacidad de negociación 27. Seleccionar y utilizar técnicas para el trabajo en grupo teniendo como referencia los objetivos establecidos 28. Desarrollar la creatividad y originalidad 29. Capacidad de trabajo en equipo 30. Liderar equipos siempre que se asuma una responsabilidad de dirección o coordinación de alguna entidad 31. Seleccionar conocimientos pertinentes para adaptarlos al contexto de cada situación educativa 32. Promover la participación en el debate sobre diferentes cuestiones 33. Proponer líneas de actuación pertinentes 34. Determinar prioridades de orientación e intervención 35. Realizar el seguimiento de grupos y personas 36. Potenciar espacios y recursos que favorezcan la socialización 37. Determinar las expectativas, motivaciones y posibilidades de las personas implicadas en procesos de formación ocupacional 38. Detección de las necesidades y exigencias ocupacionales y profesionales 39. Preparación y elaboración de materiales educativos 40. Comunicar informaciones, opiniones, etc. 41. Gestionar administrativamente y económicamente el centro de trabajo 42. Poner en contacto a las personas, facilitando encuentros 43. Ayudar a los grupos a organizarse a partir de iniciativas concretas 44. Integrar en programas socioeducativos decisiones que afecten a todas y cada una de las variables que, directa o indirectamente, estén vinculadas a la situación que se pretende abordar	



CONOCIMIENTOS	COMPETENCIAS	
	HABILIDADES	ACTITUDES
➤ Conocimiento general y/o específico que se considera necesario para el desempeño de su trabajo ➤ Conocimiento del medio ➤ Conocimiento de metodologías y de un <<saber hacer>> ➤ Conocimiento de sus funciones para intervenir con conocimiento de causa en las tareas que le son propias ➤ Conocimiento de sus capacidades y limitaciones en el desempeño de su trabajo	2. Identificar, delimitar y definir problemas 3. Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones 4. Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ellas 5. Analizar e interpretar críticamente la realidad social, la información obtenida, las actuaciones, etc. 6. Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos 11. Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades 17. Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia 18. Observar personas, situaciones, roles, relaciones, climas, etc. 29. Capacidad de trabajo en equipo 40. Comunicar informaciones, opiniones, etc.	➤ Sabrá escuchar ➤ Actualización constante ➤ Sensibilizado con la realidad social ➤ Flexibilidad ➤ Utiliza la autocritica y la revision permanente como formulas para mejorar el desarrollo de su profesion ➤ Posee una actitud constructiva ➤ Sentido de la responsabilidad y del compromiso ➤ Actitud favorable hacia el cambio ➤ Iniciativa personal

Cuadro 2. Competencias para el *Practicum* de Educación Social

Con la intención de clarificar un poco más, hemos intentado vincular las habilidades, enumeradas en el cuadro 2, a las funciones señaladas para el educador(a) social (cuadro 1). Entendemos que los conocimientos y actitudes que forman parte de las competencias contribuyen, en términos generales, al



desempeño de todas las funciones identificadas. Por tanto, hemos optado sólo por establecer la relación entre las habilidades y funciones generales.

(F1, funciones de información, orientación y asesoramiento; F2, funciones de detección y análisis de problemas sociales y necesidades educativas; F3, funciones de diseño de la intervención socioeducativa; F4, funciones de evaluación del diseño, de la intervención, la gestión y la propia evaluación; F5, funciones formativas; F6, funciones de mediación; F7, funciones de gestión).

HABILIDADES	FUNCIONES
2	F2
3	F1, F2, F3, F4, F6
4	F1, F2, F4, F6
5	F1, F2, F4, F6
6	F1, F2, F3, F6
11	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7
17	F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7
18	F2
29	F1, F2, F3, F4, F6
40	F1, F4, F5, F6

Tabla 1. Relación de habilidades y funciones

Representamos, gráficamente y de una manera más detallada, esta relación de la siguiente manera:

FUNCIONES DE INFORMACIÓN, ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO	
HABILIDADES	
➤	Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones
➤	Analizar e interpretar críticamente la información obtenida
➤	Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos
➤	Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades
➤	Comunicar informaciones, opiniones, etc.
➤	Capacidad de trabajo en equipo
➤	Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia
➤	Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ellas

Cuadro 3. Habilidades necesarias para las funciones de información, orientación y asesoramiento

**FUNCIONES DE DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE PROBLEMAS SOCIALES Y NECESIDADES EDUCATIVAS**

**HABILIDADES**

- Identificar, delimitar y definir problemas
- Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones
- Analizar e interpretar críticamente la realidad social, la información obtenida, etc.
- Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos
- Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, etc.
- Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente
- Observar personas, situaciones, roles, relaciones, climas, etc.
- Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ellas
- Capacidad de trabajo en equipo

**Cuadro 4. Habilidades necesarias para las funciones de detección y análisis de problemas sociales, sus causas y detección de las necesidades educativas**

**FUNCIONES DE DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**

**HABILIDADES**

- Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones
- Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos
- Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades
- Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia
- Capacidad de trabajo en equipo

**Cuadro 5. Habilidades necesarias para las funciones de diseño de la intervención socioeducativa**

**FUNCIONES DE EVALUACIÓN DEL DISEÑO, DE LA INTERVENCIÓN, LA GESTIÓN Y LA PROPIA VALUACIÓN**

**HABILIDADES**

- Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones
- Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ella
- Analizar e interpretar críticamente la información obtenida, las actuaciones, etc.
- Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades
- Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia
- Capacidad para la comunicación
- Capacidad de trabajo en equipo

**Cuadro 6. Habilidades necesarias para las funciones de evaluación del diseño, de la intervención socioeducativa, la gestión y la propia evaluación**

FUNCIONES FORMATIVAS	
HABILIDADES	
➤	Reflexionar sobre la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades
➤	Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia
➤	Capacidad para la comunicación

Cuadro 7. Habilidades necesarias para las funciones formativas

FUNCIONES DE MEDIACIÓN	
HABILIDADES	
➤	Utilizar diferentes fuentes de información para recoger hechos, datos, opiniones
➤	Relacionar las informaciones obtenidas y extraer conclusiones a partir de ellas
➤	Analizar e interpretar críticamente la información obtenida, las actuaciones, etc.
➤	Comprender el entramado de la estructura social como elemento generador de problemas sociales y socioeducativos
➤	Reflexionar sobre las situaciones sociales, la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades
➤	Capacidad de comunicación
➤	Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia
➤	Capacidad de trabajo en equipo

Cuadro 8. Habilidades necesarias para las funciones de mediación

FUNCIONES DE GESTIÓN	
HABILIDADES	
➤	Reflexionar sobre la actuación profesional, sobre sus propias capacidades, limitaciones y posibilidades
➤	Tomar decisiones a partir de la información obtenida previamente o a partir de una experiencia

Cuadro 9. Habilidades necesarias para las funciones de gestión

### 1.5. EL *PRACTICUM* DE EDUCACIÓN SOCIAL: UNA VISIÓN PANORÁMICA

En la diplomatura de Educación Social el *Practicum* tiene un cometido de enorme importancia en la formación del educador(a) social. El diseño del *Practicum* de las diferentes universidades españolas responde, según la distribución temporal de los créditos en cada uno de los cursos académicos, a tres modelos diferentes:

1. Universidades con *Practicum* I.

Se agrupa en esta categoría a aquellas universidades que desarrollan todos sus créditos en un solo curso académico.

2. Universidades con *Practicum* I y II.

Se incluye en este grupo a aquellas que reparten los créditos de *Practicum* en los dos últimos años de la diplomatura de Educación Social.

3. Universidades con *Practicum* I, II y III.

Estas universidades desarrollan el *Practicum* en los tres cursos académicos de la titulación de Educación Social.

A continuación, expondremos las características de algunos de los modelos de *Practicum* nacionales remitiéndonos a un trabajo de revisión realizado por González y Calvo (1999: 125).

### 1.5.1. Modelos de *Practicum* nacionales

El plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social en la Universidad de Valladolid incorpora la asignatura de *Practicum* en el 2º y 3º curso con 10 y 22 créditos respectivamente. El *Practicum* de 2º curso se centra en la realización de sesiones informativas (30 horas) para que el alumnado conozca los principales sectores profesionales, instituciones y programas de Educación Social, 60 horas para la estancia en los centros colaboradores y 10 horas para la realización de la memoria de *Practicum*. En el *Practicum* de 3º se distribuye 10 horas en las sesiones informativas, 190 horas en permanencia en los centros y 20 horas en la realización de la memoria de *Practicum*.

La Universidad Complutense de Madrid distribuye los 32 créditos troncales del modo siguiente: 2 créditos en 1º, 15 en 2º y 15 en el 3º curso. Dichos créditos se reparten en la realización de sesiones de formación práctica en competencias, en la estancia en centros e instituciones de educación social y en la elaboración de la memoria de *Practicum*.

La Universidad de Girona realiza la totalidad del *Practicum* en el primer semestre del 3º curso académico durante el cual se suspenden las clases teóricas. Fundamentalmente, realizan acciones encaminadas a observar y elaborar un proyecto de intervención y, en su caso, a desarrollarlo siempre y cuando las circunstancias lo permitan.

El *Practicum* en la Universidad de Deusto se desarrolla en su totalidad en el tercer curso de la diplomatura. El alumnado, por tanto, combina su estancia en los centros de Educación Social con las clases teóricas en la universidad. El objetivo prioritario es el conocimiento y la intervención socioeducativa en un área de especialización.

En la Universidad de A Coruña los créditos se distribuyen en 2º y 3º curso. Durante el segundo curso se dispone de 30 horas para la realización de sesiones informativas donde el alumnado conoce los principales sectores profesionales, instituciones y programas de educación social, 60 horas para la estancia en centros y organizaciones colaboradoras y 10 horas para la realización de la memoria del *Practicum*. En el tercer curso, son 10 horas las que se dedican a la realización de sesiones informativas, 190 horas a la estancia en centros colaboradores y 20 horas a la realización de la memoria de *Practicum*.

La Universidad de Salamanca distribuye los 32 créditos de la siguiente manera: 12 créditos, en el segundo curso de la carrera, destinados a seminarios preparatorios en la facultad, experiencia real en centros e instituciones colaboradoras y realización de la memoria y 20 créditos, en el tercer curso, distribuidos de la siguiente manera: 35 horas para seminarios preparatorios, 140 horas presenciales en centros e instituciones y 25 horas destinadas a la realización de la memoria.

El *Practicum* se desarrolla en la Universidad Autónoma de Barcelona en los tres cursos académicos: en primero, 6 créditos, que se utilizarán para el conocimiento de la tipología de los centros e instituciones de educación social y su aproximación a la realidad; en segundo se desarrollan 10 créditos en el estudio del entorno y la descripción y análisis de la organización de un centro de carácter socioeducativo, y en tercero, los 16 créditos se reparten en la recogida y análisis de la información para la elaboración de un proyecto de intervención, su elaboración y, en su caso, desarrollar y evaluar el proyecto.

La Universidad Santiago de Compostela realiza una propuesta de 6 créditos en primero, 11 en segundo y 15 en tercero. En el primer curso, se destinan para conferencias, prácticas de simulación y la realización de la memoria. En segundo, se destinan 8 créditos para la estancia en centros, 2 créditos para la elaboración de proyectos a desarrollar en el siguiente año y 1 crédito para la elaboración de la memoria. Por último, en tercero, 13 créditos son asignados para la estancia en los centros donde se desarrollará la propuesta elaborada en el curso anterior y 2 créditos para la realización de la memoria.

La Universidad de Barcelona reparte sus créditos de la siguiente manera: en el primer curso se realiza una conferencia inaugural y cuatro mesas redondas a cargo de profesionales de distintos ámbitos de la Educación Social; posteriormente, un trabajo de inmersión en pequeños grupos sobre la realidad contemporánea dentro de un centro de trabajo; y a continuación un trabajo en clase que conectará los contenidos trabajados en las conferencias y mesas redondas con el conocimiento de los distintos ámbitos. En el segundo curso, existen 12 créditos presenciales en el centro de prácticas y otros tres de trabajo de análisis, consulta y elaboración de la memoria. En tercero, 12 créditos

son de permanencia en los centros de prácticas y tres para la realización de la memoria.

Por último, las prácticas en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se han organizado de forma secuenciada, comenzando por la observación del trabajo que se realiza en los distintos contextos educativos, hasta la colaboración en el diseño y desarrollo de procesos formativos.

Ahora bien, cada año de prácticas tiene una finalidad diferente, así se refuerzan los aspectos tratados en el (los) año(s) anterior(es) y se priorizan otros nuevos. El objetivo en primero, con una dedicación de 10 créditos, es un estudio de la institución –estudio del contexto territorial, su descripción, efectos educativos, etc.– y el análisis de una oferta educativa. La meta en segundo, con la misma cantidad de créditos del año anterior, es diseñar una oferta educativa atendiendo a las necesidades formativas identificadas por la institución –en el caso de que el alumnado cambiara de centro (aspecto que se permite en este año) tiene que llevar a cabo el análisis de la institución. Por último, en tercero, con 12 créditos, el propósito es desarrollar la propuesta anteriormente diseñada.

## 2. LA TUTORÍA EN EL *PRACTICUM* DE EDUCACIÓN SOCIAL

### 2.1. INTRODUCCIÓN

Este segundo capítulo está ligado a una de las conclusiones enunciadas en el capítulo anterior. Nos referimos a la necesidad de establecer procesos de tutorización si pretendemos que el *Practicum* se convierta en un auténtico espacio de formación. Más concretamente, exponemos un primer apartado —*La tutoría en el proceso de formación de los y las profesionales de la Educación Social*— donde intentamos justificar esa idea.

El segundo apartado —*Tutores(as): Funciones y formación*— se elabora con el propósito de pronunciarnos en torno a las funciones y formación de los tutores y tutoras en ambos contextos de formación: los centros de trabajo y la universidad. Desarrollamos con mayor exhaustividad las funciones y la formación del tutor(a) de universidad, incidiendo, también, en algunos obstáculos que podrían estar interfiriendo en el buen desempeño de su labor.

### 2.2. LA TUTORÍA EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS Y LAS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

La tutoría es un concepto de actualidad y de uso frecuente en contextos diversos. Constituye, según Zabalza y Cid (1998: 19), “un eje transversal que afecta a todos los programas de formación en los que se adquiere una especial relevancia la orientación profesionalizadora”.

La tutoría se justifica desde una visión del desarrollo profesional que supera los términos de reciclaje, formación continua y formación permanente y que, según Marcelo y Estebaranz (1991: 179), “tiene una connotación de evolución entre formación inicial y perfeccionamiento”.

Es, además, un concepto ligado a una nueva visión de la formación para el trabajo. Una formación que se sitúa en “el marco de unos aprendizajes no puramente técnicos sino de alto contenido cognitivo” (Zabalza y Cid, 1998: 23) donde el trabajador(a) en ejercicio puede introducir al alumnado que aprende en el desarrollo de esas competencias.

Vincular la tutoría a estos dos aspectos supone, ante todo, concebirla como un apoyo sistemático al futuro educador(a) social en el largo recorrido de su desarrollo profesional, y esto significa ayudarle a ver los nexos entre teoría y práctica.

Es necesario advertir que nos centraremos en la tutorización en el marco de la formación inicial y, más concretamente, en su vinculación con el *Practicum* de Educación Social. No obstante, las investigaciones, tal y como ha concluido la revisión llevada a cabo por Martín (1994: 270), sitúan el tema de la tutorización en dos líneas diferentes: la referida al papel del tutor en la formación inicial (Gran Bretaña) y la referida a la tutoría en el marco del desarrollo profesional (EE. UU.).

Al aceptar el *Practicum* como un espacio de aprendizaje, “el seguimiento desempeña el rol de explicitar y profundizar en la reflexión que media entre los distintos momentos de acción y que permite reelaborar y reinterpretar situaciones y, consecuentemente, planificar nuevas acciones y estrategias futuras” (Santibáñez, 1999: 192).

Zabalza y Cid (1998: 22) se pronuncian en la misma línea y expresan que “cualquier experiencia de formación, al menos en la formación inicial, se enriquece cuando se produce una mediación capaz de equilibrarla, de ampliarla y ajustarla a las necesidades de formación”. Es, en este sentido, cuando se justifica la tutorización y la figura del tutor(a).

Es necesario, por tanto, que el *Practicum* vaya acompañado por actuaciones que refuercen una determinada línea de trabajo en función del perfil del profesional que pretendamos formar. Así, coincidimos plenamente con Sánchez (1999) en que unas prácticas desasistidas, desacompañadas, apenas sí tienen virtualidades formativas.

En la literatura revisada, hemos localizado conceptos distintos como tutorización, supervisión, seguimiento, todos ellos haciendo referencia, con algunos matices distintos, al apoyo que durante el *Practicum* se presta al alumnado para facilitar un aprendizaje efectivo de su experiencia en los centros de prácticas.

Así, para Zabalza y Cid (1998: 20) tutorizar supone “guiar el proceso de iniciación a la profesión y garantizar la conexión entre el discurso académico y el discurso profesional-laboral”. Estos mismos autores continúan diciendo: “debe ser la manera más fructífera de mostrar a los futuros profesionales

cómo puede llevarse a cabo la integración entre teoría y práctica en el trabajo profesional: cómo pueden extraer teoría de la práctica del aula y cómo la teoría que ellos han ido aprendiendo de los libros puede, a su vez, proyectarse sobre la acción práctica del aula y ayudar a resolver los problemas que en ella se producen” (Zabalza y Cid, 1998: 32).

Hernández (2000: 26) utiliza el concepto de supervisión educativa o formativa como una actividad formativa orientada a una situación laboral, definiéndolo como “una actividad cuya meta última no es sino poner en marcha un proceso de aprendizaje, en el que el individuo, aprendiz o profesional va adquiriendo por la propia experiencia reflexionada conocimientos teóricos-prácticos, axiológicos, relacionales”. Continúa destacando la supervisión “como el lugar y espacio de reflexión de los conflictos, tareas y problemas que surgen en el ámbito de las prácticas” (Hernández, 2000: 50).

Lamo, Ovejas, Rejado y Simón (1996) defienden la supervisión como el medio más eficaz para asimilar e integrar conocimientos y para interrelacionar la teoría y la práctica.

En la misma línea, aunque en el ámbito europeo, Van Kessel (2000: 93) resalta que la característica esencial de la supervisión se formula en términos de ser “un ámbito de reflexión sistemático sobre la actuación del profesional, y no como una función de control sobre su (del profesional) actuación”.

Santibáñez (1999: 191) utiliza, en cambio, el término seguimiento. Para esta autora es “un lugar de encuentro y reflexión sobre la acción preprofesional desarrollada en el centro de prácticas. Esto implica que el alumno/a y los compañeros del mismo modelo tienen la oportunidad de reflexionar y analizar las acciones observadas en otros profesionales, intervenciones propias o actuaciones llevadas a cabo en otros contextos por otros compañeros, así como sus antecedentes, causas, consecuencias, futuras alternativas y procedimientos”.

Más concreto es Martínez (1994: 490) cuando puntualiza que “se trata de que, a través de una estrecha colaboración entre supervisor y tutor del centro, se les inicie en un proceso constructivista del conocimiento profesional, de manera que se encuentren inmersos en situaciones de investigación-acción”.

Se desprende, de lo dicho hasta el momento, que en los términos supervisión, tutoría y seguimiento utilizados por los autores(as) consultados(as), existe una coincidencia en el carácter de la acción, formativo y sistemático, y en el objetivo o finalidad que se persigue a través de dicha acción, que no es otro que conectar la teoría y la práctica. En nuestro caso, utilizaremos, y simplemente por una cuestión de cotidianeidad, el concepto de tutoría haciendo distinción, en su caso y teniendo en cuenta el lugar donde se desarrolla: la

tutoría del centro de prácticas desempeñada por los y las profesionales en ejercicio y la tutoría en la universidad, llevada a cabo por el profesorado universitario. Lo que sí nos parece imprescindible es destacar la importancia del seguimiento y la relevancia de la función de los tutores(as) como parte fundamental del *Practicum*.

Desde estos planteamientos, el tutor o tutora “es la persona experimentada que recibe la encomienda de participar en la formación e inserción laboral de un joven aprendiz, proporcionándole la guía y apoyo necesario y animándole a realizar el trabajo de la forma que sea más positivo tanto para él como para quienes vayan a verse afectados por el mismo” (Zabalza y Cid, 1998: 18).

La figura del mentor –denominación inglesa para el tutor– dentro del *Practicum* proporciona así “el vínculo fundamental que permite conectar el conocimiento y las habilidades de los principiantes con la experiencia práctica” (Moon, 1998: 71).

Tras esta consideración se torna imprescindible concretar algo más esta cuestión desde estos dos contextos de formación: la universidad y el centro de prácticas.

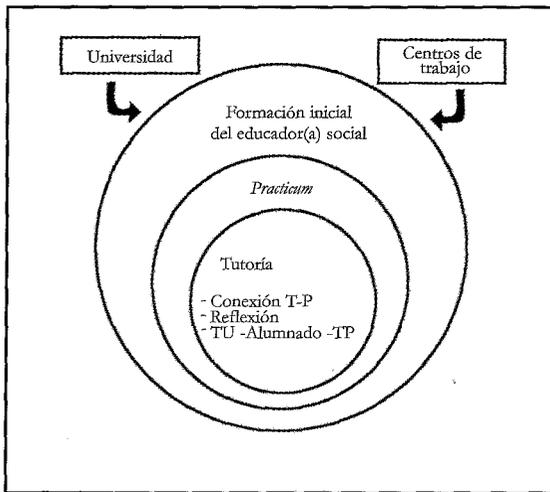


Figura 3. La tutoría en el proceso de formación de los educadores(as) sociales

### 2.3. TUTORES(AS): FUNCIONES Y FORMACIÓN

Desde los presupuestos que estamos defendiendo en este trabajo se desprende que la acción tutorial, como indican Zabalza y Cid (1998), posee unas características y unas condiciones diferentes a la acción docente, es decir, que actuar como tutor(a) es distinto a actuar como profesor(a) y que, por tanto, es necesario explicitar las funciones y la formación requerida para el desempeño de dicha tarea.

No obstante, adelantamos, tal y como nos expresan ambos autores, la necesaria implicación de los tutores(as), tanto universitarios(as) como de los centros de prácticas, en el diseño y evaluación del *Practicum*. Así lo justifican:

- Si el tutor no participa conscientemente de la teoría que la facultad defiende, entonces el estudiante de prácticas no podrá ser ayudado en el proceso de conexión teoría-práctica que constituye uno de los ejes básicos de la formación.
- Esa mayor implicación de los tutores en el conjunto del proceso traerá consigo la posibilidad de considerar evaluativamente las aportaciones reales del período de prácticas, y la manera y el nivel en que se han conseguido los objetivos planteados (Zabalza y Cid, 1998: 57).

La revisión de la literatura sobre la tutoría nos desvela distintas denominaciones utilizadas para designar distintos tipos de tutores. No conseguiremos una única denominación para los agentes implicados en el *Practicum*. Son diferentes los términos que se asignan al profesorado universitario que desarrolla tareas de tutor(a) en el periodo de prácticas y al profesional del centro de prácticas que desempeña tareas de tutoría (cuadro 14). En nuestra investigación, emplearemos el término tutor(a) de universidad (TU) para referirnos al profesorado universitario y el término tutor(a) de prácticas (TP), para el profesional del centro de educación social.

TUTOR(A) DE UNIVERSIDAD	TUTOR(A) DE PRÁCTICAS
Profesor(a) de la facultad	Profesional de la institución
Profesor/a tutor/a	Tutor/a profesional
Profesor/a de <i>Practicum</i>	Profesional tutor de prácticas
Profesor/a supervisor/a	Tutor(a)
Tutor/a docente	Tutor(a) del centro
Supervisor/a	

Cuadro 10. Términos asignados al tutor(a) de universidad y de prácticas

### 2.3.1. La tutoría en los centros e instituciones de educación social

El reconocimiento de que la formación universitaria es necesaria pero no suficiente para garantizar un adecuado desempeño profesional, es algo que, en la actualidad, cada vez se cuestiona menos. Entra en juego, por tanto, en esta nueva propuesta de formación, la tutoría en los centros e instituciones de educación social.

Como exponíamos anteriormente, existe un desequilibrio entre el conocimiento experiencial y la teoría sobre la Educación Social elaborada. Esta circunstancia alerta sobre la necesidad de observar a los y las profesionales en acción, dado que disponen de recursos personales para la resolución de problemas que, en muchas ocasiones, no forman parte de esa teoría elaborada.

Esta consideración convierte al profesional en activo en una fuente indispensable en la formación inicial de los futuros educadores(as) sociales y a los centros de trabajo en espacios de formación.

Es decir, los educadores(as) sociales en ejercicio, como tutores y tutoras de formación, adquieren una importancia crucial en cuanto son copartícipes de la formación de los futuros educadores(as) sociales. Nos preocupa, por tanto, su papel como representante de la institución socioeducativa y como facilitador de la introducción del alumnado en prácticas en los centros de trabajo.

En las investigaciones sobre este tema en el ámbito de la formación del profesorado –aunque extrapolable al ámbito que nos ocupa– tanto en la etapa de formación como en la de iniciación profesional, el tutor o consultor es la persona que se compromete, se hace responsable de la inserción de los nuevos profesionales y/o del desarrollo profesional. Cebreiro e Iglesias (1998: 213) lo definen de la siguiente manera: “El tutor va a favorecer que la experiencia de esa etapa se desarrolle en las condiciones adecuadas para el aprendizaje de las competencias profesionales, para asumir responsabilidades y para comprender la organización como lugar de trabajo”.

No obstante, cada vez más, tal y como nos expresa Zabalza y Cid (1998: 24), en lugar de hablar del tutor(a) de prácticas, se comparte y usa el término de función tutorial: “los más actuales planteamientos sobre la formación están dejando de hablar de tutor para hablar de función tutorial. (...) No es una persona concreta (el tutor) quien ejerce la acción de introducir al nuevo candidato en los entresijos de la acción profesional sino el conjunto de la organización”.

La institución, el centro o entidad, se convierte, como podemos advertir, en el contexto en el que el alumnado va a adquirir y construir de forma progresiva su pensamiento personal práctico; por lo que significamos que las condiciones en que se produzca su incorporación y la interacción en el nuevo contexto de formación, influirán de forma decisiva en su perspectiva de la

profesión. Es trascendental basar la adecuada elección de centros y tutores(as) en unas relaciones positivas, de entendimiento y colaboración entre el profesorado de la facultad, responsable de este *Practicum*, y los equipos de profesionales de dichos centros. Un criterio básico, por tanto, para seleccionar los centros colaboradores será que “desarrollen prestaciones, actividades o programas coincidentes con los perfiles formativos y profesionales de la titulación en Educación Social, incorporando al *Practicum* a uno o a varios de sus profesionales en calidad de tutor(a) del alumno o alumnos en prácticas” (Caride, 1993: 32).

Entrar a participar, en este propósito, las empresas o centros de trabajo no significa ausencia de dificultades. Una de ellas es que no se perciben como lugares o centros de formación. Los y las profesionales que desempeñan su labor como tutores(as) de alumnado de *Practicum* en centros de prácticas “no acostumbran a valorar su práctica como generadora de conocimiento” (Iglesias y Espido, 1999: 169), es decir, existe una “falta de reconocimiento de su labor formativa desde el propio centro en el que trabajan y desde la universidad como institución (...) no hay un reconocimiento en el sentido de valorar su labor de tutorización como mérito para promocionar profesionalmente, de liberar un tiempo de su jornada laboral para dedicarse a esta tarea, etc. Y por su parte, la universidad lleva muchos años contando con estos profesionales sin ofrecerles ningún tipo de contraprestación por la labor formativa que desempeñan con los estudiantes” (Caballo, Candía y Iglesias, 1999: 57). Consecuentemente, desde la universidad se brindan pocas oportunidades para darles voz a las sugerencias de los y las profesionales de los diversos campos a la hora de concretar el *Practicum*.

Otra de las dificultades, muy vinculada a la primera, es que no disponen de espacios y recursos formativos que faciliten la formación para el desempeño de la intervención socioeducativa.

Una tercera dificultad está relacionada con la ausencia de delimitación de las funciones a desempeñar por el tutor(a) de la institución y el tutor(a) de la universidad. Así, Hernández (2000: 50) nos comenta al respecto que “como parte de un sistema de formación no están siempre muy claras las funciones de estos profesionales y la diferenciación con relación a las de los profesores supervisores de prácticas. Habrá espacios y momentos en los que coincidan, otros en los que se complementen y otros en los que se contradigan, originando así, en este último supuesto algunos conflictos para el candidato, o entre los propios elementos del sistema creado de formación, entre los profesores y los tutores, entre éstos y la institución universitaria, o entre éstos y aquellos o entre las propias instituciones.”

Según este mismo autor (2000: 54), son tres las funciones fundamentales que deben cumplir los tutores de prácticas:

Ser jefe de trabajo de nuestros alumnos	La función de formador(a)	Coordinación con el supervisor(a) de prácticas de la universidad
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Distribución de los trabajos a realizar durante la estancia en la institución</li> <li>➤ Cuida y controla el horario de presencia en el centro, pone a disposición los medios necesarios para el ejercicio de las tareas</li> <li>➤ Evalúa la calidad de los trabajos realizados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Introduce al candidato en su rol profesional, es decir, bajo la orientación, las indicaciones y los consejos del tutor(a) de las instituciones aprende:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- las tareas propias del profesional,</li> <li>- las funciones y tareas del mismo en una institución social,</li> <li>- los métodos de diagnóstico y de intervención de los que se sirve dicho profesional,</li> <li>- normas por las que se rige, valores éticos-profesionales propios de su profesión, problemas más típicos, etc.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Advierte de posibles problemas que surgen en las prácticas</li> <li>➤ Se reúne con el supervisor</li> <li>➤ Mantiene informada a la institución</li> <li>➤ Envía al supervisor algunas sugerencias sobre aspectos de formación a tener en cuenta en las sesiones de supervisión</li> </ul>

**Cuadro 11. Funciones del tutor(a) de prácticas según Hernández (2000)**

Barrios, Dios y Rodilla (1998: 111) definen el tutor(a) ideal en el ámbito escolar, aunque extrapolable al ámbito social, de la siguiente manera:

- Que orienta al alumno en las prácticas proporcionándole material necesario. Que le observa, le ayuda y le aconseja.
- Que da todo tipo de información sobre el centro y su línea pedagógica, reflejada en su proyecto educativo y curricular.
- Que le anima para que intervenga en la planificación, análisis y evaluación del trabajo que efectúa.
- Que le ayuda a observar y analizar el trabajo de los alumnos, dándole de forma progresiva responsabilidades. Le ayuda a preparar el trabajo y a evaluarlo.
- Que tiene poder para diagnosticar a través de la reflexión y la acción las situaciones problemáticas que surjan en la práctica profesional para poder desarrollar un nuevo concepto de profesionalización.
- Que introduce una metodología de participación.
- Que crea la necesidad de un conocimiento profundo de la propia práctica para construir y formular alternativas de acción.

- Que ayuda y enseña a investigar metodologías y problemas del aula, y facilita el descubrimiento de los mismos y las adaptaciones curriculares necesarias.

En esta misma línea, y concretando aún más, proponemos algunas de las funciones que debe desarrollar el tutor o tutora del centro de educación social:

- Participar en la elaboración del Plan de Prácticas.
- Concretar con el profesorado de la facultad las funciones y actividades que debe desarrollar el alumnado durante dicho periodo de prácticas.
- Contribuir a la formación recibida por el alumnado en la facultad, referida a aspectos específicos de la intervención educativa del centro.
- Seguimiento y orientación sobre las funciones y actividades de los alumnos en el centro.
- Facilitar al alumnado los materiales y recursos necesarios para el desarrollo de las actividades de prácticas.
- Participar en el proceso de evaluación del alumnado, analizando y valorando el desarrollo y resultados de sus prácticas.
- Ayudar a clarificar las funciones y tareas a desempeñar por los educadores y educadoras sociales en el espacio concreto de intervención del centro o institución.
- Realizar propuestas de mejora al plan de prácticas.

El desarrollo de las funciones, anteriormente señaladas, requiere una formación básica para los que quieran ser tutores(as) en las instituciones o centros de trabajo. Así, “la formación de tutores de prácticas debe ir unida a la investigación sobre la construcción del pensamiento del nuevo profesor y a la resolución de los problemas que plantea la relación teoría y práctica en la formación inicial” (Muñoz, 1996: 317).

Por otro lado, Cebreiro e Iglesias (1998: 210) aportan otra consideración que, aunque no calificuemos de dificultad, debemos tener presente: “los tutores de prácticas en educación social son profesionales con distintos procesos formativos (educadores, pedagogos, psicólogos), con responsabilidades de niveles diferentes en la institución y con una implicación en el *Practicum* basada en el compromiso personal por distribuir entre sus tareas el asesoramiento a estos nuevos profesionales”.

Por último, Marcelo (1996: 22) realiza una llamada de atención sobre la imposibilidad de un gran número de centros e instituciones de convertirse en verdaderos contextos de formación; así, resalta que “los propósitos de la universidad y

de las empresas se enfrentan, de forma que cuando los estudiantes van de prácticas no son tratados como verdaderos profesionales, y se tienen con ellos actitudes de paternalismo y tolerancia, cuando no de abuso por la realización de tareas burocráticas que no representen ningún grado de distorsión a la empresa”.

### 2.3.2. El tutor(a) en la universidad

El tutor(a) en la universidad es el profesor(a) universitario(a) que mantiene una vinculación directa con el alumnado antes, durante y después del periodo de prácticas. Desde nuestro punto de vista, es una pieza clave para que el alumnado logre extraer conocimiento de las experiencias en los centros de trabajo. Así, Zabalza (1989: 25) confirma esta necesaria implicación, del tutor(a) de universidad, en el proceso de formación que se desarrolla durante el *Practicum*, y manifiesta lo siguiente: “las prácticas suelen quedarse en una superficial inmersión en la realidad socioeducativa, sin componentes reflexivos ni teóricos que le sirvan de marco. Por ello se hace necesario una intervención del tutor universitario de prácticas, quien debe guiar y orientar a los alumnos en el proceso de integración de los contenidos y conocimientos teóricos adquiridos y las experiencias prácticas vividas”.

La tarea del tutor(a) es “la observación y el seguimiento de los procesos de aprendizaje en la práctica, y estudiar la forma en que puede ser facilitado el aprendizaje; es necesario buscar o proponer proyectos concretos en los que los estudiantes puedan ver realizada su visión profesional” (Mingorance, 1998: 32).

Zabalza y Marcelo (1993) delimitan las funciones del tutor(a) de universidad: a) aumentar la capacidad del alumno para la comprensión de aprendizajes; b) hacer más significativo el currículo formativo; c) facilitar el desarrollo personal y social del alumno; d) desarrollar la comprensión que del mundo del trabajo tienen los alumnos, sin establecer juicios previos; e) mediar entre la teoría y la práctica, recurriendo a los procesos de investigación.

Borders (1994) equipara las cualidades de un buen supervisor con las de un buen profesor y un buen consejero, delimitadas en ser simpático, genuino, abierto y flexible. Es interesante, también, la propuesta de Rodríguez (1994) en la que subraya las exigencias para el supervisor universitario. Su actuación se concretaría en: a) formación en técnicas de formación y coordinación de grupos; b) formación en técnicas de supervisión y asesoramiento; c) planificación y coordinación con el resto de profesores que imparten docencia en la especialidad a que pertenecen sus alumnos de prácticas; y d) colaboración y vinculación a las actividades de desarrollo profesional de los centros de prácticas.

Para Sepúlveda (1996) las funciones asignadas al supervisor son: favorecer la interacción teoría-práctica, promover los procesos reflexivos de los alumnos, evaluar el periodo formativo y realizar el seguimiento de los estudiantes en prácticas y fomentar la socialización del alumno en la cultura del aula. Esta autora diferencia claramente entre los supervisores que sólo guían a su alumnado en cómo elaborar la memoria y los que entienden la supervisión como un proceso de investigación en el que se ponen de manifiesto las teorías de los alumnos a través de reuniones y seminarios.

Woolley (1997), en un estudio realizado a 469 estudiantes sobre lo que pensaban sobre los supervisores universitarios, concluye que éstos son concebidos como personas que visitan, ayudan, muestran su disponibilidad, guían y conforman la triada alumno-cooperante-supervisor.

Algo más explícito es Galera (1998), quien resume las tareas del asesor: diseñará junto con el profesor cooperante el plan de trabajo; informará sobre éste al alumno de prácticas; orientará a éste para que durante su estancia en el aula, conecte la teoría y la práctica; estará en contacto con el tutor por las visitas o por teléfono; organizará seminarios para solucionar dudas, dirigir investigaciones y aclarar todo lo referente a la memoria.

Slick (1998) recuerda el recorrido por el que el supervisor pasa: desde profesor proveedor de información hasta profesor colaborador y facilitador en la construcción de conocimiento.

Alemany, Pérez y Rojas (1998: 182) refiriéndose al tutor(a) en la universidad expresan: “el profesor universitario puede encauzar la reflexión y aportar toda la fundamentación teórica y práctica que conoce”; y Zabalza y Marcelo (1993: 16) delimitan las funciones y competencias del profesor tutor universitario señalando las siguientes intenciones formativas de este período de la formación inicial de los maestros, que nosotros trasladamos a la formación inicial de los educadores sociales:

- Mediar entre la teoría y la práctica, recurriendo a los procesos de investigación.
- Hacer más significativo el currículo formativo.
- Aumentar la capacidad del alumno para la comprensión de aprendizajes.
- Desarrollar la comprensión que del mundo del trabajo tienen los alumnos, sin establecer juicios previos.
- Facilitar el desarrollo personal y social del alumno.

Las características que debe tener esta figura es la de una persona con “experiencia en el campo profesional, pero también preparación en el campo científico tanto como el necesario control en el entrenamiento de los estudiantes” (Mingorance, 1998: 32).

Afirman Benedito, Ferrer y Ferreres (1995: 119) que “el profesorado universitario debe ser reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y para realizar actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad docente, comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad. Ha de procurar que el conocimiento impartido en aulas, talleres y laboratorios sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes”.

Ferreres (1998: 114) puntualiza que “el reto de ser un buen supervisor es la necesidad de utilizar habilidades de una variedad de papeles profesionales y conocer cuándo utilizo cada una de ellas”.

Gráficamente, podemos visualizar las aportaciones descritas por los autores y autoras citados en el siguiente cuadro:

AUTORES/ ACCIONES DEL TUTOR(A) CON LOS DISTINTOS AGENTES		ZABALZA Y MARCELO (1993)	RODRÍGUEZ (1994)	SEPÚLVEDA (1996)	MINGORANCE (1998)	GALERA (1998)	SLICK (1998)	HERNÁNDEZ (2000)
ALUMNADO	FACILITAR UNIÓN TEORÍA-PRÁCTICA A TRAVÉS DE LA REFLEXIÓN	Mediar entre la teoría y la práctica, recurriendo a los procesos de investigación Hacer más significativo el currículo formativo Aumentar la capacidad del alumno para la comprensión de aprendizajes Desarrollar la comprensión que del mundo del trabajo tienen los alumnos, sin establecer juicios previos	Formación en técnicas de formación y coordinación de grupos Formación en técnicas de supervisión y asesoramiento	Favorecer la interacción teoría-práctica Promover los procesos reflexivos de los alumnos	Facilitador de aprendizajes	Orientará a éste para que durante su estancia en el aula, conecte la teoría y la práctica Organizará seminarios para solucionar dudas, dirigir investigaciones y aclarar todo lo referente a la memoria	Proveedor de información Colaborador y facilitador en la construcción de conocimiento	Docente/instructor Educador
	EVALUAR SUS APRENDIZAJES			Evaluar el periodo formativo				
	REALIZAR INFORMACIÓN, ORIENTACIÓN ACADÉMICA Y SOCIOLABORAL	Facilitar el desarrollo personal y social del alumno		Realizar el seguimiento de los estudiantes en prácticas Fomentar la socialización del alumno en la cultura del aula	Observación y seguimiento de los procesos de aprendizaje	Informará sobre éste al alumno de prácticas		Asesor Gufa ético-profesional
COLABORACIÓN CON TUTORES DE PRÁCTICAS			Colaboración y vinculación a las actividades de desarrollo profesional de los centros de prácticas			Diseñará junto con el profesor cooperante el plan de trabajo. Estará en contacto con el tutor por las visitas o teléfono		
COORDINACIÓN CON EL RESTO DEL PROFESORADO DE LA TITULACIÓN			Planificación y coordinación con el resto de profesores que imparten docencia en la especialidad a que pertenecen sus alumnos de prácticas					
DISEÑO, GESTIÓN, EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DEL PRACTICUM								

Cuadro 12. Funciones del tutor(a) de universidad según Zabalza y Marcelo (1993), Rodríguez (1994), Sepúlveda (1996), Mingorance (1998), Galera (1998), Slick(1998) y Hernández (2000)

No resulta fácil desarrollar todas las potencialidades aludidas al *Practicum*, no obstante, y en lo concerniente al tutor(a) de universidad, se deberían ir corrigiendo algunas concepciones o maneras de funcionar que entorpecen de alguna manera el desarrollo de un *Practicum* con las características que le estamos otorgando. En esta línea, Caballo, Candía e Iglesias (1999: 56) enuncian algunas consideraciones sobre las que sería necesario incidir:

- Su consideración como “materia menor” cuando en realidad es la clave para articular las materias teóricas y realizar una formación congruente y profesionalizadora con los alumnos y alumnas.
- La inestabilidad del profesorado que asume la responsabilidad del *Practicum* en su carga docente, dificultando la consolidación de equipos de trabajo, con lo que supone de desorientación para las instituciones, de imposibilidad de asumir y consensuar directrices de fondo, crear un estilo de trabajo, etc.
- Algunos departamentos siguen considerando el *Practicum* como materia para completar las horas docentes de su profesorado.
- Existe, al ser una materia reciente, una desorientación y falta de referentes por lo que se hace necesario un periodo dilatado de adaptación y comprensión de la complejidad que el *Practicum* conlleva.

Añadimos a este listado que en la mayoría de las ocasiones el profesorado que imparte docencia en la titulación de Educación Social no son profesionales de la actividad para la que preparan. Se desprende, por tanto, la necesidad de que el profesorado que atiende al alumnado de prácticas ha de reunir, entre otras condiciones, “estar vinculado en su vida profesional al trabajo de intervención socioeducativo y tener la preparación científica y titulación suficientes para asumir el papel de colaborador en la misión investigadora que corresponde a los Profesores de la Universidad” (Buj, 1996: 111).

No obstante, creemos, al igual que González y Calvo (1999: 138), que es necesario un esfuerzo no sólo del profesorado que tutoriza el *Practicum*, sino de todo el profesorado que interviene en la titulación de Educación Social, “para que desde la teoría den coherencia a la práctica que los alumnos realizan en su *Practicum*, en su acción en contextos socioeducativos”. De igual modo se expresan Torío y Viñuela (1999: 162) cuando afirman que el profesorado del resto de las asignaturas debería tener presente el *Practicum* en el tratamiento de la asignatura y en la parte de créditos prácticos de la misma. Añaden que “la exigencia de una mayor coordinación entre el profesorado y el tutor del *Practicum*, en la que éste debería informar al resto de compañeros de la relación de instituciones en las que el alumnado va a asistir, ya que entendemos el *Practicum* más que como una asignatura puntual, como un enfoque interactivo e interdisciplinar entre teoría y práctica”.

En la misma línea y mucho más explícito es López (1999: 280) cuando afirma: “ser profesor es tener que ver ineludiblemente con el *Practicum*. Los programas, las enseñanzas, los desarrollos de las clases, teóricas y prácticas, se enriquecen y mejoran desde el inagotable arsenal de vivacidad, de aplicaciones, de conexión con la realidad, que requiere todo hacer intelectual y reflexivo-crítico”.

Por último, De la Calle y González (1994: 49) afirman que el profesorado universitario debe ponerse de acuerdo “para discutir sobre las exigencias de formación práctica que cada una de las especialidades demanda, cómo realizarla, qué cambios introduce en nuestras propias clases y qué relaciones establece con las diferentes realidades educativas”.

Se torna imprescindible, por tanto, encontrar espacios en los que poder reflexionar sobre nuestra intervención como tutores y tutoras para cimentar estructuras que nos permitan construir una actividad formativa diferente.



Figura 4. Funciones del tutor(a) de universidad

### 2.3.2.1. El tutor(a) de universidad y el alumnado

El tutor(a) de universidad (TU), durante el *Practicum*, ha de desempeñar funciones con el alumnado encaminadas, por un lado, a facilitar en éste la conexión de los conocimientos adquiridos en la facultad y aquellos conocimientos resultados de la experiencia en los centros de prácticas; por otro, a evaluar los aprendizajes y detectar las necesidades formativas que durante el proceso surjan y, por último, informar y orientar académica y sociolaboralmente al alumnado durante dicho *Practicum*.

#### 2.3.2.1.1. *Facilitación de la vinculación teoría-práctica a través de la reflexión*

Existen suficientes trabajos de investigación que coinciden en afirmar que el mero aprendizaje académico de contenidos teóricos, incluso cuando éstos son importantes y han sido asimilados significativamente, no garantiza su pervivencia a lo largo del tiempo ni se traduce automáticamente en procedimientos de actuación práctica (Schön, 1992).

Aunque la formación académica en centros universitarios es fundamental en la configuración de un pensamiento pedagógico y en el desarrollo de actitudes positivas para el desarrollo profesional, las investigaciones resaltan la dificultad del alumnado para pasar de los aprendizajes teóricos a la resolución de los problemas que plantea el ejercicio profesional (Vera, 1988; Morine-Dersheimer, 1989; Marcelo, 1992). En su gran mayoría, carecen de criterios sólidos para juzgar la importancia o utilidad de lo que están estudiando porque no han tenido que superar el choque con la realidad educativa en sus múltiples y variadas facetas (Vonk, 1983: 133).

Indiscutiblemente, en el contexto universitario, el tutor(a), durante el periodo de prácticas, es el profesional que está ante unas condiciones inigualables para desarrollar dicha tarea, es decir, para orientar ese proceso de aprendizaje que permita, al alumnado en prácticas, integrar el conocimiento que posee de la realidad socioeducativa con la experiencia práctica.

Su condición le exige ser experto en la investigación, en la sistematización de problemas, en la actualización bibliográfica, en vincular los conocimientos teóricos y prácticos y en favorecer la reflexión.

#### 2.3.2.1.2. *Evaluación de los aprendizajes del alumnado*

Considerar el *Practicum* como un espacio de aprendizaje, tanto para el alumnado como también para los tutores y tutoras, nos lleva, inexcusablemente, a definir y poner en marcha mecanismos de evaluación.

Entendemos la evaluación como “un proceso que debería permitir conocer y valorar la adecuación, no sólo del aprendizaje de los alumnos, sino también del proceso de enseñanza propuesto y de las actividades de aprendizaje desarrolladas” (Castelló y Monereo, 2001: 341).

Retomando el quehacer de los tutores(as) durante el *Practicum* que, recordamos, consiste, básicamente, en promover procesos de reflexión para integrar teoría y práctica, es necesario incorporar, de manera continuada, instrumentos de evaluación si pretendemos mejorar la calidad de nuestro trabajo como enseñantes y la manera en que el alumnado aprende.

Una tarea que consiste en detectar los progresos, dificultades, bloqueos que se dan en el proceso de aprendizaje y que requiere una observación sistemática y pautada del proceso de aprendizaje. Este proceder nos permitirá tomar decisiones convenientes para favorecer dicho proceso de aprendizaje.

Hablamos de una evaluación formativa como la opción más idónea para proporcionar evidencias sobre los necesarios ajustes que habría que incorporar en la enseñanza que se imparte y preocupada por mejorar los procesos de aprendizaje que esa enseñanza promueve.

### 2.3.2.1.3. Información y orientación académico y sociolaboral

Desde nuestra perspectiva el tutor(a) de universidad no es meramente un conocedor(a) de la ciencia, un experto en técnica y un investigador, sino que ha de ser un guía de la formación científica del alumnado. Por tanto, una de las funciones básicas será el asesoramiento académico del alumnado donde la información y el asesoramiento en su formación académica y científica permitirá al alumnado proyectarse a nivel personal y profesional.

### 2.3.2.2. El tutor(a) de universidad con los centros e instituciones de educación social

Los planteamientos anteriores acerca de la debilidad e inviabilidad de abordar la formación inicial de los diferentes profesionales sólo desde el ámbito universitario nos lleva a considerar, tal y como hemos comentado anteriormente, nuevos espacios de formación y nuevos profesionales para enriquecer la formación que les permitirá el desempeño profesional.

Consecuentemente, se han de poner en marcha mecanismos que permitan el encuentro entre unos y otros, es decir, entre la universidad y los centros de trabajo, entre los tutores(as) de la universidad y los profesionales en ejercicio, ambos copartícipes de la formación inicial de los futuros educadores(as) sociales.



Será necesario la coordinación y el consenso ante la toma de decisiones sobre cuestiones relacionadas tanto con la concepción del profesional, como con el tipo de formación más adecuada, la forma en que provocar esos aprendizajes, etc., es decir, pensamos que debe haber una implicación firme por parte de los centros e instituciones de-trabajo y esto debe de impulsarse desde la universidad y, más concretamente, debe ser iniciativa de los tutores(as) de universidad que participen en el *Practicum*.

### 2.3.2.3. El tutor(a) de universidad con el currículo

Por último, el tutor(a) de universidad, tiene que desempeñar funciones relacionadas con el diseño, el seguimiento, la evaluación y la gestión del *Practicum*. Recordemos cómo Zabalza y Cid (1998: 57) justificaban la necesaria participación de los tutores(as), tanto universitarios como de los centros de prácticas, en el diseño y evaluación del *Practicum*: “esa mayor implicación de los tutores en el conjunto del proceso traerá consigo la posibilidad de considerar evaluativamente las aportaciones reales del período de prácticas y la manera y el nivel en que se han conseguido los objetivos planteados”.

La coordinación con el resto del profesorado de la titulación es otro de los puntos indiscutibles si pretendemos que el conocimiento teórico que se transfiere desde la universidad se consolide, se contraste o se invalide en la práctica.

### 3. DIAGNÓSTICO DE LA LABOR REALIZADA POR LOS TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD EN EL *PRACTICUM* DE EDUCACIÓN SOCIAL

#### 3.1. INTRODUCCIÓN

Comenzamos este capítulo presentando la propuesta de diagnóstico realizada para componer la realidad en cuanto al trabajo desempeñado por los tutores(as) de universidad durante el *Practicum* de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En él, informamos del contexto, las fuentes y los instrumentos utilizados, incidiendo en el uso o finalidad que le hemos dado a cada uno de ellos. Añadimos, además, el tipo de análisis y tratamiento que hemos llevado a cabo con cada uno de los instrumentos. Finalizamos describiendo la forma en que hemos abordado dicha propuesta.

#### 3.2. OBJETIVO DEL DIAGNÓSTICO

La finalidad, en este momento, reside en recoger el mayor número de evidencias que nos permitan describir la realidad, de la forma más ajustada posible, en lo que concierne a los procesos tutoriales llevados a cabo con el alumnado y desarrollados, durante el *Practicum* de Educación Social, por los tutores(as) de universidad.

El primer paso, por tanto, fue concretar las cuestiones sobre las que queríamos centrar nuestro interés, identificar las fuentes que nos iban a proporcionar las respuestas a dichas cuestiones y decidir el instrumento más adecuado para recoger la información. Es decir, intentamos “acotar y analizar aquello sobre lo que se va a intervenir” (Álvarez Rojo, 1994: 117) evitando, de esta manera, dispersiones innecesarias.

Concretamos esta indagación en conocer en qué consiste y en qué condiciones se prescribe el trabajo de tutorización durante el *Practicum*, cuáles son las percepciones, las necesidades y los condicionantes de los procesos

tutoriales desde el punto de vista de los implicados y, por último, las medidas concretas que aportan para su mejora. Gráficamente, este proceso de indagación queda reflejado en el siguiente cuadro:

CUESTIONES PARA LA INDAGACIÓN	FUENTES UTILIZADAS	INSTRUMENTOS
¿Cuáles son las características del contexto y la situación específica del proceso de tutorización durante el <i>Practicum</i> en la Facultad?	Documentos sobre el <i>Practicum</i>	
¿Cuáles son las percepciones que tienen los diferentes agentes sobre el proceso de tutorización?	Alumnado Tutores(as) de universidad Tutores(as) de prácticas	Cuestionario de Identificación de Acciones Tutoriales Grupo de discusión –alumnado– Grupo de discusión –TU–
¿Cuáles son las necesidades reales sentidas y expresadas por el grupo protagonista del <i>Practicum</i> ?, ¿cuáles son las necesidades claves que debe cubrir el programa?, ¿cuáles son las interpretaciones que hacen los protagonistas sobre sus necesidades?	Alumnado Tutores(as) de universidad Tutores(as) de prácticas	Cuestionario de Identificación de Acciones Tutoriales  Grupo de discusión –alumnado– Grupo de discusión –TU–
¿Cuáles son los principales condicionantes en los que está inmerso la tutorización?, es decir, ¿qué aspectos de carácter organizativo, curricular, formativos, etc. dificultan un proceso de tutorización más adecuado a las necesidades formativas del alumnado?	Alumnado Tutores(as) de universidad	Grupo de discusión –alumnado– Grupo de discusión –TU–
¿Qué medidas concretas aportaría para mejorar la tutorización en la universidad durante el <i>Practicum</i> ?, ¿cuáles son las acciones necesarias y posibles que pueden emprenderse?	Alumnado Tutores(as) de universidad	Grupo de discusión –alumnado– Grupo de discusión –TU–

Cuadro 13. Relación de cuestiones a indagar, fuentes e instrumentos utilizados

### 3.3. FUENTES DE INFORMACIÓN

En la búsqueda que hemos desarrollado han colaborado y participado los diferentes agentes que se dan cita en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC, a saber: alumnado, tutores(as) de universidad y tutores(as) de prácticas.

En un primer momento, se contactó con la totalidad de alumnado de cada uno de los cursos que conforman la titulación de Educación Social en el año académico 2001-2002 y con todos los tutores(as), tanto de universidad como de prácticas, que ejercieron dichas funciones en dicho curso académico. Accedieron a colaborar en la investigación un porcentaje mayoritario en el caso de los tutores(as) de universidad y alumnado, teniendo menos suerte en la proporción de tutores(as) de prácticas.

Gráficamente, podemos representar dicha distribución en la siguiente tabla:

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	ALUMNADO	TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD	TUTORES (AS) DE PRÁCTI- CAS
	1ºCURSO 33	105	11
2ºCURSO 38			
3ºCURSO 34			

Tabla 2. N° de participantes

### 3.4. CONTEXTO DE ACCIÓN DE LA MUESTRA

Nuestra indagación se circunscribe a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y, más concretamente, a la Facultad de Formación del Profesorado donde, actualmente, se imparte, entre otras titulaciones –la diplomatura de Magisterio y la licenciatura de Psicopedagogía–, la diplomatura de Educación Social.

Esta diplomatura comienza su andadura en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria en el curso académico 98-99. Los estudios de Educación Social, en términos generales, están conformados por un número aproximado de 150 alumnos y alumnas, de los cuales 48 componen el grupo de 1<sup>er</sup> curso, 23 el de 2<sup>o</sup> curso y 79 el de 3<sup>er</sup> curso. La procedencia del alumnado de nuevo ingreso en 1<sup>er</sup> curso es de 12 a través de FP, 1 accede a través de la prueba para Mayores de 25 años, 34 acceden a través de la PAU y 2 son titulados. Podríamos resaltar como característica de esta titulación su elevado número de mujeres –127– y su escasa representación masculina –23 hombres–. En consonancia con el origen de su acceso, básicamente la población

está integrada por personas cuyas edades mayoritariamente están alrededor de 18 años.

### **3.5. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

Los instrumentos de recogida de información seleccionados en esta indagación para responder al objetivo planteado son instrumentos de carácter cuantitativo y cualitativo. A continuación, justificamos dicha elección, explicamos la utilidad de cada uno de ellos en este trabajo, el procedimiento realizado y, por último, vinculamos dichos instrumentos a los agentes implicados.

#### **3.5.1. Instrumentos para la recogida de datos cuantitativos y cualitativos**

Los instrumentos de recogida de información que hemos utilizado son, como hemos enunciado anteriormente, cuantitativos y cualitativos.

La confluencia de ambos viene determinada por la naturaleza del problema al que nos enfrentamos, ya que pensamos que el uso de instrumentos de distinto carácter no son incompatibles y que el acierto está en combinarlos en aquellos casos que supongan atender mejor al problema planteado.

En la elección de los instrumentos hemos tenido en cuenta algunos de los criterios que las autoras Colás y Rebollo (1993: 136) proponen para una correcta elección:

- a) su capacidad para recoger datos ajustados a las cuestiones que se plantean,
- b) posibilidades reales de aplicación,
- c) obtención de la máxima riqueza y precisión de datos.

Con este planteamiento, hemos seleccionado los instrumentos que, a continuación, enunciamos.

##### **3.5.1.1. Los cuestionarios**

Los cuestionarios son, según Cabrera (2000: 210), un instrumento útil que “recoge informaciones sobre las percepciones, actitudes, opiniones y características de las personas”. Rodríguez, Gil y García (1996: 185) añaden “es un procedimiento de exploración de ideas y creencias generales sobre algún aspecto de la realidad”.

Colás y Rebollo (1993: 128) afirman que una de las aplicaciones fundamentales del cuestionario se hallan en la Evaluación Diagnóstica y lo justifican

pronunciándose de la siguiente manera: “para determinar y priorizar necesidades de intervención, para la determinación del posicionamiento del sujeto mediante sus respuestas a un conjunto determinado de cuestiones, para el análisis de relaciones entre diversas cuestiones, etc.”.

En este sentido, nos parecía apropiado hacer uso de un cuestionario para desvelar, desde la percepción de sus participantes, el trabajo desarrollado por los tutores(as) de universidad con el alumnado durante las prácticas en los centros de educación social. Más concretamente, nos interesaba conocer, por un lado, el punto de partida en torno a las acciones que, en la actualidad, los tutores(as) de universidad desempeñan en sus tutorías con el alumnado en prácticas y, por otro lado, el tipo de relación interactiva entre el alumnado y tutores(as) y el clima en que se desenvuelve la tutoría.

Para recabar esta información hemos utilizado el *Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales* (Anexo I). A tal fin, realizamos una revisión bibliográfica sobre los procesos de tutorización durante las prácticas en los centros de trabajo y, concretamente, las funciones que debía desempeñar el tutor(a) de universidad durante ese período de formación. Fruto de esta revisión, establecimos tres categorías en el cuestionario que corresponden a cada una de las funciones que hemos propuesto para el tutor(a) de universidad en lo que concierne a su trabajo con el alumnado. Éstas son: (i) facilitar la unión teoría-práctica, (ii) evaluar los aprendizajes e identificar las necesidades de formación del alumnado y (iii) realizar información y orientación académica y sociolaboral.

La revisión de la literatura no sólo nos permitió conceptualizar la tutoría y el papel que desarrollan los diferentes agentes implicados, sino que nos informó de trabajos relacionados con nuestro tema de investigación tales como los de Hill, Jennings y Madgwick (1992); Watkins (1992); Shea (1992); Barrios, Ponce y Vives (1995); y Molina, Ferreres y Jiménez (1995). Relacionados, en algunos casos, con el *Practicum* en general y, en otros, con las tareas que los tutores(as) deben desarrollar durante el mismo, han facilitado enormemente la selección de algunos de los ítems que incorporamos en cada una de las categorías permitiéndonos elaborar nuestro instrumento definitivo.

Con el Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales quisimos aproximarnos a la acción tutorial desarrollada por los tutores(as) de universidad durante el *Practicum* de Educación Social. Esta aproximación la concretamos en tres aspectos: (i) conocer las acciones que llevaban a cabo los tutores(as) de universidad con el alumnado durante dichas tutorías, lo cual nos iba a permitir identificar las funciones que el tutor(a) de universidad asume en ese proceso tutorial; (ii) reconocer cuál era el clima y el tipo de relaciones de comunicación durante esas tutorías y, (iii) identificar la actitud del tutor(a) de universidad en dicho proceso.

Este cuestionario ha sido respondido por los diferentes agentes que intervinieron en el *Practicum* de Educación Social –alumnado, tutores(as) de universidad y tutores de prácticas–, ya que nos interesaba la percepción de cada uno de ellos sobre dicho aspecto.

El procedimiento utilizado para ponernos en contacto y hacer llegar el cuestionario a los diferentes agentes que participaron en el *Practicum* en el curso académico 2001-2002 fue diferente en cada uno de los casos.

A los tutores(as) de universidad se les hizo llegar el cuestionario a través del correo interno de la universidad, previo contacto personal en el que se les explicaba nuestras intenciones y la importancia de su contribución en esta investigación.

El procedimiento utilizado para contactar con los tutores(as) de prácticas fue telefónicamente, acordando, en ese momento, la forma en que preferían recibir el cuestionario. Generalmente, se acordaron dos maneras: vía fax o bien a través del correo electrónico.

Por último, al alumnado se le hizo llegar el cuestionario presencialmente en las aulas. En cualquiera de los casos, tal y como comentábamos, dedicamos cierto tiempo a explicar al tutor(a) de universidad para qué queríamos su colaboración y la importancia de la información que iban a suministrar.

El Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales ha sido un instrumento elaborado en esta investigación, ya que no teníamos conocimiento de la existencia de ningún cuestionario previo elaborado con el mismo propósito. Así procedimos, en un primer momento, a su elaboración. El proceso que hemos seguido en el diseño del cuestionario es el propuesto por Colás y Rebollo (1993: 138), en el que se identifican los siguientes pasos:

- Definir los objetivos.
- Decidir la información que se precisa.
- Diseño del cuestionario: redacción, estructuración de las preguntas.
- Decisión acerca de la muestra.
- Tabulación y análisis del cuestionario.

Optamos por preparar un cuestionario que incluyera preguntas cerradas, y en la elección de dichas preguntas seguimos las recomendaciones de Rodríguez, Gil y García (1996: 194), tales como:

- Sólo deben formularse preguntas que estén relacionadas con el problema estudiado.
- Es preferible no plantear preguntas sobre lo que puede conocerse por otros medios, a menos que se desee contrastar un hecho observado o una información recogida en un documento, etc.

- La elección de las preguntas debe hacerse teniendo en cuenta el modo en que van a codificarse las respuestas.
- Las preguntas nunca deben ser de una especial dificultad para los encuestados.
- La contestación de las preguntas no debe suponer un gran esfuerzo para los encuestados.
- Deben evitarse las preguntas confidenciales.

Con todo, elaboramos un cuestionario (Anexo I) en el que se identifican tres partes claramente diferenciadas. La primera de ellas se dirige al respondiente del cuestionario y trata de resaltar, brevemente, la importancia de la formación práctica y los propósitos de esta investigación.

La segunda parte solicita, a los destinatarios del cuestionario, algunos datos de identificación que varían según sean tutores(as) de prácticas, alumnado o tutores(as) de universidad.

Al tutor(a) de universidad se le solicitó los siguientes datos de identificación: edad, sexo, curso en el que interviene en la titulación de Educación Social, experiencia docente, departamento universitario al que pertenece, situación contractual, experiencia investigadora y laboral en los ámbitos de Educación Social, formación en dichos ámbitos, experiencia como tutores(as) en el *Practicum* y cursos del *Practicum* en el que han intervenido.

Para el tutor(a) de prácticas se incluyeron datos como la edad, sexo, titulación académica, experiencia laboral en el ámbito, el tipo de centro y el ámbito en el que se incluye el centro en el que trabajaba, la experiencia como tutor(a) de *Practicum* y los cursos del *Practicum* en el que había participado.

Para el alumnado se incorporaron preguntas sobre la edad, sexo, curso al que pertenecía, experiencia laboral y formación en los ámbitos de Educación Social y el(los) ámbito(s) seleccionado(s) para el desarrollo del *Practicum*.

Hay que aclarar que hemos optado por vincular a la Educación Social los ámbitos de la Educación de Adultos, la Animación Sociocultural y la Educación Especializada. Y ello lo hemos hecho por dos razones: una, por ser los ámbitos de intervención que se reconocen desde la titulación universitaria en la ULPGC (documento de 20 marzo de 2001), y otra porque reconocemos, remitiéndonos a Colomer y otros (1988: 58), que la nueva figura profesional que identificamos como educador(a) social, se configura en el Estado español a partir de esas tres trayectorias profesionales. Surge, por tanto, de la síntesis integradora de diferentes prácticas socioeducativas y colectivos profesionales existentes previamente a la promulgación del Real Decreto 1420/1991 de 30 de agosto que define las directrices de esta titulación académica. Dicho de otra manera, la vinculación de la Educación Social a estos tres conceptos deriva

de que la primera es el resultado de la convergencia de los espacios de intervención de la Educación Especializada, la Educación de Adultos y la Animación Sociocultural.

Existe una tercera parte en la que hemos incluido los diferentes ítems referidos al tema sobre el que pretendemos recoger información. La estructura interna de este cuestionario, en el caso de los tutores(as) de universidad y el alumnado, queda configurada en cinco grandes bloques. En cada uno de ellos se facilita una serie de acciones que tratan de informar sobre las funciones llevadas a cabo por los tutores(as) de universidad –facilitar la unión teoría-práctica, evaluar los aprendizajes e identificar las necesidades de formación del alumnado, realizar información y orientación académica y sociolaboral–, la actitud del tutor(a) durante el *Practicum*, y el clima y relaciones reinantes en las sesiones de tutorías.

En el caso del cuestionario elaborado para los tutores(as) de prácticas, se les solicitaba sólo la información relacionada con las funciones que ejercían los tutores(as) universitarios.

Los diferentes ítems agrupados en relación a las categorías establecidas responderían, gráficamente, de la manera siguiente:

CATEGORÍAS	ÍTEMS
Facilitar la unión teoría-práctica	1-19
Evaluar los aprendizajes e identificar las necesidades de formación del alumnado	20-23
Realizar información y orientación académica y sociolaboral	24-34
Actitud del tutor(a) de universidad	35-37
Clima y relaciones de comunicación	38-39

**Tabla 3. Agrupación de los ítems del Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales por categorías**

Las respuestas fueron respondidas a través del abanico de opciones siguiente:

- 1 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* **Nunca** realiza esta acción
- 2 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Poco** esta acción
- 3 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Bastante** esta acción
- 4 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Mucho** esta acción

## 3.5.1.2. Los grupos de discusión

Krueger (1991: 35) se pronuncia con respecto a los grupos de discusión señalando que “producen material cualitativo que aporta conocimientos sobre actitudes, percepciones y opiniones de los participantes”. Este hecho ha provocado que hayamos elegido los grupos de discusión como una herramienta que nos iba a permitir conocer más de cerca las experiencias y los significados que sus diferentes protagonistas –alumnado y tutores(as) de universidad– mantienen con respecto a las tutorías universitarias.

Más concretamente, el *grupo de discusión con los tutores(as) de universidad* es incorporado, en esta investigación, tras decidir que queríamos profundizar en los puntos de vista que, en torno al proceso de tutorización, mantenían los tutores(as) de universidad. El cuestionario nos había aportado una visión de este colectivo y pretendíamos, ahora, explorar un poco más su percepción para intentar comprender su posicionamiento en torno a este tema.

Partíamos de la idea de que los tutores(as) de universidad nos podían proporcionar mucha más información que la que podíamos rescatar desde el cuestionario elaborado. Sobre todo, intuíamos que nos podían confirmar algunos de los datos extraídos en el cuestionario y compartir el significado o concepción sobre el *Practicum*, la importancia que concedían a su labor como tutores(as), sus limitaciones o dificultades y propuestas de mejora. Esta información la obtuvimos a través de un grupo de discusión con los tutores(as) de universidad. Elaboramos a tal efecto un guión de preguntas que posibilitara una discusión en torno a los aspectos que nos interesaban (Anexo I).

El *grupo de discusión con el alumnado* se planteó con la misma finalidad. También deseábamos indagar sobre las respuestas aportadas en el cuestionario. El cuestionario nos permitía tener una idea *a vista de pájaro* sobre las tutorías, pero necesitábamos contrastar y profundizar en algunas de las cuestiones que componían dicha realidad, es decir, queríamos ir más allá y recoger algunas explicaciones o razones que nos permitieran comprender las respuestas del alumnado en el cuestionario. Dicha discusión fue orientada, también, por un guión de preguntas (Anexo I).

En el momento de su organización, seguimos recomendaciones de Ibáñez (1992: 272), quien nos propone que los grupos de discusión deben oscilar entre cinco y diez personas. Deben, además, representar cierta heterogeneidad en las posturas que mantengan con respecto a los temas a tratar. En nuestro caso, hemos organizado el grupo de discusión del alumnado atendiendo a dos criterios que nos parecían fundamentales: pertenecer a cursos diferentes de la titulación y haber desarrollado las prácticas en centros de trabajo vinculados a ámbitos de intervención distintos. En el caso de los tutores(as) de universidad, los criterios fueron pertenecer a los diferentes

departamentos que asumen el *Practicum* de Educación Social –Educación y Psicología y Sociología– y, al igual que en el caso anterior, haber tutorizado en ámbitos de intervención distintos.

### 3.5.1.3. Las fuentes documentales

Nuestro estudio requiere examinar documentos que de alguna manera nos ayuden, tal y como reseña Colás y Buendía (1994: 265), a apoyar la recogida de datos desde otros instrumentos, a contrastar la información obtenida y a reconstruir los acontecimientos. Los documentos oficiales se concretan, en nuestro caso, en los documentos de la Facultad de Formación del Profesorado, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, relacionados con el *Practicum*.

### 3.5.2. Instrumentos y agentes implicados

Seguidamente, presentamos, gráficamente, los instrumentos seleccionados para recoger la información proporcionada por cada uno de los agentes implicados. Todos estos instrumentos han sido reunidos en el anexo I.

INSTRUMENTOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	
<b>TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD</b>	Cuestionario de identificación de funciones y acciones tutoriales en la universidad(A)
	Grupo de discusión
<b>ALUMNADO</b>	Cuestionario de identificación de funciones y acciones tutoriales en la universidad (B)
	Grupo de discusión
<b>TUTORES(AS) DE PRÁCTICAS</b>	Cuestionario de identificación de funciones y acciones tutoriales en la universidad(C)
<b>DOCUMENTOS PRACTICUM</b>	Análisis del contenido

Tabla 4. Instrumentos utilizados en la Evaluación Diagnóstica

### 3.6. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los diferentes datos recogidos durante la investigación fueron analizados tal como a continuación se exponen.

### 3.6.1. Análisis estadístico

Básicamente, y atendiendo a los objetivos explicitados para esta investigación, hemos llevado a cabo un análisis estadístico basado en medias, desviación típica, frecuencias y porcentajes del cuestionario ya que entendíamos que dichos datos estadísticos eran suficientes para hacer una estimación de la realidad de la que partíamos –acciones tutoriales desarrolladas por los tutores(as) de universidad–, describir la muestra y obtener una visión global de ésta y su forma de distribución.

Un análisis de este tipo también hemos aplicado a los cuestionarios de valoración para acceder a la valoración que nos hacían –tutores(as) de universidad y alumnado– de la experiencia en la que estaban interviniendo. En este caso, los cuestionarios solicitaban, al alumnado y tutores de universidad, datos sobre las categorías que, a continuación, describimos:

CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES		
FUNCIONES DEL TU	ACTITUD DEL TU	CLIMA Y RELACIONES DE COMUNICACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar la unión teoría-práctica</li> <li>- Evaluar los aprendizajes e identificar las necesidades de formación del alumnado</li> <li>- Realizar información, orientación académica y sociolaboral</li> </ul>		

Cuadro 14. Categorías estudiadas a través del Cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales

### 3.6.2. Análisis de contenido

El análisis del contenido es utilizado en los siguientes instrumentos.

#### 3.6.2.1. Grupos de discusión

El análisis del contenido realizado a la información recopilada a través de los grupos de discusión fue analizado en torno a las categorías siguientes:

- a) *En el caso de los tutores(as) de universidad*

<b>TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD</b>	<b>EL CENTRO DE PRÁCTICAS: -DESCONOCIMIENTO -TAREAS DEL ALUMNADO EN EL CENTRO</b>	<b>PRACTICUM</b>	<b>OBJETIVOS DEL PRACTICUM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones del TU</li> <li>- Limitaciones</li> <li>- Selección de los TU</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizativas internas</li> <li>- Organizativas con respecto a los centros de prácticas</li> <li>- Sobre el valor del <i>Practicum</i></li> </ul>	

**Cuadro 15. Categorías y subcategorías analizadas en el grupo de discusión con los tutores(as) de universidad**

*b) En el caso del alumnado*

<b>TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD</b>	<b>EL CENTRO DE PRÁCTICAS: -DESCONOCIMIENTO -TAREAS DEL ALUMNADO EN EL CENTRO</b>	<b>PRACTICUM</b>	<b>OBJETIVOS DEL PRACTICUM</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones del TU</li> <li>- Limitaciones</li> <li>- Selección de los TU</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizativas internas</li> <li>- Organizativas con respecto a los centros de prácticas</li> <li>- Sobre el valor del <i>Practicum</i></li> </ul>	

**Cuadro 16. Categorías y subcategorías analizadas en el grupo de discusión con el alumnado**

### 3.6.2.2. Fuentes documentales

Nos interesaba conocer toda la información referida a las tutorías incluida en los documentos definidos por la Facultad de Formación del Profesorado que guían el *Practicum* de Educación Social. Para ello, procedimos al análisis teniendo en consideración sólo aquellos aspectos relacionados con la tutorización.

### 3.7. DESARROLLO DEL DISEÑO DEL DIAGNÓSTICO

A partir de esta planificación, iniciamos distintas líneas de trabajo. Por un lado, comenzamos por recopilar y analizar los documentos vinculados al *Practicum* de Educación Social y extraer toda aquella información relacionada con la tutorización.

Optamos, también, a la hora de esclarecer esta realidad, comenzar por clarificarnos en torno a una cuestión, sumamente importante, sobre la que cualquier propuesta dirigida a los tutores(as) de universidad debería, desde nuestro punto de vista, fundamentarse. Nos referimos a identificar qué se suponía, desde los planteamientos teóricos, que deberían estar haciendo los tutores de universidad durante el *Practicum* con el alumnado –las funciones del tutor(a) de universidad– (capítulo II).

Estas decisiones nos requirieron una tarea de estudio detenido y exhaustivo que podríamos sintetizar describiendo, gráficamente, las conclusiones a las que llegamos en torno a esta cuestión.

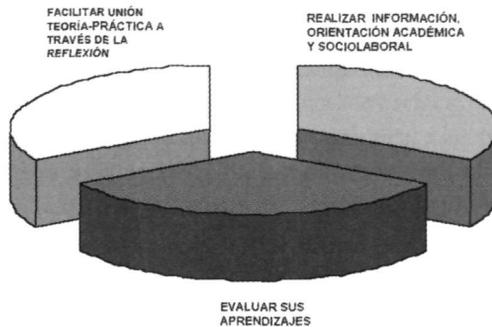


Figura 5. Funciones del tutor(a) de universidad durante el *Practicum* con el alumnado

Posteriormente, procederíamos a interrogar si la práctica de cada cual coincidía, en parte o en todo, con este planteamiento conceptual.

Retomando las consideraciones de Colás y Rebollo (1993) sobre los usos del cuestionario en la evaluación diagnóstica abordamos la elaboración de un cuestionario (Anexo I) que nos permitiera, por un lado, valorar en qué medida las funciones, que habíamos concluido que debían desarrollar los tutores(as) de universidad, estaban siendo asumidas por ellos en nuestro contexto y, por



otro, conocer el clima y las relaciones entre tutores(as) de universidad y alumnado en las sesiones tutoriales y la actitud del tutor(a) en dichas sesiones.

Sin embargo, compartíamos la opinión de Rodríguez, Gil y García (1996) sobre las limitaciones de los cuestionarios para abordar los problemas en profundidad. A partir de esta consideración, decidimos organizar dos grupos de discusión que nos permitieran ensanchar nuestra comprensión en torno al proceso de tutorización entre el alumnado y los tutores(as) de universidad. En este momento, decidimos, también, no hacerlo extensible a los tutores(as) de prácticas ya que, como se va intuyendo, nuestra investigación tiene su centro de interés en los procesos de tutorización que oferta la universidad durante el *Practicum* y ese contexto lo definen, directamente, dos protagonistas –alumnado y tutores(as) de universidad–.

## **4. CARACTERIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS EN EL *PRACTICUM* DE EDUCACIÓN SOCIAL EN LA ULPGC**

### **4.1. INTRODUCCIÓN**

A continuación, pasamos a exponer los datos obtenidos en esta indagación. Su presentación la agrupamos en torno a cuatro bloques. En un primer momento, relatamos los datos relacionados con la identificación personal de la muestra utilizada en la investigación; en un segundo momento, damos cuenta de los datos ofrecidos, por el alumnado, tutores(as) de universidad y tutores(as) de prácticas, en torno a las acciones relacionadas con las funciones encaminadas a facilitar la unión teoría-práctica, a las funciones de evaluación y a las funciones de información y orientación sociolaboral. Seguidamente, describimos los datos recopilados a través del alumnado y tutores(as) de universidad, relacionados con la actitud del tutor(a) de universidad durante las tutorías, y aquellos referidos al clima y relaciones de comunicación en la tutorización, y cerramos este apartado con una caracterización de las tutorías durante el *Practicum* de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

### **4.2. EL ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONAL**

Este apartado lo organizamos presentando, en primer lugar, los datos de identificación personal de los tutores(as) de universidad, seguidamente los datos de identificación del alumnado y, a continuación, los datos referidos a los tutores(as) de prácticas. Todos estos datos surgen del cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales y de los grupos de discusión realizados con el alumnado de la titulación y los tutores(as) de universidad.

#### 4.2.1. Aspectos de identificación personal de los tutores(as) de universidad en el *Practicum* de Educación Social

De la población de 15 tutores(as) de universidad que participaron en el desarrollo del *Practicum* de Educación Social, en el curso académico 2001-2002, fueron 11 los que respondieron a nuestro cuestionario.

Los datos de identificación de la muestra utilizada se exponen en la tabla siguiente. No obstante, y a modo de síntesis, la muestra la componen un grupo mayoritario de Titulares de Escuela Universitarios (54,5%), ubicados en los departamentos de Educación y Psicología y Sociología en un 63,6% y 36,4%, respectivamente. La muestra nos indica que un 90,9% posee más de 6 años de experiencia docente, que el profesorado se sitúa entre los 41-50 años de edad y que un alto porcentaje son mujeres (81,8%).

TUTORES DE UNIVERSIDAD		%
EDAD	30-40 años	27,3
	41-50 años	54,5
	51-60 años	18,2
SEXO	mujer	81,8
	hombre	18,2
EXPERIENCIA DOCENTE	3 a 6 años	9,1
	más de 6 años	90,9
DEPARTAMENTO AL QUE PERTENECE	Educación	63,6
	Psicología y Sociología	36,4
SITUACIÓN CONTRACTUAL	TEU	54,5
	TU	9,1
	PA	36,4
TESIS DOCTORAL	no	72,7
	sí	27,3

Tabla 5. Datos de Identificación de los tutores(as) de universidad que participan en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

Hemos recogido, también, datos relacionados con su experiencia investigadora y laboral en los ámbitos de Educación Social y sobre su formación en dichos ámbitos. Adelantamos que el ámbito en el que menos formación y experiencia laboral e investigadora tienen los tutores(as) de universidad, es el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social, y que, además, aproximadamente la mitad de los tutores(as) de universidad no poseen formación y experiencia laboral e investigadora en ningún ámbito de Educación Social. Más concretamente:

- En cuanto a la experiencia investigadora, destacamos que el 54,5% de los encuestados no ha respondido a este ítem, por lo que interpretamos, al igual que en los otros casos, que este porcentaje de tutores(as) no posee experiencia investigadora en los diferentes ámbitos de la Educación Social. La Educación de Adultos fue señalada por un 9,1% y la Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario por un 27,3%. Un 9,1% apuntó tener experiencia investigadora en los tres ámbitos señalados.

	<b>EXPERIENCIA INVESTIGADORA</b>
Educación de Adultos	9,1%
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario	27,3%
Marginación e Inadaptación Social	-
En todo	9,1%
No contesta	54,5%

**Tabla 6. Experiencia investigadora de los tutores(as) de universidad en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC**

- En cuanto a su experiencia laboral, un 45,5% señala no haber tenido experiencia alguna, mientras que un 18,2% la ha tenido en Educación de Adultos, un 27,3% en Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario y un 9,1% en todos los ámbitos.

	<b>EXPERIENCIA LABORAL</b>
Educación de Adultos	18,2%
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario	27,3%
Marginación e Inadaptación Social	-
En todo	9,1%
No contesta	45,5%

**Tabla 7. Experiencia laboral de los tutores(as) de universidad en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC**

- Mayoritariamente, los tutores(as) de universidad (63,6%) no poseen formación en ninguno de los ámbitos asociados a la Educación Social. El

36, 4% restante la tiene en Educación de Adultos, Animación Social y Desarrollo Comunitario (18,2%) y un 9,1% en todos los ámbitos.

	FORMACIÓN EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL
Educación de Adultos	9,1%
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario	18,2%
Marginación e Inadaptación Social	-
En todo	9,1%
No contesta	63,6%

**Tabla 8. Formación de los tutores(as) de universidad en los ámbitos de Educación Social**

A través del *grupo de discusión con los tutores(as) de universidad*, pudimos constatar, en parte, esta realidad, ya que, a través de sus declaraciones, expresaban tener serias limitaciones para ejercer como tutores(as) durante el *Practicum*. Básicamente, estas limitaciones la relacionaban con el desconocimiento de los diferentes ámbitos que se vinculan a la Educación Social. Así, nos declaraban:

“Al desconocer el campo de trabajo tú no te atreves a decir o a hacer alguna corrección” (Grupo de discusión de tutores(as) de universidad).

“No es que las desconozcas del todo pero no tienes la seguridad” (Grupo de discusión de tutores(as) de universidad).

“Yo como tutora ando un poco perdida” (Grupo de discusión de tutores(as) de universidad).

A pesar de esto, el alumnado, durante el *grupo de discusión*, ha manifestado la importancia de la formación en el ámbito donde se desarrollan las prácticas como criterio para la selección de los tutores(as) de universidad. Así lo expresan:

“Si ellos tienen formación en el ámbito de educación social o reciben una pequeña formación o cuando se inicia el curso y se reúne a los tutores y se les comenta lo que se pretende sería para ellos mucho más fácil, no que como tu tienes menos horas en el departamento, toma te tocó” (Grupo de discusión alumnado).

“Lo principal es la formación del tutor, está el tutor o no relacionado con la titulación” (Grupo de discusión alumnado).

Otro aspecto de interés en nuestro estudio es conocer si los tutores(as) que se están responsabilizando del *Practicum* eran profesorado que impartía docencia en la titulación de Educación Social. Advertíamos que la distribución del alumnado no estaba siguiendo criterios relacionados con el conocimiento del ámbito, bien desde la formación o desde la experiencia laboral o investigadora. Estos fueron los datos:

	CURSO EN EL QUE INTERVIENES EN LA TITULACIÓN
1º curso	9,1%
2º curso	18,2%
3º curso	18,2%
No interviene	45,5%

**Tabla 9. Intervención de los tutores(as) de universidad en la titulación de Educación Social**

Se confirma que casi la mitad de los tutores(as) que orientan el trabajo durante el *Practicum* no imparten docencia en la titulación de Educación Social sino que, puntualmente, asesoran al alumnado en las prácticas y su docencia queda vinculada a otras titulaciones. Esta cuestión surgió en el *grupo de discusión con los tutores(as) de universidad* y lo planteaban como una situación alarmante en el caso de la titulación de Educación Social.

“El dar clase en la titulación ha de ser básico”(Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“Yo reconozco que no sé hacerlo y he tutorizado alumnos, lo he hecho como he podido y malamente, pidiendo ayuda a mis compañeros por las funciones de coordinación que estamos diciendo. Yo no he dado clase en la titulación, por lo que la desconozco y después de todo esto, toma” (Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

Esta situación es percibida por el alumnado que durante el *grupo de discusión* opinaba que los criterios de selección de los tutores(as) estaban sujetos a sus horarios y no a criterios de vinculación con la titulación. Así, nos decían:

“En el fondo tiene que ver con la relación que ese tutor tenga con la diplomatura, dan clase en la diplomatura, saben de qué va la diplomatura” (Grupo de discusión alumnado).

“Te dan los tutores que tienen horas libres y no se intenta liberar aquellos que realmente son los que nosotros necesitamos” (Grupo de discusión alumnado).

“Los que son tutores (...) no tienen nada que ver (se refiere con la titulación) y eso dificulta montón, porque tú tienes una visión y él tiene otra y lo que hacen es chocar” (Grupo de discusión alumnado).

Esta manera de proceder ha sido explicada por los tutores(as) de universidad, atendiendo a razones que tienen que ver con la desconsideración que, en la actualidad, tiene el *Practicum* dentro de la titulación. Ellos creen que este aspecto es una de las piezas que influye en los resultados y el descontento general en torno al *Practicum*. Opinan de la siguiente manera:

“A esto se le debe dar más importancia. Hacer una guía, estar más informados todos, coordinarnos todos los tutores de universidad, reunirnos una vez, dos veces, dedicarle más horas pero que el centro nos las contabilice, las dos cosas” (Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“Es que no se le da ningún valor a los alumnos en prácticas”(Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“Mayor realce a las prácticas” (Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“El tema es darle valor al *Practicum*, es una cuña” (Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“Que se valore más el período de prácticas desde la universidad para que los tutores podamos dedicarle más horas” (Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

Nos interesaba saber, también, los años de experiencia como tutores del *Practicum*. Esta cuestión fue respondida en un 72,7% por aquellas personas que tenían entre 1-3 años de experiencia, el 18,2% tenía entre 3-6 años y más de 6 años de experiencia lo representaban el 9,1%.

EXPERIENCIA COMO TUTOR(A) DEL PRACTICUM	
1 - 3 años	72,7%
3 - 6 años	18,2%
+ 6 años	9,1%

**Tabla 10.** Experiencia de los tutores(as) de universidad en el *Practicum* de Educación Social

Además, respondieron, en un porcentaje del 54,5%, que habían participado en el *Practicum* de cada uno de los cursos de la titulación, cuestión ésta que nos parece interesante en la medida que les permite tener una visión general de las prácticas en los centros de trabajo. No obstante, desconocemos si el tutor(a) realiza el seguimiento del mismo alumno(a) durante los tres cursos de la carrera.

	CURSOS DEL <b>PRACTICUM</b> EN EL QUE HAS PARTICIPADO
<i>Practicum</i> de 1º curso	18,2%
En todos	54,5%
<i>Practicum</i> de 1º y 2º curso	18,2%
<i>Practicum</i> de 2º y 3º curso	9,1%

**Tabla 11. Cursos del *Practicum* de Educación Social donde han participado los tutores(as) de universidad**

#### 4.2.2. Aspectos de identificación personal del alumnado del *Practicum* de Educación Social

La muestra de alumnado está formada por 105 alumnos y alumnas de una población de 142, repartidos en 33 alumnos(as) de 1º curso, 38 de 2º curso y 34 de 3º curso de Educación Social. En cuanto a su edad y sexo, resaltamos, según los datos, estar ante una titulación con un alto porcentaje de mujeres, y formada por personas cuyo intervalo de edad oscila entre 18-25 años en una proporción del 78,1%. Gráficamente, podemos apreciar los porcentajes resultantes:

ALUMNADO		%
EDAD	18-25 años	78,1%
	26-35 años	16,2%
	36-45 años	3,8%
	Más de 46 años	1,9%
SEXO	Mujer	84,8%
	Hombre	15,2%

**Tabla 12. Datos de Identificación del alumnado de la titulación de Educación Social**

Nos sorprendieron los resultados obtenidos sobre la experiencia laboral en los ámbitos de intervención. El 37,1% del alumnado no contestó la pregunta, por lo que deducimos que esa porción de la muestra no ha desarrollado experiencia laboral alguna, sin embargo, un 62,9% contesta haber tenido experiencia laboral en alguno o varios ámbitos de Educación Social.

	<b>EXPERIENCIA LABORAL EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL</b>
Educación de Adultos	4,8%
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario	15,2%
Marginación e Inadaptación Social	28,6%
En todo	3,8%
Educación de Adultos/ Animación Sociocultural y Desarrollo comunitario	2,9%
Educación de Adultos/ Marginación e Inadaptación Social	1,0%
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario/ Marginación e Inadaptación Social	6,7%
Sin experiencia	37,1%

**Tabla 13. Experiencia laboral del alumnado en los ámbitos de Educación Social**

Cuando preguntamos acerca de la formación en dichos ámbitos la respuesta fue parecida. En un 32,4% no se responde haber tenido formación pero un 67,6% afirma tenerla en alguno o varios de los espacios de la Educación Social. Apreciamos en la tabla cómo el mayor porcentaje (24,8%) se sitúa en la formación relacionada con la intervención en el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social.

	<b>FORMACIÓN EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL</b>
Educación de Adultos	5,7%
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario	11,4%
Marginación e Inadaptación Social	24,8%
En todo	13,3%
Educación de Adultos/ Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario	1,9%
Educación de Adultos/ Marginación e Inadaptación Social	1,9%
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario/ Marginación e Inadaptación Social	8,6%
Sin experiencia	32,4%

**Tabla 14. Formación del alumnado en los ámbitos de Educación Social**

El ámbito seleccionado mayoritariamente por el alumnado para desarrollar sus prácticas en los centros ha sido el de Marginación e Inadaptación Social con un 62%, seguido del 17% Educación de Adultos y 12% Animación Sociocultural. Existe un grupo de alumnos(as) que ha desarrollado su *Practicum* en dos ámbitos diferentes. Recordemos que habíamos señalado que los tutores(as) de universidad marcaban índices muy bajos en cuanto a formación y experiencia investigadora y laboral en el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social, ámbito seleccionado, como acabamos de remarcar, extensamente por el alumnado. Es evidente que esta situación puede conllevar dificultades durante la tutorización por el desconocimiento de dicho ámbito.

Si unimos este dato a aquél que nos informaba que el porcentaje mayor de la experiencia laboral (28,6%) se situaba en el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social, y aquél otro que revelaba que el alumnado que cursa la titulación está mayoritariamente formado (24,8%) en el mismo ámbito, nos atreveríamos, aunque con cierto riesgo, ya que no disponemos de evidencias que nos permitan corroborar esta intuición, a inferir que la Educación Social en nuestro contexto se vincula bastante a lo que comúnmente se denomina Educación Especializada, cuestión ésta de interés para profundizar.

	EXPERIENCIA LABORAL EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL
Educación de Adultos	16,2%
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario	11,4%
Marginación e Inadaptación Social	59,0%
Educación de Adultos/ Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario	4,8%
Educación de Adultos/ Marginación e Inadaptación Social	2,9%
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario/ Marginación e Inadaptación Social	3,8%

Tabla 15. Experiencia laboral del alumnado en los ámbitos de Educación Social

#### 4.2.3. Aspectos de identificación personal de los tutores(as) de prácticas en el *Practicum* de Educación Social

El número de tutores(as) de prácticas que definen nuestra muestra es de 17 de una población de 42. Su edad mayoritaria está entre 25-35 años y son mujeres en un porcentaje superior.

TUTORES(AS) DE PRÁCTICAS		%
EDAD	Menos de 25	11,8%
	25-35 años	58,8%
	36-45 años	23,5%
	46-55 años	5,9%
SEXO	Mujer	52,9%
	Hombre	47,1%

Tabla 16. Datos de Identificación de los tutores(as) de prácticas

Su experiencia laboral en el ámbito de la Educación Social es de 6 años en un 35,3%, de 3-6 años en un 29,4% y de 1-3 años es de 29,4%.

EXPERIENCIA LABORAL EN LA EDUCACIÓN SOCIAL	
1-3 años	29,4%
3-6 años	29,4%
+ 6 años	35,3%

Tabla 17. Experiencia laboral de los tutores(as) de prácticas que participan en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

Su experiencia como tutor(a) de prácticas se sitúa, mayormente, entre 1-3 años con un 64,7%, seguido de 3-6 años con un 17,6% y más de 6 años con un 5,9%.

EXPERIENCIA TUTOR(A) DE PRÁCTICAS	
1-3 años	64,7%
3-6 años	17,6%
+ 6 años	5,9%

Tabla 18. Experiencia en el *Practicum* de Educación Social de los tutores(as) de prácticas

En un porcentaje significativo, estos tutores desempeñan su trabajo en centros privados (52,9%) y nos informan que su centro o institución interviene en el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social (64,7%).

	ÁMBITO EN EL QUE SE INCLUYE EL CENTRO O INSTITUCIÓN
Educación de Adultos	-
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario	11,8%
Marginación e Inadaptación Social	64,7%
En todo	11,8
Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario/ Marginación e Inadaptación Social	5,9%

Tabla 19. Ámbito en el que se incluye el centro o institución de prácticas que interviene en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

Un dato de interés para nosotros era el que nos informaría de la formación y el puesto que desempeñaban los tutores(as) de los centros de trabajo. Los resultados son bastante dispersos en una y otra cuestión:

TITULACIÓN ACADÉMICA	%
Diplomatura en Trabajo Social	29,4%
Licenciatura en Pedagogía y CCEE	11,7%
Licenciatura en Psicopedagogía	11,7%
Diplomatura en Educación Social	11,7%
Licenciatura en Psicología	5,9%
Diplomatura en Magisterio	5,9%
Diplomatura en Relaciones Laborales	5,9%
Diplomatura en Criminología	5,9%

Tabla 20. Titulación académica de los tutores(as) de prácticas que intervienen en el *Practicum* de Educación Social en la ULPGC

Con sorpresa y agrado hemos reaccionado al incluir en este listado a profesionales titulados en Educación Social, ya que en el momento de esta recogida de datos había salido sólo la primera promoción en dicha titulación.

Además de este dato anecdótico, y reconociendo, como hemos dicho, la dispersión de los datos, observamos que la formación inicial de los tutores(as)

de prácticas está relacionada, mayoritariamente, con el ámbito de la Educación o bien con el Trabajo Social.

Los puestos que desempeñan están, igualmente, diseminados. A continuación ofrecemos una tabla donde podemos apreciar los diferentes puestos que desempeñan en sus lugares de trabajo.

PUESTO QUE DESEMPEÑA EN EL CENTRO O INSTITUCIÓN	
Director(a) de Servicios Sociales y Formación	1
Orientador(a) Laboral	1
Pedagogo(a)	1
Trabajador(a) Social	1
Responsable del Punto de Información Sexual y Jefa de la Unidad de la Mujer	1
Coordinación de programas	1
Educador Social	1
Educador	2
Responsable del programa de fomento de empleo y de la vivienda	1
Jefa de negociado y coordinadora de programas	1
Responsable de proyectos y programas	2
Dirección, coordinación, formación y gestión	1
Coordinador(a)	1

**Tabla 21. Puestos que desempeñan los tutores(as) de prácticas en los centros de trabajo**

Desde el *grupo de discusión con el alumnado*, pudimos evidenciar el desconocimiento, por parte de los tutores de prácticas, que se tiene de la Educación Social, en general, y de las prácticas, en particular. Así, nos comentaban:

“...llegas al centro y no tienen ni idea de quién eres, ni para qué vas, nada de nada. Y lo primero que te dicen es ¿qué es la educación social?” (Grupo de discusión alumnado).

“...muchas veces también llegas allí y te dicen: ¿qué es lo que tu quieres hacer en prácticas?” (Grupo de discusión alumnado).

“Cuando llegué al centro ellos tampoco sabían qué era la educación social, las funciones. Yo me encargué de buscar información y de dárselas para que ellos supieran y para poder orientarlos hacia las tutorías que yo iba a realizar allí, en el centro” (Grupo de discusión alumnado).

“Me gustaría ayudarte, pero cómo no sé de qué va tu carrera. No me han dicho nada, sino que tú ibas a venir y nada más” (Grupo de discusión alumnado).

#### **4.3. EL ANÁLISIS DE LOS ASPECTOS TRATADOS EN EL ALUMNADO, TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD Y TUTORES(AS) DE PRÁCTICAS**

En esta sección introducimos los datos que hacen referencia a las opiniones aportadas por los distintos agentes –alumnado, tutores(as) de universidad y

tutores(as) de prácticas—, acerca de las acciones relacionadas con las funciones encaminadas a facilitar la unión teoría y práctica, las relacionadas con funciones de evaluación y las encaminadas a informar y asesorar académica y laboralmente al alumnado, y que los tutores(as) de universidad deberían desempeñar en las tutorías durante el *Practicum* de Educación Social.

Expondremos esta información en tres apartados, cada uno de ellos en torno a una de las funciones definidas para el tutor(a) de universidad. Aportaremos los datos recogidos tanto desde el cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales, como aquellos recogidos a través de los documentos de la Facultad de Formación del Profesorado consultados y los aportados en los grupos de discusión con el alumnado y los tutores(as) de universidad.

### 4.3.1. Las acciones relacionadas con las funciones encaminadas a facilitar la unión teoría y práctica

Dentro de este epígrafe vamos a analizar las respuestas que tutores(as) de universidad, alumnado y tutores(as) de prácticas, han proporcionado cuando les preguntábamos por el grupo de acciones identificadas para valorar, desde la perspectiva de los diferentes agentes, si el tutor(a) de universidad ejercía funciones encaminadas a facilitar la unión teoría y práctica.

Grosso modo, analizando los datos obtenidos (tabla 48), que nos informan sobre la media, nos encontramos que los tutores(as) de universidad han puntuado los ítems presentados entre 2 (*poco*) y 3 (*bastante*). Es decir, desde el punto de vista de los tutores(as) de universidad, no existe ningún ítem que destaque por haber obtenido una puntuación de 1, es decir, que nunca se realice esa acción, ni que haya puntuado con un 4, o sea, que se realice mucho esa acción.

Según esta lectura, en general, los tutores(as) de universidad realizan *bastante* las acciones que le ayudan a establecer la vinculación entre la teoría y la práctica. Reconocen, no obstante, que existen algunos aspectos que realizan *poco*. Estos últimos —los que realizan *poco*— son:

2. Facilita “casos” para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas;
4. Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral;
18. Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros;
13. Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas.

		TU		AL		TP	
		M	DT	M	DT	M	DT
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	3, 09	, 944	1, 74	, 785	2, 00	, 853
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	2, 20	1, 229	1, 40	, 645	1, 82	, 982
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	3, 27	1, 009	1, 69	, 776	1, 90	1, 197
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	2, 55	, 820	1, 61	, 740	1, 90	, 876
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	2, 64	, 809	1, 83	, 794	2, 00	, 739
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	3, 18	, 751	1, 88	, 863	2, 27	1, 104
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	2, 91	, 944	1, 95	, 913	2, 42	1, 240
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	3, 00	1, 000	1, 59	, 689	2, 25	1, 138
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	2, 82	, 874	1, 60	, 729	2, 18	1, 079
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	3, 00	1, 000	1, 46	, 747	1, 75	, 965
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	3, 00	, 667	1, 74	, 760	2, 27	1, 009
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	2, 64	, 674	1, 62	, 739	1, 70	1, 059
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	2, 55	, 934	1, 58	, 731	1, 82	1, 079
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	3, 00	, 894	1, 64	, 652	2, 00	, 894
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	2, 73	, 647	1, 54	, 682	1, 83	, 835

(cont.)

		TU		AL		TP	
		M	DT	M	DT	M	DT
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	2, 82	, 874	1, 68	, 838	1, 73	, 905
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	2, 64	, 924	1, 81	, 856	3, 27	2, 760
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	2, 40	1, 075	1, 60	, 742	2, 18	, 874
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	2, 73	, 467	1, 76	, 827	2, 00	1, 054

**Tabla 22. Media y desviación típica de tutores(as) de universidad (TU), alumnado (AL) y tutores(as) de prácticas (TP) con respecto a funciones de unión teoría y práctica**

El análisis de los datos –medias– del alumnado (tabla 48) nos arrojan una percepción algo distinta. Sus respuestas están situadas entre los valores 1 (*nunca*) y 2 (*poco*). Es decir, el alumnado, en términos generales, percibe, a través de sus experiencias durante el *Practicum*, que no se llevan a cabo acciones encaminadas a vincular teoría y práctica.

Los tutores(as) de prácticas mantienen una postura que se inclina más a coincidir con el alumnado. Sus respuestas (tabla 48) se han situado en el valor 2 (*poco*). Sólo han coincidido en el valor 3 (*bastante*) para un solo ítems:

17. Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que ésta produce en el lugar de trabajo.

Evidentemente, estos datos sólo nos permitían concluir que esta categoría era percibida de forma distinta por los respondientes, que la opinión de tutores(as) de prácticas y alumnado era algo más similar que la de los tutores(as) de universidad, que se distanciaba más con respecto a ellos y que, en todos, había una coincidencia: que ningún ítem de esta categoría se estaba trabajando “*mucho*”.

El siguiente paso fue analizar los porcentajes de esta categoría en cada uno de los que respondieron.

ÍTEMS	TU %				A %				TP %				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	9, 1	9, 1	45, 5	36, 4	42, 9	43, 8	9, 5	3, 8	23, 5	23, 5	23, 5	0
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	36, 4	18, 2	18, 2	18, 2	67, 6	25, 7	5, 7	1, 0	35, 3	5, 9	23, 5	0
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	9, 1	9, 1	27, 3	54, 5	48, 6	36, 2	13, 3	1, 9	35, 3	0	17, 6	5, 9
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	9, 1	36, 4	45, 5	9, 1	53, 3	33, 3	12, 4	1, 0	23, 5	17, 6	17, 6	0
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	9, 1	27, 3	54, 5	9, 1	39, 0	40, 0	18, 1	1, 9	17, 6	35, 3	17, 6	0
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	0	18, 2	45, 5	36, 4	39, 0	39, 0	17, 1	4, 8	23, 5	5, 9	29, 4	5, 9
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	9, 1	18, 2	45, 5	27, 3	38, 1	34, 3	21, 9	5, 7	23, 5	11, 8	17, 6	17, 6
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	9, 1	18, 2	36, 4	36, 4	52, 4	36, 2	11, 4	0	23, 5	17, 6	17, 6	11, 8
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	0	45, 5	27, 3	27, 3	53, 3	34, 3	11, 4	1, 0	23, 5	11, 8	23, 5	5, 9
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	0	45, 5	9, 1	45, 5	67, 6	21, 0	9, 5	1, 9	35, 3	23, 5	5, 9	5, 9
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	0	18, 2	54, 5	18, 2	43, 8	39, 0	16, 2	1, 0	17, 6	17, 6	23, 5	5, 9
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	9, 1	18, 2	72, 7	0	52, 4	34, 3	12, 4	1, 0	35, 3	11, 8	5, 9	5, 9
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	9, 1	45, 5	27, 3	18, 2	54, 3	35, 2	8, 6	1, 9	35, 3	11, 8	11, 8	5, 9
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	9, 1	9, 1	54, 5	27, 3	45, 7	44, 8	9, 5	0	23, 5	17, 6	23, 5	0

ÍTEMS (cont.)		TU %				A %				TP %			
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	0	36,4	54,5	9,1	56,2	32,4	10,5	0	29,4	23,5	17,6	0
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	0	45,5	27,3	27,3	52,4	31,4	12,4	3,8	35,3	11,8	17,6	0
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	9,1	36,4	36,4	18,2	44,8	32,4	20,0	2,9	11,8	17,6	17,6	11,8
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	18,2	36,4	18,2	18,2	53,3	35,2	9,5	1,9	11,8	35,3	11,8	5,9
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	0	27,3	72,7	0	45,7	35,2	16,2	2,9	23,5	17,6	11,8	5,9

Tabla 23. Porcentajes de tutores(as) de universidad (TU), alumnado (AL) y tutores(as) de prácticas (TP) con respecto a las funciones de unión teoría y práctica

Los tutores(as) de universidad, según los datos recogidos (tabla 49) y representados en la gráfica 1, manifiestan estar realizando, en alguna medida, varias de las acciones asociadas a esta función –facilitar la unión teoría-práctica–, es decir, son acciones que no han sido marcadas por ningún tutor(a) con la opción *nunca*. Éstas son las siguientes:

6. Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones;
9. Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo;
10. Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo;
11. Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información;
15. Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa;
16. Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas;
19. Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué.

Resaltamos, también, que existe una acción en la que los tutores(as) de universidad han señalado la opción 4 (*mucho*) en un porcentaje que supera el 50%. Ésta es:

3. Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado (54,5%).

Por el contrario, son más numerosas las acciones que son marcadas con un porcentaje menor del 25% en la opción 4:

2. Facilita “casos” para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas.
4. Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral.
5. Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas.
11. Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información.
13. Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas.
15. Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa.
17. Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo.
18. Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros.

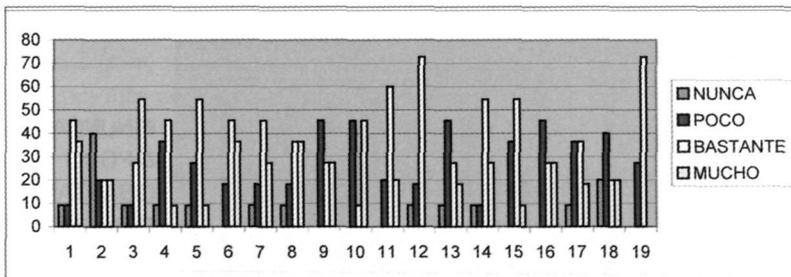
Entre ellas, los tutores(as) de universidad reconocen que no hacen *mucho*, es decir, que no han marcado la opción 4 en ningún caso, las acciones de:

12. Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras.
19. Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué.

No obstante, son estos dos mismos ítems los que en un porcentaje que supera el 70% de la muestra son trabajados bastante por los tutores(as) universitarios.

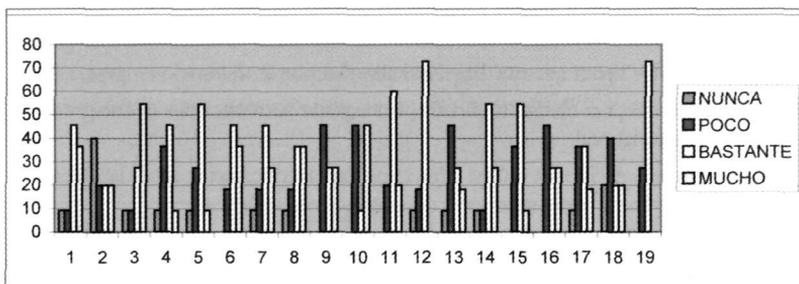
Las acciones 2 y 18, además, están señaladas en la opción 3 (bastante) con una proporción, también, menor del 25%.

Por último, un 36,4% manifiesta no realizar nunca (1) el ítem 2: Facilita “casos” para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas.



Gráfica 1. Funciones encaminadas a vincular la teoría y la práctica, tutores(as) de universidad

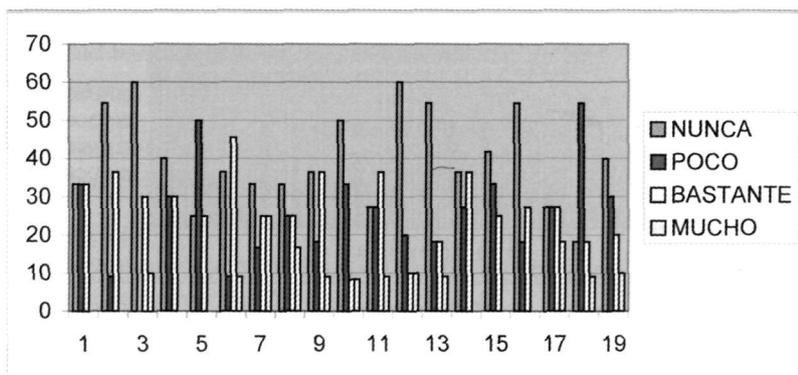
Las percepciones, sin embargo, del alumnado son algo distintas. De manera significativa el 40% de este grupo opina, según se desprende de la gráfica 2, que las diecinueve acciones *nunca* se trabajan, un porcentaje algo menor opina que *poco*, un porcentaje menor del 20% que *bastante* y un porcentaje poco significativo que se trabajan *mucho*.



Gráfica 2. Funciones encaminadas a vincular la teoría y la práctica, alumnado

Dentro de este panorama, las acciones que a continuación seleccionamos no han sido marcadas con el valor 4 en ninguna ocasión, es decir, la muestra entera opina que estas tres acciones no se trabajan *mucho* durante las tutorías:

8. Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad
14. Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje
15. Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa



**Gráfica 3. Funciones encaminadas a vincular la teoría y la práctica, tutores(as) de prácticas**

Con respecto a los tutores(as) de prácticas, tal y como se refleja en la gráfica 3, tenemos que comentar que más del 30% ha señalado que *nunca* se trabajan las acciones que hemos definido para esta categoría. Registran, también, que los ítems que a continuación señalamos no se trabajan *mucho*:

1. Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social
2. Facilita “casos” para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas
4. Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral
5. Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas
14. Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje
15. Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa
16. Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas

Cuando analizamos los documentos sobre el *Practicum* de Educación Social no advertimos ninguna referencia a que el trabajo del tutor(a) de universidad consistiera en desempeñar acciones que facilitaran al alumnado establecer puentes entre los conocimientos teóricos y prácticos.

#### 4.3.2. Las acciones relacionadas con las funciones de evaluación

Las acciones de evaluación son percibidas de manera desigual por los respondientes de este cuestionario. Según los datos, la media de los tutores(as)

de universidad responde a un valor que se sitúa entre casi 3 (*bastante*), el alumnado casi 2 (*poco*) y los tutores(as) de prácticas en torno a 2 (*poco*). De nuevo, las percepciones de los tutores(as) de prácticas y las del alumnado coinciden más que la de los tutores(as) universitarios(as).

		TU		AL		TP	
		M	DT	M	DT	M	DT
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	2,70	,823	1,68	,730	1,82	,751
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	3,00	,775	1,64	,798	2,09	,944
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	2,60	,843	1,62	,728	2,27	1,104
23	Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	3,09	,944	1,98	,914	2,45	1,214

**Tabla 24. Medias y desviación típica de los tutores(as) de universidad, alumnado y tutores(as) de prácticas con respecto a las funciones de evaluación**

Los tutores(as) de universidad manifiestan, mayoritariamente, que el ítem 20 –*Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas*– lo abordan *bastante* (54,5%), mientras que el alumnado opina que *nunca* en un 45,7% y los tutores(as) de prácticas se pronuncian, en torno a un 29,4%, que lo abordan *poco*.

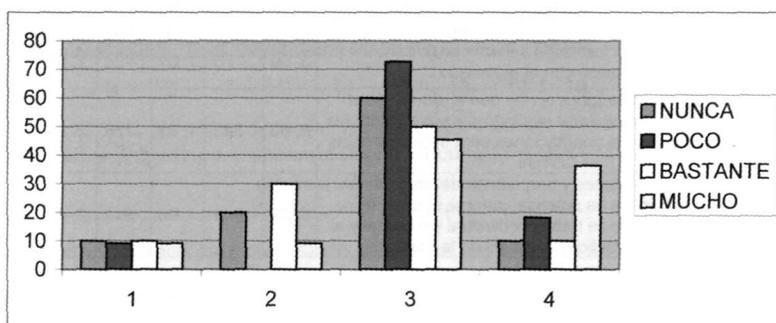
ÍTEMS	TU %				A %				TP %				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	9,1	18,2	54,5	9,1	45,7	39,0	12,4	1,0	23,5	29,4	11,8	0
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	9,1	0	72,7	18,2	53,3	32,4	11,4	2,9	17,6	29,4	11,8	5,9
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	9,1	27,3	45,5	9,1	51,4	35,2	11,4	1,0	23,5	5,9	29,4	5,9
23	Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	9,1	9,1	45,5	36,4	36,2	34,3	22,9	5,7	17,6	17,6	11,8	17,6

**Tabla 25. Porcentajes de los tutores(as) de universidad, alumnado y tutores(as) de prácticas con respecto a las funciones de evaluación**



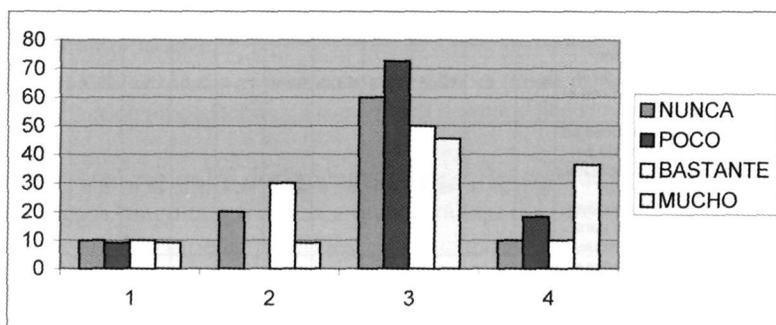
Con respecto al ítem 21, la valoración es igual y sólo varía en los porcentajes. Así, el 72,7% de los tutores(as) de universidad responde que *bastante*, el 53,3% del alumnado afirma que *nunca* y el 29,4% de los tutores(as) de prácticas comenta que *poco*.

21. Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado



Gráfica 4. Funciones de evaluación, tutores(a) de universidad

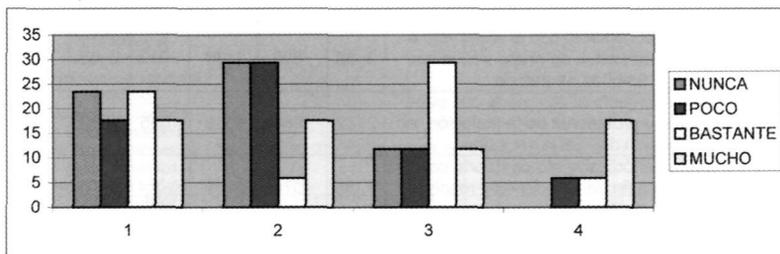
Sobre el ítem 22, *Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas*, se han pronunciado de la siguiente manera: el 45,5% de los TU expresa que lo trabaja bastante, el alumnado en un 51,4% que no se desarrolla nunca y los TP en un 29,4% que bastante. Es decir, sobre este ítem coinciden más los tutores(as) de universidad y de prácticas que el alumnado, que sigue opinando que no se trabaja nunca.



Gráfica 5. Funciones de evaluación, alumnado

El ítem 23, *Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al*

*finalizar las prácticas, a través de la memoria* ha sido respondido mayoritariamente por los TU 45,5% bastante, el alumnado 36,2% nunca, y los tutores(as) de prácticas tienen una respuesta, tal y como se puede apreciar en el gráfico 6, bastante parecida en todos los valores.



**Gráfica 6. Funciones de evaluación, tutores(as) de prácticas**

El *grupo de discusión con el alumnado* nos describe cómo las tareas de evaluación de los TU se reducen a calificar la memoria entregada y a resaltar el desconocimiento para llevar a cabo dicha tarea:

“Lo peor de todo es que no tienen ni idea de cómo es un proyecto educativo. Se supone que tú estás aprendiendo a hacerlo, pero es que ni siquiera ellos saben ni qué pasos tiene ni mucho menos cómo corregírtelo y si tienes alguna duda, mira: yo de esto sé menos que tú” (Grupo de discusión alumnado).

“No tienen ni idea de cómo se hace un proyecto, en qué medida está evaluando” (Grupo de discusión alumnado).

El análisis de documentos sobre el *Practicum* alude al desempeño de tareas evaluativas por parte del tutor(a) de universidad. Sin embargo, estas tareas de evaluación, lejos de considerarse como un proceso de recogida de información que permita detectar dificultades y aciertos, tanto de aprendizajes como en la propuesta, para retroalimentar y ajustar a las necesidades ese proceso de formación, se limita a “recoger la evaluación emitida por el tutor (...) y evaluar el *Practicum* del alumnado” (documento 20 de marzo de 2001).

#### 4.3.3. Las acciones relacionadas con funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral

En este grupo de acciones se mantuvieron las mismas impresiones que en los casos anteriores. De manera general, los tutores(as) de universidad se pronuncian en torno al valor 3 (*bastante*), el alumnado en torno al 2 (*poco*) y los tutores de prácticas entre el 2 (*poco*) y el 3 (*bastante*).

		TU		AL		TP	
		M	DT	M	DT	M	DT
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el <i>Practicum</i>	3, 18	, 751	2, 13	, 856	2, 80	1, 229
25	Mantiene el contacto con el alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	3, 55	, 688	2, 26	, 981	2, 70	1, 160
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	3, 36	, 809	1, 67	, 840	2, 08	, 900
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	2, 82	, 982	1, 26	, 555	1, 82	, 751
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	3, 36	, 674	2, 19	1, 029	2, 75	1, 055
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	2, 18	, 982	1, 56	, 750	2, 08	, 793
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	2, 91	, 831	1, 77	, 846	1, 92	, 996
31	Fomenta el aprendizaje independiente	3, 00	, 667	2, 08	, 962	2, 58	1, 084
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	3, 09	1, 136	1, 72	, 830	2, 30	, 949
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	3, 00	, 816	1, 71	, 749	2, 36	1, 027
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	2, 90	, 994	1, 91	, 806	2, 70	1, 252

**Tabla 26. Medias y desviación típica de los tutores(as) de universidad, el alumnado y los tutores(as) de práctica con respecto a las funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral**

Más en concreto, y analizando la tabla de porcentajes (tabla 53), podríamos afirmar que existen cuatro acciones en las que los tutores(as) de universidad han señalado la opción 4 (*mucho*) en un porcentaje que supera el 40%. Éstas son:

25. Mantiene el contacto con el alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, las dudas, los conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso (63,6%).
26. Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo (54,5%).
28. Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas (45,5%).
32. Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo (45,5%).

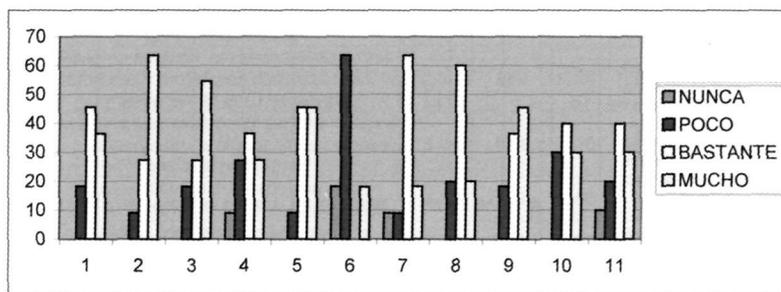
ÍTEMS	TU %				A %			TP %				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
24	0	18,2	45,5	36,4	26,7	37,1	32,4	3,8	11,8	11,8	11,8	23,5
25	0	9,1	27,3	63,6	23,8	41,0	21,0	14,3	11,8	11,8	17,6	17,6
26	0	18,2	27,3	54,5	53,3	30,5	12,4	3,8	17,6	35,3	11,8	5,9
27	9,1	27,3	36,4	27,3	79,0	17,1	2,9	1,0	23,5	29,4	11,8	0
28	0	9,1	45,5	45,5	29,5	37,1	18,1	15,2	11,8	11,8	29,4	17,6
29	18,2	63,6	0	18,2	56,2	30,5	9,5	1,9	17,6	29,4	23,5	0
30	9,1	9,1	63,6	18,2	47,6	29,5	21,0	1,9	29,4	23,5	11,8	5,9
31	0	18,2	54,5	18,2	34,3	30,5	26,7	7,6	17,6	5,9	35,3	11,8
32	0	18,2	36,4	45,5	48,6	32,4	15,4	2,9	11,8	23,5	17,6	5,9
33	0	27,3	36,4	27,3	42,9	43,8	8,6	2,9	11,8	29,4	11,8	11,8
34	9,1	18,2	36,4	27,3	34,3	40,0	21,9	1,9	11,8	17,6	5,9	23,5

**Tabla 27. Porcentajes de los tutores(as) de universidad, el alumnado y los tutores(as) de práctica con respecto a las funciones de información y asesoramiento académico y laboral**

Alrededor del 40% de los tutores(as) de universidad manifiesta estar ejerciendo *bastante* los ítems siguientes:

- 24. Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el Practicum.
- 28. Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas.

- 30. Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza
- 31. Fomenta el aprendizaje independiente.
- 33. Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo.
- 34. Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social.



**Gráfica 7 Funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral, tutores(as) de universidad**

Reconocen, al mismo tiempo, trabajar poco el ítem 29. *Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades (63,6%)*.

Además, señalan, que están trabajando en alguna medida los ítems siguientes, es decir, son ítems que no fueron señalados por nadie con un 1 (*nunca*):

- 24. Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el Practicum.
- 25. Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso.
- 26. Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo.
- 28. Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas.
- 31. Fomenta el aprendizaje independiente.
- 32. Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo.
- 33. Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo.

Añadimos, además, que las funciones de información y orientación, tras analizar los datos recogidos en el *grupo de discusión con los tutores(as) de universidad*, son las funciones más asumidas o que con mayor claridad perciben los tutores(as) ya que cuando le preguntábamos por las funciones que debían cumplir durante el *Practicum* respondían, casi de una manera exclusiva:

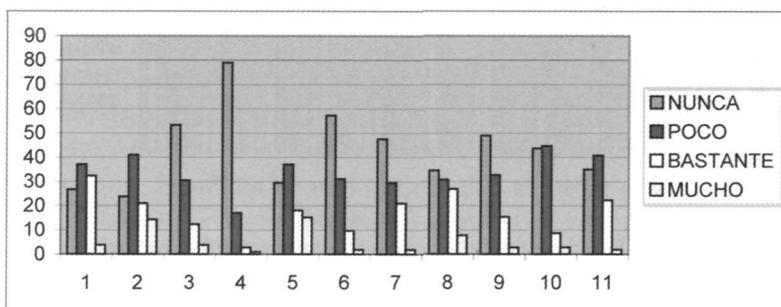
“Orientar a los alumnos, darles información sobre las actividades que tienen que desarrollar en el centro de prácticas” (Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“Otra función, por tanto, es asegurarte o coordinarte con el tutor para ver si ellos, los alumnos, están haciendo las tareas que tienen que hacer”(Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“Entonces, no estamos orientando sólo al alumnado en prácticas sino también estás orientando al tutor de la institución. La orientación es doble” (Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“Otra función sería orientarles en el trabajo de la propia memoria que tienen que hacer y presentar”(Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“...es informar sobre las condiciones en que se ha desarrollado el Practicum”(Grupo de discusión tutores(as) de universidad).



Gráfica 8. Funciones de información y asesoramiento académico y sociolaboral, alumnado

La gráfica 8 refleja que aproximadamente el 23% de la muestra del alumnado opina que las acciones referidas a la información y asesoramiento académico y laboral no se realizan *nunca*. Dentro de éstas destacan dos ítems:

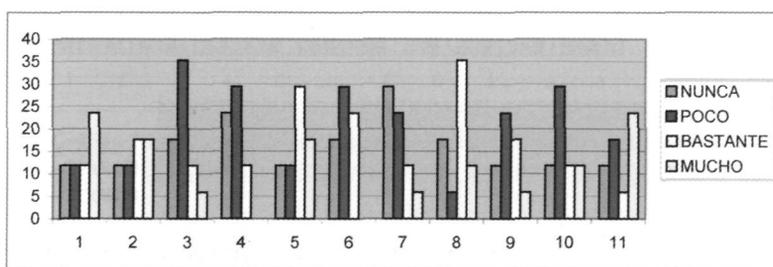
- 27. Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan (79%).
- 29. Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades (56,2%).

Aunque ésta sea la realidad, a través del *grupo de discusión con el alumnado*, hemos podido comprobar que valoran, enormemente, el disponer de información previa sobre los centros de prácticas. Además, esta necesidad creen que debe ser cubierta por los tutores(as) de universidad. Lo manifiestan de esta forma:

“...el tutor debe informarte antes para que la elección sea mejor” (Grupo de discusión alumnado).

“Te dan la lista de los centros y que ya tuvieras el tutor y que pudieras ir con la lista. Mira, a mi me interesa este colectivo; ¿me podrías explicar que se hace en estas asociaciones y que él te ayudara? porque habrá algunas que se hace un trabajo más asistencial y que ellos ya lo conocieran. Te ayudarán a elegir bien y no llegar allí” (Grupo de discusión alumnado).

“A la hora de decidir el centro o la institución es importante conocer de qué va, y darte esta información” (Grupo de discusión alumnado).



Gráfica 9. Funciones de Información y asesoramiento académico y sociolaboral, tutores(as) de prácticas

Por último, la opinión de los tutores(as) de prácticas sobre esta categoría es la siguiente:

Manifiestan que algunas de las acciones de esta categoría no están siendo trabajadas *mucho*:

27. Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan.
29. Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades.

Resaltaríamos, también, que piensan que algunas están siendo *poco desarrolladas*:

26. Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo.
27. Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan.
29. Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades.

33. Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo.

Además, destacaríamos que un 30% comunica que el ítem 30, *Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza*, no se asume nunca desde el trabajo en las tutorías.

Las acciones de información y asesoramiento académico y laboral no son acciones explícitamente vinculadas al tutor(a) de universidad en los documentos consultados. También es cierto que esta actividad, la tutorización, está poco desarrollada, es decir, no aparece una identificación de tareas tutoriales asociada a un programa formativo que se desarrolle durante el *Practicum*. Específicamente, se describe que el tutor(a) de universidad tiene por cometido: “tutorizarlos en el desempeño de sus tareas en el centro de prácticas, visitar al tutor en el centro de prácticas, al comienzo y en medio de la actividad, con la finalidad de establecer un contacto fluido con el tutor del centro de prácticas, recoger la evaluación emitida por el tutor, orientar al alumnado en la elaboración de la memoria de prácticas y evaluar el *Practicum* del alumnado” (documento 20 de marzo de 2001).

No obstante, queremos aportar información sobre las acciones menos y más trabajadas (tablas 54, 55, 56), desde el punto de vista de los implicados en este cuestionario, por los tutores(as) de universidad.

Ítem	TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD	M
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	2, 18
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	2, 2
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	2, 4
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	2, 55
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	2, 55
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	2, 6
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	2, 64
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	2, 64
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	2, 64
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	2, 7
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	2, 73
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	2, 73
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	2, 82
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	2, 82
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	2, 82

Ítem	TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD (cont.)	M
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	2, 9
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	2, 91
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	2, 91
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	3
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	3
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	3
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	3
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	3
31	Fomenta el aprendizaje independiente	3
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	3
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	3, 09
23	Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	3, 09
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	3, 09
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	3, 18
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el <i>Practicum</i>	3, 18
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	3, 27
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	3, 36
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	3, 36
25	Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	3, 55

Tabla 28. Medias ordenadas de menor a mayor referidas a las acciones realizadas en las tutorías según los tutores(as) de universidad

A este respecto, sí coinciden en identificar las menos trabajadas dentro de la categoría 1 –facilitar unión teoría y práctica–, aunque hay alguna incursión puntual, como podemos apreciar en la tabla 7 y 8, de acciones pertenecientes a las otras categorías.

	ALUMNADO	M
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	1, 26
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	1, 4
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	1, 46
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	1, 54
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	1, 56
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	1, 58
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	1, 59
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	1, 6
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	1, 6
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	1, 61
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	1, 62
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	1, 62
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	1, 64
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	1, 64
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	1, 67
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	1, 68
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	1, 68
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	1, 69
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	1, 71
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	1, 72
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	1, 74
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	1, 74
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	1, 76
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	1, 77
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	1, 81
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	1, 83
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	1, 88
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	1, 91
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	1, 95
23	Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	1, 98
31	Fomenta el aprendizaje independiente	2, 08
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el <i>Practicum</i>	2, 13
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	2, 19
25	Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	2, 26

Tabla 29. Medias ordenadas de menor a mayor referidas a las acciones realizadas en las tutorías según el alumnado

Las acciones más desempeñadas por los tutores(as) de universidad son aquellas incluidas en la categoría 3 –información y asesoramiento académico y laboral–, aunque, como en el caso anterior, aparecen algunas acciones de las otras dos categorías.

TUTORES(AS) DE PRÁCTICAS		M
12	Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras	1, 7
16	Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas	1, 73
10	Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo	1, 75
2	Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas	1, 82
13	Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas	1, 82
20	Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas	1, 82
27	Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan	1, 82
15	Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa	1, 83
3	Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado	1, 9
4	Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral	1, 9
30	Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza	1, 92
1	Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social	2
5	Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas	2
14	Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje	2
19	Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué	2
26	Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo	2, 08
29	Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades	2, 08
21	Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado	2, 09
9	Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo	2, 18
18	Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros	2, 18
8	Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad	2, 25
6	Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones	2, 27
11	Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información	2, 27
22	Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas	2, 27
32	Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo	2, 3
33	Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo	2, 36
7	Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información	2, 42
23	Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria	2, 45
31	Fomenta el aprendizaje independiente	2, 58
25	Mantiene el contacto con el alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso	2, 7
34	Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social	2, 7
28	Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas	2, 75
24	Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el Practicum	2, 8
17	Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo	3, 27

Tabla 30. Medias ordenadas de menor a mayor por los tutores(as) de prácticas

Para complementar esta información, queremos aportar algunas opiniones extraídas del *grupo de discusión con el alumnado* que hacen referencia a acciones que creen que se deben estar abordando desde las tutorías. A modo de ejemplo, nos explicitan:

“Acabamos de salir y queremos ser todo terreno en el centro, es decir, no es sólo un proyecto, objetivos y metodología sino que son aspectos más cualitativos, de cómo estás llegando al colectivo, qué características tienes que trabajar” (Grupo de discusión alumnado).

“...hay que convertirlo en un período de reflexión” (Grupo de discusión alumnado).

“...podemos encontrar en tres folios cómo funciona el educador social pero en este contexto qué papel puedo, es decir, qué aportación puedo yo hacer, eso es lo fundamental y el objetivo de las prácticas” (Grupo de discusión alumnado).

“Y también aprender la teoría en base a la práctica” (Grupo de discusión alumnado).

“Y contrastarlo” (Grupo de discusión alumnado).

“...en qué se parece a lo teórico (refiriéndose a la práctica)” (Grupo de discusión alumnado).

“El *Practicum* se supone que es la toma de contacto con la realidad. Aquí estamos dando mucho contenido teórico” (Grupo de discusión alumnado).

“Una reflexión personal” (Grupo de discusión alumnado).

También nos resaltan la importancia de que el tutor(a) de universidad se desplace al centro de Educación Social y que lleve a cabo una actuación coordinada con el tutor(a) de prácticas.

“...el tutor del centro tiene un papel importante, entonces no sólo la relación que tú como alumna tienes con el tutor de la universidad sino entre todos. Porque se supone que el tutor de aquí conoce qué funciones debería desarrollar el educador social, cuál es su orientación, cuál es la finalidad y el tutor del centro conoce la realidad, por eso creo que es un trabajo conjunto” (Grupo de discusión alumnado).

“...creo que es fundamental que el tutor acuda al centro que vea lo que tú estás haciendo, que hable con el tutor del centro y le diga qué estás haciendo, si te desenvuelves bien, qué estás aprendiendo, que vea la realidad en la que te estás desarrollando para que te pueda aportar” (Grupo de discusión alumnado).

#### 4.4. EL ANÁLISIS DE ASPECTOS TRATADOS EN EL ALUMNADO Y TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD

Para elaborar este epígrafe, hemos acudido a los datos arrojados por el cuestionario de Identificación de Funciones y Acciones Tutoriales y los grupos de discusión. Estos datos, facilitados en este caso por el alumnado y tutores(as) de universidad, tratan sobre la actitud del tutor(a) de universidad y el clima y las relaciones de comunicación en las tutorías.

##### 4.4.1. Actitud del tutor(a) de universidad durante las tutorías

Además de conocer las acciones que se estaban llevando a cabo en las tutorías, nos interesaba estudiar la actitud del tutor(a) de universidad durante las mismas. Los datos recopilados se describen en la tabla 10 que situamos a continuación.

		TU %				A %			
		1	2	3	4	1	2	3	4
35	Demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías	0	10	30	60	20,2	40,4	27,9	11,5
36	Anima para que el alumnado se involucre en la dinámica del centro de trabajo	0	9,1	45,5	45,5	31,7	32,7	25	10,6
37	Demuestra interés durante todo el Practicum	0	20	40	40	29,8	47,1	15,4	7,7

Tabla 31. Porcentajes de tutores(as) de universidad y alumnado respecto a la actitud del tutor(a) de universidad

A partir de estos datos, podemos concluir que el ítem 35, *Demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías* en opinión del 60% de los tutores(as) universitarios(as) se asume mucho. El alumnado con respecto al ítem manifiesta, mayoritariamente, que se asume poco (40,4%).

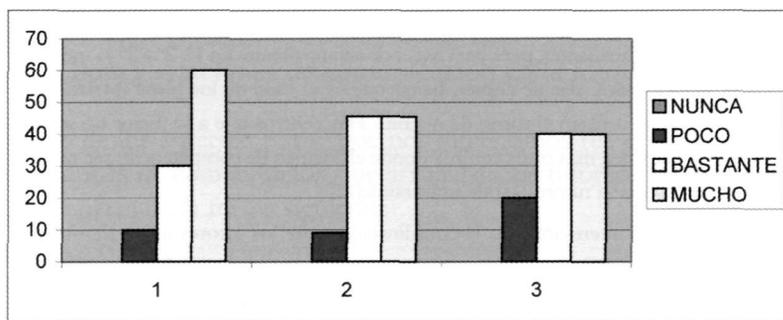
El grupo de discusión con el alumnado ha hecho referencia a este aspecto y coinciden en valorar que, en las tutorías, sólo se realiza un seguimiento formal de la memoria, y que ésta no siempre se realiza. Nos lo evidencian a través de estas declaraciones:

“...sólo me ha aportado un guión, que ya viene establecido y lo único que hacen es ver si ese guión lo estás cumpliendo”(Grupo de discusión alumnado).

“...la primera tutoría para presentarse el tutor y para decirme cómo tenía que hacer el trabajo, que lo tenía que entregar todo justificado, a letra no se qué y que eso es muy

importante para las prácticas, pero con respecto al contenido de las prácticas, nada” (Grupo de discusión alumnado).

“...cogen una tutoría inicial para decirte que él es el tutor, tienes un mes de prácticas, al final me lo entregas y ya les pondré la nota” (Grupo de discusión alumnado).



Gráfica 10. Actitud del tutor(a) de universidad, tutores(as) de universidad

El ítem 36, *Anima para que el alumnado se involucre en la dinámica del centro de trabajo*, es valorado por los tutores(as) a igual proporción (45,5%) bastante y mucho. El alumnado se pronuncia entre nunca y poco (31,7% y 32,7% respectivamente).

A este respecto, el alumnado, más bien, opina que no existe control de lo que ellos están realizando en el centro de prácticas. Así, sus prácticas pueden consistir en hacer tareas tan alejadas de sus futuras funciones como las que describimos a continuación:

“...el primer año, muchos compañeros estaban haciendo fotocopias, no para hacer algo sino fotocopias por hacer fotocopias” (Grupo de discusión alumnado).

“Creo que no hay un control con los centros” (Grupo de discusión alumnado).

“...hay gente que no tiene esa opción, ha ido a sitios de prácticas donde se dedican a dar metadona, ni siquiera el tutor tiene constancia de lo que estás haciendo, que es una función de un auxiliar clínico” (Grupo de discusión alumnado).

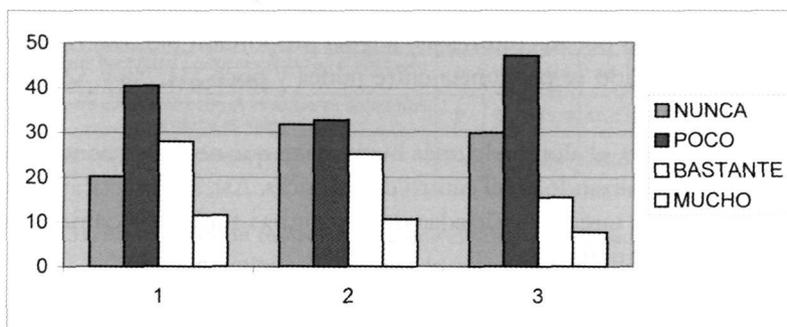
Sin embargo, esta impresión del alumnado choca, claramente, con la preocupación percibida en el *grupo de discusión con los tutores(as) de universidad* donde había un acuerdo generalizado de que parte de sus funciones consistía en supervisar el desempeño de tareas por parte del alumnado, concretamente para evitar el desempeño de tareas distintas a las explicitadas en el programa

de referencia. Podríamos ilustrar esta preocupación a través de las siguientes evidencias:

“...se supone que hay una especie de programa que ya lo dice, muchas veces llegan a los centros y están desarrollando otras actividades que no tienen que ver con su campo de intervención” (Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“Hay centros donde los alumnos no pueden desarrollar competencias ninguna, limitadísimas, de acompañantes, pues para hacer de acompañantes en 1º, 2º y 3º ya me dirás. O para limpiar culos, dar de comer, bañar que es el caso de los pisos tutelados. Te hacen un potaje, realizan el turno de noche... Hay centros que a lo mejor no son los adecuados que valen más otros centros donde el abanico de competencias sea mayor” (Grupo de discusión tutores(as) de universidad).

“A mí me parece interesantísima la coordinación entre los tutores universitarios con el objetivo, sobre todo, de ver qué centros, analizarlos, que se desarrolla en esos centros y cuáles pueden ser nuestro campo de actuación para poder establecer unos mínimos y seleccionar los centros más adecuados para los alumnos” (Grupo de discusión tutores(as) de universidad).



Gráfica 11. Actitud del tutor(a) de universidad, alumnado

El ítem 37, *Demuestra interés durante todo el Practicum* es calificado por los tutores(as) en un 40% con bastante y mucho en ambos casos. El alumnado manifiesta que poco en una proporción del 47,1%.

En el *grupo de discusión con el alumnado* se hizo referencia a este aspecto y el sentir mayoritario corrobora los datos recogidos en el cuestionario. Los términos del alumnado fueron:

“...parece que no le interesa que tú tengas muchos problemas porque se supone que ella tendrá que estar un poco más implicada, entonces sí puedes hacerlo tú, mejor” (Grupo de discusión alumnado).

“...mis prácticas eran de tarde y la tutora tenía las tutorías de tarde, casi nunca nos podíamos ver, yo tenía que hacer un esfuerzo por verla” (Grupo de discusión alumnado).

“El cumplimiento de los horarios de tutorías, por ejemplo a mí me coincide el horario de tutorías con las prácticas” (Grupo de discusión alumnado).

“Aquí, realmente es que un día te lo entrego y vale, si tienes algún problema me llamas” (Grupo de discusión alumnado).

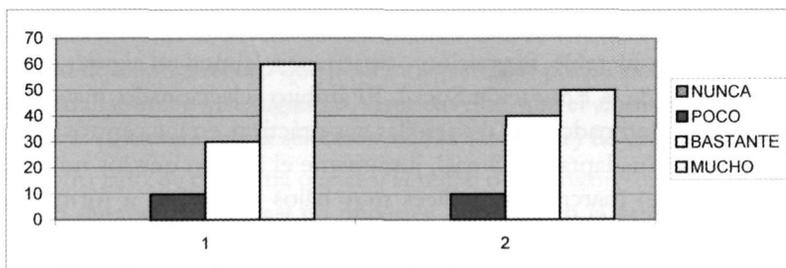
#### 4.4.2. Clima y relaciones de comunicación en la tutorización

Otro de los aspectos por el que nos interesamos fue conocer el clima y las relaciones de comunicación que arropaban las tutorías. Los encuestados se pronuncian de la forma siguiente:

		TU %				A %			
		1	2	3	4	1	2	3	4
38	Desarrolla y proporciona un clima apropiado de comunicación	0	10	30	60	18,3	41,3	27,9	12,5
39	Desarrolla relaciones positivas con los y las estudiantes	0	10	40	50	16,7	33,3	35,3	14,7

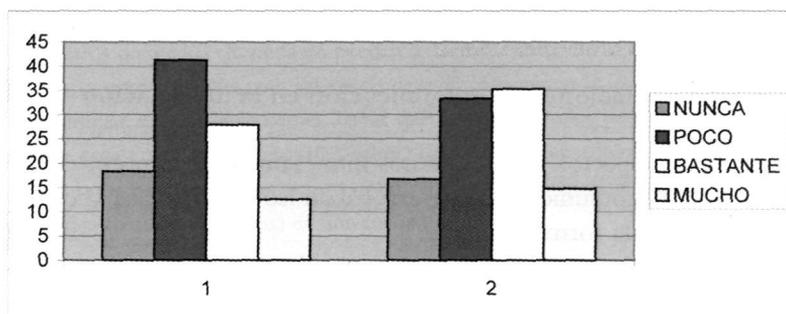
Tabla 32. Porcentaje de los tutores(as) de universidad y alumnado respecto al clima y relaciones de comunicación

El 60% de los tutores(as) expresan que el ítem 38, *Desarrolla y proporciona un clima apropiado de comunicación* caracteriza mucho las tutorías. Sin embargo, el alumnado, mayoritariamente (41,3%), dice que es una característica que define poco las tutorías en la universidad.



Gráfica 12. Clima y relaciones de comunicación, tutores(as) de universidad

El ítem 39, que nos informa sobre si el tutor(a) *desarrolla relaciones positivas con los y las estudiantes*, ha sido calificado por los tutores(as) con un 50% mucho y un 40% bastante. El alumnado se distancia un poco de esta opinión: el 35,3% manifiesta que bastante y el 33,3% que poco.



Gráfica 13. Clima y relaciones de comunicación, alumnado

#### 4.5. CARACTERIZACIÓN DE LAS TUTORÍAS EN EL *PRACTICUM* DE EDUCACIÓN SOCIAL

Tras el análisis realizado podemos caracterizar las tutorías, desde el punto de vista de los implicados en el *Practicum* de Educación Social en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, de la siguiente manera:

Los *tutores(as) de universidad* se caracterizan por ser un grupo mayoritario de Titulares de Escuela Universitarios ubicados en los departamentos de Educación y Psicología y Sociología y con una experiencia como tutores(as) en el *Practicum*, mayoritariamente, entre 1-3 años de experiencia.

El *alumnado* que forma parte de la titulación lo representa un alto porcentaje de mujeres, cuyo intervalo de edad está entre 18-25 años. Poseen, en una proporción considerable, formación y experiencia laboral en alguno o varios de los ámbitos de la Educación Social. El ámbito seleccionado, mayoritariamente, por el alumnado para desarrollar sus prácticas en los centros es el de Marginación e Inadaptación Social, justamente el ámbito que los tutores(as) universitarios(as) marcan con índices muy bajos en cuanto a formación y experiencia investigadora y laboral.

Los *tutores(as) de prácticas* se distinguen por tener una experiencia en el *Practicum* mayormente entre 1-3 años. La formación y el puesto de trabajo que desempeñan son bastante dispersos en una y otra cuestión.

Podríamos afirmar, a partir de los datos recogidos, que la labor del tutor(a) de universidad con el alumnado, durante las tutorías, es una labor que, mayoritariamente, podríamos concretar en funciones de información/explicación de las tareas que el alumnado debe realizar de cara a su evaluación del *Practicum* y en la corrección de su trabajo. Así, los diferentes sectores consultados declaran que las acciones más desempeñadas por los tutores(as) universitarios(as) son aquellas incluidas en la categoría 3 –información y asesoramiento académico y sociolaboral–.

Hemos observado, a partir de las respuestas de los implicados, que las valoraciones que realizan, dependiendo cada uno de su experiencia, difieren bastante y las distancias son más acusadas en el caso de la categoría 1, en la que, como recordaremos, hemos incluido las acciones que nos permitían aproximarnos a realizar alguna estimación sobre las funciones relacionadas con facilitar la unión entre los conocimientos teóricos y la experiencia práctica en los tutores(as) de universidad.

Sin embargo, todos –alumnado y tutores(as) de universidad y de prácticas– identifican las acciones incluidas en esa misma categoría como las acciones que son menos trabajadas durante las tutorías que se desarrollan en el *Practicum* de Educación Social.

Algunas de las razones, que determinan que el tutor(a) de universidad delimite sus funciones en informar y calificar al alumnado y no exista un planteamiento más amplio de la labor que podría desempeñar durante ese período de formación, pueden ser, desde nuestro punto de vista y apoyándonos en las evidencias recogidas, la desconsideración que esta asignatura presenta frente a otras que componen el plan de estudios de la diplomatura y, consecuencia de ello, los criterios utilizados para la selección de los tutores(as) de universidad.

Los tutores(as) de universidad reconocen sus limitaciones para ejercer sus funciones tutoriales debido, fundamentalmente, a dos razones. Por un lado, al desconocimiento de los diferentes ámbitos que se vinculan a la Educación Social, un desconocimiento que podemos justificar por su poca formación y experiencia laboral e investigadora. Aspecto éste, que el alumnado ha remarcado como prioritario en la selección de los tutores(as) de universidad.

Por otro lado, se confirma que casi la mitad de los tutores(as) que orientan el trabajo durante el *Practicum* no imparten docencia en la titulación de Educación Social sino que, puntualmente, asesoran al alumnado en las prácticas y su docencia queda vinculada a otras titulaciones.

Los criterios de selección de los tutores(as) de universidad, por tanto, no son criterios ajustados a los requerimientos del *Practicum*, sino parece ser, que esta selección es guiada por criterios de ajuste en la docencia universitaria.

Nos parece que hacer coincidir estas dos cuestiones, bien seleccionar a los tutores(as) de prácticas atendiendo a criterios de conocimiento del ámbito, bien que impartan docencia en la titulación, revierten en un mejor asesoramiento del alumnado durante este período. Esto requiere una reorientación del significado del *Practicum* en la titulación y, consecuentemente, una propuesta de formación sistematizada y vinculada a un grupo de tutores(as) con unas características idóneas para el desempeño de las tareas tutoriales. La inestabilidad del profesorado que asume la responsabilidad del *Practicum* en su carga docente dificulta la consolidación de equipos de trabajo con lo que supone de desorientación para las instituciones, de imposibilidad de asumir y consensuar directrices de fondo, de crear un estilo de trabajo, etc.

Por último, quisiéramos realizar otra consideración relacionada con la escasez de documentación en torno al *Practicum* en la titulación de Educación Social.

## 5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN FUTURAS

En este capítulo presentamos las conclusiones e implicaciones que podemos extraer a partir de los datos recogidos y proyectamos algunas líneas de trabajo futuras.

### 5.1. CONCLUSIONES

Destacamos, seguidamente, las conclusiones en relación al *Practicum* de Educación Social en la ULPGC distinguiendo aquéllas relacionadas con las funciones del tutor(a) de universidad, tutores(as) de prácticas y centros de Educación Social y el alumnado.

#### 5.1.1. Las funciones del tutor(a) de universidad

Las acciones desempeñadas por los tutores(as) de universidad, durante el *Practicum* de Educación Social en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria se orientan, básicamente, hacia funciones de información, explicación y corrección de las tareas que el alumnado tiene que realizar durante el *Practicum* para su evaluación final.

Hemos podido identificar algunos motivos que nos ayudan a entender el por qué los tutores(as) de universidad se limitan a desarrollar dichas funciones. Entre ellos, podríamos destacar la desconsideración del *Practicum*, comparándola con el resto de las asignaturas que componen el plan de estudios de Educación Social y, como otra razón, o quizás consecuencia de la anterior, los criterios de selección de los tutores(as) de universidad. Criterios que, en principio, no responden, por lo que hemos podido comprobar, a los requisitos para el desempeño de las funciones vinculadas al tutor(a) de universidad.

Así, podemos concluir que los tutores(as) de universidad que, en la actualidad, ponen en marcha el *Practicum*, son profesionales que adolecen de conocimientos en torno a los diferentes ámbitos de la Educación Social, desconocimiento que hemos podido justificar por su escasa formación, experiencia laboral e investigadora en los ámbitos de la Educación de Adultos, la Animación Sociocultural y la Marginación e Inadaptación Social.

Sumamos a esta consideración un aspecto de enorme importancia desde nuestro punto de vista, y es que, aproximadamente, la mitad de los tutores(as) de universidad no imparten docencia en la titulación de Educación Social, y su encuentro con el *Practicum* de Educación Social viene decidido por criterios de ajuste en la docencia universitaria.

A partir de aquí, remarcamos la necesidad de consolidar grupos estables de tutores(as) de universidad para establecer directrices de fondo, replantearlas e ir configurando, de este modo, una propuesta de *Practicum*, consensuada que responda a las necesidades reales que se presentan en el *Practicum* de Educación Social.

### 5.1.2. Tutores(as) de prácticas y centros de Educación Social

Los centros de trabajo vinculados al *Practicum* de Educación Social en la ULPGC son centros ubicados, mayoritariamente, en el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social.

La formación inicial y los puestos desempeñados por los tutores(as) de prácticas en dichos centros no responden a un perfil definido, aunque, dentro de la dispersión encontrada, destacan los titulados en Trabajo Social. Hay un reconocimiento, por parte del tutor(a) de prácticas, del desconocimiento en torno a la Educación Social, a las funciones y, en general, al espacio de intervención del educador(a) social como profesional en esos centros de trabajo.

### 5.1.3. El alumnado

Al alumnado de Educación Social lo caracteriza ser un grupo en el que más de la mitad ha tenido experiencia laboral en alguno de los ámbitos de Educación Social. Concretamente, el ámbito en el que esa experiencia laboral se desarrolla, en la mayoría de los casos, es el ámbito de la Marginación e Inadaptación Social. Es, también, el ámbito más demandado por el alumnado en su período de prácticas. Si a estos dos datos le sumamos el que nos informaba sobre el ámbito de intervención de los centros de prácticas vinculados al *Practicum* de Educación Social, podríamos inferir, a riesgo de equivocarnos, que la Educación Social en nuestro contexto se vincula a lo que comúnmente

se denomina Educación Especializada. Es evidente que ésta es una afirmación que precisa de una mayor profundización.

## 5.2. POSIBLES IMPLICACIONES DE LA INDAGACIÓN

Las implicaciones que podemos aportar en estos momentos las presentamos, a continuación, en torno a diferentes aspectos:

### 5.2.1. Respecto a las tutorías

Las tutorías durante el *Practicum* son un recurso imprescindible en este proceso de formación. Su importancia reside en el seguimiento, apoyo y trabajo conjunto que se desarrolla, desde ellas, con el alumnado, es decir, nos permite, entre otras muchas posibilidades, orientar, detectar errores, proponer, agilizar, estimular el intercambio de ideas, reflexionar, dar confianza, estimular y apoyar iniciativas, planificar y comprometernos. Sin embargo, el uso o utilización que hagamos de ellas depende, desde nuestro punto de vista, de la concepción que tengamos de la formación inicial, de cómo el *Practicum* contribuye a ella y de nuestra visión de cuál es el papel del tutor(a) en ese proceso. Evidentemente, a este planteamiento le sumamos la necesidad de disponer de propuestas de intervención bien diseñadas y compartidas por todos los agentes implicados en el *Practicum*.

### 5.2.2. Respecto a los tutores(as) del *Practicum*

Desempeñar las funciones de tutor(a) en el *Practicum* de Educación Social no es tarea fácil. El conocimiento de los ámbitos y el dominio de las habilidades que le permiten desarrollar funciones de información y orientación sociolaboral, de evaluación y, sobre todo, aquéllas que le permiten provocar encuentros entre los conocimientos teóricos aportados desde el ámbito académico y los surgidos desde los centros de trabajo, son requerimientos claves en la selección de los tutores(as) de universidad. La ausencia o mejora de estas cualidades podría cubrirse, al menos, a través de dos estrategias diferentes. Por un lado, la formación de tutores(as) y, por otro, potenciando órganos de coordinación entre los tutores(as) de universidad.

Otra consideración que nos gustaría hacer es que la Educación Social se desarrolla en ámbitos de intervención distintos y con problemáticas complejas y diversas, además de ser un campo en el que aparecen nuevos espacios de intervención. Responder, desde la formación inicial, a esta realidad con un mínimo de garantía exige, al menos en lo que concierne al *Practicum*, especializarnos

en ámbitos concretos o en problemáticas específicas. Caminar en este sentido precisa de una decisión anterior y es la de estabilizar un grupo de tutores(as), tanto en la universidad como en los centros de prácticas, que aborden el *Practicum*.

Que duda cabe que estas consideraciones son extensibles a los centros de trabajo y, concretamente, a los tutores(as) de prácticas. Los tutores(as) de prácticas son profesionales del ámbito de intervención que aportarán al proceso de formación, fundamentalmente el conocimiento que se genera en la práctica profesional. Se presentan de esta forma como co-responsables, junto a los tutores(as) de universidad, de la formación inicial de los educadores(as) sociales. Por lo tanto, deberán formar parte de los órganos de coordinación y de las propuestas de formación encaminadas a preparar en el desempeño de sus funciones durante las tutorías en el *Practicum*.

### 5.2.3. Respecto al *Practicum*

Ya hemos comentado algunos aspectos que desde la organización del *Practicum* se deberían tener presentes. Sumamos a esas consideraciones la necesidad de revalorizar el *Practicum* desde los órganos de gestión y decisión docente. Esto significa que no se entenderá el *Practicum* como algo desligado del currículo y de menor interés en cuanto a su contribución a la formación inicial del educador(a) social. Estos dos aspectos suponen una planificación, desarrollo y evaluación del *Practicum*. Supone, también, la necesidad de vincular el *Practicum* al perfil profesional del educador(a) social y, por último, definirlo en relación al resto de las materias que componen el currículo de la titulación de Educación Social.

También quisiéramos resaltar la necesidad de sistematizar y difundir la toma de decisiones en torno al *Practicum*. En la revisión llevada a cabo sobre los documentos relacionados con el *Practicum* de la titulación de Educación Social, en la Facultad de Formación del Profesorado, apenas nos hemos encontrado con documentos que concreten, expliquen y permitan una actuación coherente a los agentes implicados en él. Pensamos que es necesario elaborar uno o varios documentos que hagan referencia a todos los aspectos relacionados con el *Practicum* donde se recojan los acuerdos consensuados y promuevan, al mismo tiempo, procesos permanentes de análisis y reflexión sobre el *Practicum*, creándose una cultura de formación permanente de los y las profesionales implicados.

#### 5.2.4. Respecto a los centros de educación social

Los centros de educación social, como hemos venido anunciando en estas conclusiones, comparten el espacio de formación de los educadores(as) sociales con la universidad. Sin embargo, nuestra percepción, en esta indagación, es que los centros de educación social no se definen como lugares de formación y, por tanto, no se encuentran órganos específicos que regulen y tomen decisiones en materia de formación ni se generan, desde ellos, propuestas o iniciativas de formación vinculadas con su contexto de intervención específico.

La universidad, en este caso, creemos que debe dar el primer paso y reconocer el valor del trabajo realizado desde los centros de educación social e incorporar a la toma de decisiones sobre el diseño, desarrollo y evaluación del *Practicum* a dichos centros de trabajo.

#### 5.3. LÍNEAS DE ACTUACIÓN FUTURAS

Son varias las razones que hacen de la formación inicial de los educadores(as) sociales un tema clave en la actualidad. En primer lugar, por ser una titulación de creación relativamente reciente, requiriendo propuestas y reflexiones que orienten y den forma a un modelo de formación adecuado para responder a las exigencias profesionales. En segundo lugar, porque existe una demanda latente desde el mundo laboral, que no debemos obviar, sobre lo inadecuada que es la formación con la que llegan, en general, los y las profesionales al ámbito del trabajo. En tercer lugar, porque parte de esa formación, concretamente lo que se conoce como el *Practicum*, adolece de propuestas concretas en las que confluyan los dos espacios de formación, universidad y centros de trabajo, adoptando una responsabilidad compartida en la formación de los futuros educadores(as) sociales. Evidentemente, sólo hemos contribuido en parte, y nuestras propuestas de actuación futura serían:

1. Definir, en cada uno de los ámbitos de intervención, el perfil específico del educador(a) social y ajustar la formación que desde el *Practicum* se propone.
2. Identificar las condiciones organizativas que el centro de trabajo y universidad deben tener para facilitar una adecuada interrelación durante el período de prácticas.
3. Indagar y aportar propuestas de formación para los tutores y tutoras, tanto de universidad como de prácticas, para un adecuado desempeño de sus tareas durante el *Practicum*.

4. Estudiar la percepción, desde el punto de vista de los centros de trabajo, de su papel en la formación inicial del alumnado de Educación Social.
5. Construir, de forma consensuada, el perfil del educador(a) social en nuestro contexto autonómico y elaborar propuestas de formación consonantes con dicho perfil.
6. Diseñar materiales que faciliten y orienten el desarrollo de las tutorías durante el *Practicum*.
7. Estudiar la conexión del *Practicum* con las otras materias del currículo formativo de Educación Social.
8. Diagnosticar el proceso de tutorización en los centros de trabajo identificando necesidades, posibilidades, condiciones, etc.
9. Generar una documentación consensuada que permita informar y dar coherencia a la actuación de los diferentes agentes implicados en el *Practicum*. Una documentación que se definiría como marco de referencia para las diferentes actuaciones y como elemento base para reflexionar y avanzar en la mejora del mismo.

## 1. CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES (TUTOR(A) DE PRÁCTICAS)

El *Practicum* de Educación Social es un tema de total actualidad y determinante en la formación inicial de los educadores(as) sociales. Los nuevos planes de estudio de las universidades están otorgando cada vez más importancia a la formación práctica de los nuevos profesionales. Una formación práctica que precisa de tutores, tanto en el ámbito de trabajo como en el universitario. Iniciamos una investigación que se centra en estos últimos, los tutores en la universidad y su trabajo realizado con el alumnado durante el *Practicum*.

Solicitamos su colaboración contestando este cuestionario que nos va a permitir aproximarnos y tener como punto de partida la realidad de esta cuestión en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Gracias por su contribución en este trabajo.

Arcadia Martín Pérez

### 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

#### 1. EDAD

- 25 a 35 años
- 36 a 45 años
- 46 a 55 años
- más de 56 años

#### 2. SEXO

- mujer
- hombre

3. TITULACIÓN ACADÉMICA

.....

4. EXPERIENCIA LABORAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SOCIAL

- 1-3 años
- 3-6 años
- más de 6 años

5. CENTRO EN EL QUE TRABAJAS

- público
- privado

6. ÁMBITO EN EL QUE SE INCLUYE EL CENTRO O INSTITUCIÓN

- Educación de Adultos
- Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario
- Marginación e Inadaptación Social

7. PUESTO QUE DESEMPEÑAS EN EL CENTRO O INSTITUCIÓN

.....

8. EXPERIENCIA COMO TUTOR(A) DEL *PRACTICUM*

- 1-3 años
- 3-6 años
- más de 6 años

9. CURSO(S) DEL *PRACTICUM* EN EL QUE HAS PARTICIPADO

- Practicum* de 1º curso
- Practicum* de 2º curso
- Practicum* de 3º curso

Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde basándote en tu propia experiencia personal. Indica en qué medida el tutor o tutora de la universidad realiza, con el alumnado que tutoriza durante el *Practicum*, las acciones que a continuación te presentamos. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

- 1 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* **Nunca** realiza esta acción
- 2 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Poco** esta acción

3 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Bastante** esta acción

4 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Mucho** esta acción

ACCIONES	1	2	3	4
1. Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social				
2. Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas				
3. Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado				
4. Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral				
5. Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas				
6. Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones				
7. Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información				
8. Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad				
9. Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo				
10. Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo				
11. Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información				
12. Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras				
13. Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas				
14. Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje				
15. Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa				
16. Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas				
17. Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo				
18. Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros				
19. Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué				
20. Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas				

ACCIONES (cont.)	1	2	3	4
21. Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado				
22. Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas				
23. Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria				
24. Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el <i>Practicum</i>				
25. Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso				
26. Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo				
27. Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan				
28. Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas				
29. Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades				
30. Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza				
31. Fomenta el aprendizaje independiente				
32. Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo				
33. Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo				
34. Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social				

## 2. CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES (ALUMNADO)

El *Practicum* de Educación Social es un tema de total actualidad y determinante en la formación inicial de los educadores(as) sociales. Los nuevos planes de estudio de las universidades están otorgando cada vez más importancia a la formación práctica de los nuevos profesionales. Una formación práctica que precisa de tutores, tanto en el ámbito de trabajo como en el universitario. Iniciamos una investigación que se centra en estos últimos, los tutores en la universidad y su trabajo realizado con el alumnado durante el *Practicum*.

Solicitamos su colaboración contestando este cuestionario que nos va a permitir aproximarnos y tener como punto de partida la realidad de esta cuestión en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Gracias por su contribución en este trabajo

Arcadia Martín Pérez

---

## 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

### 1. EDAD

- 18 a 25 años
- 26 a 35 años
- 36 a 45 años
- más de 46 años

### 2. SEXO

- mujer
- hombre

### 3. CURSO AL QUE PERTENECES

- 1º curso
- 2º curso
- 3º curso

### 4. EXPERIENCIA LABORAL EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- Educación de Adultos
- Animación sociocultural y Desarrollo Comunitario
- Marginación e Inadaptación Social

### 5. FORMACIÓN EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- Educación de Adultos
- Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario
- Marginación e Inadaptación Social

### 6. ÁMBITO(S) SELECCIONADO(S) PARA EL DESARROLLO DEL *PRACTICUM*

- Educación de Adultos
- Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario
- Marginación e Inadaptación Social

Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde basándote en tu propia experiencia personal. Indica en qué medida el tutor(a) de la universidad, durante el período de *Practicum* de la titulación de Educación Social, realiza las acciones que a continuación te presentamos. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

- 1 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* **Nunca** realiza esta acción  
 2 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Poco** esta acción  
 3 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Bastante** esta acción  
 4 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Mucho** esta acción

ACCIONES	1	2	3	4
1. Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social				
2. Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas				
3. Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado				
4. Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral				
5. Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas				
6. Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones				
7. Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información				
8. Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad				
9. Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo				
10. Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo				
11. Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información				
12. Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras				
13. Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas				
14. Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje				
15. Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa				
16. Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas				
17. Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo				
18. Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros				
19. Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué				
20. Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas				

ACCIONES (cont.)	1	2	3	4
21. Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado				
22. Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas				
23. Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria				
24. Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el <i>Practicum</i>				
25. Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso				
26. Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo				
27. Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan				
28. Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas				
29. Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades				
30. Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza				
31. Fomenta el aprendizaje independiente				
32. Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo				
33. Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo				
34. Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social				
35. Demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías				
36. Anima para que el alumnado se involucre en la dinámica del centro de trabajo				
37. Demuestra interés durante todo el <i>Practicum</i>				
38. Desarrolla y proporciona un clima apropiado de comunicación				
39. Desarrolla relaciones positivas con los y las estudiantes				

### 3. CUESTIONARIO DE IDENTIFICACIÓN DE FUNCIONES Y ACCIONES TUTORIALES (TUTOR(A) DE UNIVERSIDAD)

El *Practicum* de Educación Social es un tema de total actualidad y determinante en la formación inicial de los educadores(as) sociales. Los nuevos planes de estudio de las universidades están otorgando cada vez más importancia a la formación práctica de los nuevos profesionales. Una formación práctica que precisa de tutores, tanto en el ámbito de trabajo como en el universitario. Iniciamos una investigación que se centra en estos últimos, los tutores en la universidad y su trabajo realizado con el alumnado durante el *Practicum*.

Solicitamos su colaboración contestando este cuestionario que nos va a permitir aproximarnos y tener como punto de partida la realidad de esta cuestión en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Gracias por su contribución en este trabajo.

Arcadia Martín Pérez

## 1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

### 1. EDAD

- 30 a 40 años
- 41 a 50 años
- 51 a 60 años
- más de 60 años

### 2. SEXO

- mujer
- hombre

### 3. CURSO EN EL QUE INTERVIENES EN LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN SOCIAL

- 1º curso
- 2º curso
- 3º curso

### 4. EXPERIENCIA DOCENTE

- 1 a 3 años
- 3 a 6 años
- más de 6 años

### 6. DEPARTAMENTO UNIVERSITARIO AL QUE PERTENECE

- Educación
- Psicología y Sociología

### 7. SITUACIÓN CONTRACTUAL

- Catedrático
- Titular de Escuela
- Titular de Facultad
- Asociado

## 8. TESIS DOCTORAL

- Sí
- No

## 9. EXPERIENCIA INVESTIGADORA EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- Educación de Adultos
- Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario
- Marginación e Inadaptación Social

## 10. EXPERIENCIA LABORAL EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- Educación de Adultos
- Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario
- Marginación e Inadaptación Social

## 11. FORMACIÓN EN LOS ÁMBITOS DE EDUCACIÓN SOCIAL

- Educación de Adultos
- Animación Sociocultural y Desarrollo Comunitario
- Marginación e Inadaptación Social

12. EXPERIENCIA COMO TUTOR(A) DEL *PRACTICUM*

- 1-3 años
- 3-6 años
- más de 6 años

13. CURSO(S) DEL *PRACTICUM* EN EL QUE HAS PARTICIPADO

- Practicum* de 1º curso
- Practicum* de 2º curso
- Practicum* de 3º curso

Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde basándote en tu propia experiencia personal. Indica en qué medida tú, como tutor o tutora en el *Practicum* de Educación Social, realizas las acciones que a continuación te presentamos. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas:

- 1 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* **Nunca** realiza esta acción
- 2 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Poco** esta acción
- 3 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Bastante** esta acción
- 4 = El tutor(a) de universidad durante el *Practicum* realiza **Mucho** esta acción

ACCIONES	1	2	3	4
1. Ayuda a identificar, delimitar y definir los problemas que acontecen en el ámbito de la Educación Social				
2. Facilita "casos" para que puedan ser analizados por el alumnado en prácticas				
3. Realiza reflexiones de las situaciones laborales mediante la discusión a partir de las notas recogidas por el alumnado				
4. Hace referencia a contenidos teóricos para explicar las situaciones que se presentan en el ámbito laboral				
5. Ayuda a tomar decisiones viables y fundamentadas teóricamente sobre las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de las prácticas				
6. Estimula la búsqueda de causas a los problemas y dificultades detectadas y la aportación de soluciones				
7. Contribuye a que el alumnado use y maneje las diferentes fuentes de información				
8. Contribuye a dotar al alumnado de instrumentos para identificar y resolver las necesidades socioeducativas que presentan personas, grupos y comunidad				
9. Proporciona técnicas para la observación cuando se precisan y da pautas para llevar a cabo observaciones en los centros de trabajo				
10. Estimula al alumnado en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su intervención en el centro de trabajo				
11. Contribuye a que el alumnado sea capaz de relacionar, interpretar y extraer conclusiones a partir de la información obtenida a través de diferentes fuentes de información				
12. Contribuye a la capacidad de transferir ideas de unas situaciones a otras				
13. Elabora con su alumnado propuestas de intervención socioeducativas				
14. Favorece en el alumnado en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje				
15. Suscita la necesidad de acudir a la reflexión teórica para explicar aspectos de la realidad socioeducativa				
16. Estimula al alumnado en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la intervención socioeducativa y a comprobarla durante el periodo de prácticas				
17. Enseña al alumnado en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en el lugar de trabajo				
18. Estimula al alumnado en prácticas a comparar su pensamiento sobre la intervención socioeducativa con el pensamiento de los educadores sociales en ejercicio, el profesorado de la facultad y el de otros compañeros				
19. Estimula a su alumnado a cuestionarse qué hace que las cosas funcionen, en qué contexto y el porqué				
20. Identifica y comunica al alumnado sus necesidades formativas				
21. Ofrece evaluación formativa a través de la reflexión y discusión con el alumnado				
22. Proporciona situaciones en las que el alumnado en formación pueda explicitar sus logros y sus dificultades de aprendizaje y da orientaciones para solventar estas últimas				
23. Evalúa las actividades y propuestas de intervención antes de ponerlas en práctica, durante el desarrollo, mediante sesiones de trabajo individual y/o grupal y al finalizar las prácticas, a través de la memoria				

ACCIONES	1	2	3
24. Informa sobre la tarea conjunta a emprender durante el <i>Practicum</i>			
25. Mantiene el contacto con al alumnado a través de tutorías para conocer las incidencias, dudas, conflictos y el desarrollo de las prácticas a lo largo del proceso			
26. Mantiene el contacto con el alumnado a través de sesiones de grupo según los ámbitos de trabajo			
27. Pone en contacto al alumnado con otros profesores y profesoras de la titulación, en función de lo que necesitan			
28. Se reúne periódicamente en tutoría con el alumnado a fin de atenderlos y resolver posibles problemas			
29. Ocupa el tiempo dedicado a la acción tutorial en la realización de actividades			
30. Ayuda a configurar un alto nivel de autoconfianza			
31. Fomenta el aprendizaje independiente			
32. Trabaja en la línea de hacer valorar y reconocer las ventajas del trabajo en equipo			
33. Estimula al alumnado en prácticas a considerar los valores y principios éticos que subyacen en su actuación en el centro de trabajo			
34. Contribuye a la reflexión sobre cómo debe ser la actuación del educador(a) social			
35. Demuestra flexibilidad y responsabilidad en el desarrollo de las tutorías			
36. Anima para que el alumnado se involucre en la dinámica del centro de trabajo			
37. Demuestra interés durante todo el <i>Practicum</i>			
38. Desarrolla y proporciona un clima apropiado de comunicación			
39. Desarrolla relaciones positivas con los y las estudiantes			

#### 4. GRUPO DE DISCUSIÓN CON EL ALUMNADO

##### a) Guión para la discusión

1. ¿El alumnado percibe las tutorías como encuentros de carácter formativo?, ¿por qué?
2. ¿Qué finalidad cree que deben de cumplir las tutorías?
3. ¿En qué grado coinciden estas finalidades con tu experiencia personal?, ¿qué las diferencia?
4. ¿Qué aspectos –virtualidades y limitaciones– resaltaría del proceso de tutorización actual?
5. ¿Qué medidas concretas aportarían para mejorar la tutorización en la universidad durante el *Practicum*?
  - a) Organizativas.
  - b) Curriculares.
  - c) Formativas.

## b) Análisis de la información

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN
<b>TUTOR(A) DE UNIVER- SIDAD</b>	<b>Selección de los TU (GDATUS)</b>	<p>"a los profesores de la diplomatura se les podría liberar un poco de sus clases y que se dedicaran exclusivamente a las prácticas"(AI)</p> <p>"Si ellos tienen formación en el ámbito de educación social o reciben una pequeña formación o cuando se inicia el curso y se reúne a los tutores y se les comenta lo que se pretende sería para ellos mucho más fácil, no que como tu tienes menos horas en el departamento, toma te tocó".(Y)</p> <p>"en el fondo tiene que ver con la relación que ese tutor tenga con la diplomatura, dan clase en la diplomatura, saben de que va la diplomatura" (Y)</p> <p>"Te dan los tutores que tienen horas libres y no se intenta liberar aquellos que realmente son los que nosotros necesitamos" (AI)</p> <p>"los que son tutores (...) no tienen nada que ver y eso dificulta montón, porque tu tienes una visión y él tiene otra y lo que hacen es chocar" (AI)</p> <p>"lo principal es la formación del tutor, está el tutor o no relacionado con la titulación" (Y)</p>
	<b>RELACIÓN DEL TU-TP</b>	<p>"el tutor del centro y de la universidad jamás se conocieron, ni por teléfono ni nada de nada" (XX)</p> <p>"el tutor del centro tiene un papel importante, entonces no sólo la relación que tu como alumna tienes con el tutor de la universidad sino entre todos. Porque se supone que el tutor de aquí conoce qué funciones debería desarrollar el educador social, cuál es su orientación, cuál es la finalidad y el tutor del centro conoce la realidad, por eso creo que es un trabajo conjunto" (Y)</p>
	<b>Actitud/implica- ción (GDATUAc)</b>	<p>"parece que no le interesa que tu tengas muchos problemas porque se supone que ella tendrá que estar un poco más implicada, entonces si puedes hacerlo tu, mejor" (Mª E)</p> <p>"mis prácticas eran de tarde y la tutora tenía las tutorías de tarde, casi nunca nos podíamos ver, yo tenía que hacer un esfuerzo por verla" (Mª E)</p> <p>"El cumplimiento de los horarios de tutorías, por ejemplo a mí me coincide el horario de tutorías con las prácticas" (Y)</p> <p>"sólo me ha aportado un guión, que ya viene establecido y lo único que hacen es ver si ese guión lo estás cumpliendo"(Y)</p> <p>"la primera tutoría para presentarse el tutor y para decirme cómo tenía que hacer el trabajo, que lo tenía que entregar todo justificado, a letra no se qué y que eso es muy importante para las prácticas, pero con respecto al contenido de las prácticas, nada" (Sh)</p> <p>"cogen una tutoría inicial para decirte que él es el tutor, tienes un mes de prácticas, al final me lo entregas y ya les pondré la nota" (XX)</p> <p>"Aquí, realmente es que día te lo entrego y vale, si tienes algún problema me llamas" (MªE)</p>
	<b>Seguimiento/ control (GDATUSe)</b>	<p>"el primer año, muchos compañeros estaban haciendo fotocopias, no para hacer algo sino fotocopias por hacer fotocopias" (Y)</p> <p>"Creo que no hay un control con los centros" (AI)</p> <p>"hay gente que no tiene esa opción, ha ido a sitios de prácticas donde se dedican a dar metadona, ni siquiera el tutor tiene constancia de lo que estás haciendo, que es una función de un auxiliar clínico" (AI)</p>

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	UNIDADES DE INFORMACIÓN (cont.)
TUTOR(A) DE UNIVERSIDAD (cont.)	Concepción	<p>"El tutor, también es como tu representante. El representante de la universidad, o algo así, debe garantizar que los alumnos están haciendo algo allí" (Y)</p> <p>"Es un orientador" (Al)</p>
	Acciones/tareas (GDATUA)	<p>"Acabamos de salir y queremos ser todo terreno en el centro, es decir, no es sólo un proyecto, objetivos y metodología sino que son aspectos más cualitativos, de cómo estás llegando al colectivo, qué características tienes que trabajar" (Y)</p> <p>"hay que convertirlo en un período de reflexión" (Y)</p> <p>"podemos encontrar en tres folios cómo funciona el educador social pero en este contexto qué papel puedo, es decir, qué aportación puedo yo hacer, eso es lo fundamental y el objetivo de las prácticas" (Y)</p> <p>"Y también aprender la teoría basándose en la práctica" (Sh)</p> <p>"Y contrastarlo" (Mª E)</p> <p>"en qué se parece a lo teórico (refiriéndose a la práctica)" (Al)</p> <p>"El Practicum, se supone que es la toma de contacto con la realidad. Aquí estamos dando mucho contenido teórico" (Y)</p> <p>"Una reflexión personal" (Y)</p> <p>"te debe guiar a la hora de tu realizar el trabajo y enseñarte un poquito que para eso se supone que debería de estar" (XX)</p> <p>"creo que es fundamental que el tutor acuda al centro que vea lo que tu estás haciendo, que hable con el tutor del centro y le diga que estás haciendo, si te desenvuelves bien, qué estás aprendiendo, que vea la realidad en la que te estás desarrollando para que te pueda aportar" (Sh)</p> <p>"el tutor debe informarte antes para que la elección sea mejor" (XX)</p> <p>"Te dan la lista de los centros y que ya tuvieras el tutor y que pudieras ir con la lista. Mira, a mí me interesa este colectivo: ¿me podrías explicar que se hace en estas asociaciones y que él te ayudara, porque habrá algunas que se hace un trabajo más asistencial y que ellos ya lo conocieran. Te ayudarán a elegir bien y no llegar allí" (Mª E)</p> <p>"A la hora de decidir el centro o la institución es importante conocer de qué va, y darte esta información" (Al)</p> <p>"Y que no sólo es un proyecto lleva tal y tal cosa sino que también es habilidades relacionadas con el trabajo del educador social" (Y)</p>
	Formación del TU	<p>"Lo peor de todo es que no tienen ni idea de cómo es un proyecto educativo. Se supone que tu estás aprendiendo, a hacerlo, pero es que ni siquiera ellos saben ni que pasos tiene ni mucho menos como corregírtelo y si tienes alguna duda, mira: yo de esto se menos que tu" (Sh)</p> <p>"No tienen ni idea de como se hace un proyecto, en qué medida está evaluando" (Sh)</p>
TUTOR(A) DE PRÁCTICAS	Conocimiento del Practicum (GDATPC)	<p>"llegan al centro y no tienen ni idea de quién eres, ni para qué vas, nada de nada. Y lo primero que te dicen es ¿qué es la educación social?" (Sh)</p> <p>"muchas veces también llegas allí y te dicen: ¿qué es lo que tu quieres hacer en prácticas?" (Sh)</p> <p>"cuando llegué al centro ellos tampoco sabían qué era la educación social, las funciones.. Yo me encargué de buscar información y de dárselas para que ellos supieran y para poder orientarlos hacia las tutorías que yo iba a realizar allí, en el centro" (XX)</p> <p>"Me gustaría ayudarte, pero como no se de qué va tu carrera. No me han dicho nada, sino que tú ibas a venir y nada más" (XX)</p>
	Selección del TP	<p>"normalmente suele ser el director del centro que es el que se encarga de las tareas administrativas, muchas veces no se entera de la realidad" (Al)</p>

## 5. GRUPO DE DISCUSIÓN-TUTORES(AS) DE UNIVERSIDAD

### a) Guión para la discusión:

1. ¿Qué finalidades cree que debería de cumplir las tutorías durante el *Practicum*?
2. ¿En qué medida las tutorías que se desarrollan en la actualidad coinciden con las finalidades propuestas en la pregunta anterior?
3. ¿Qué aspectos –virtualidades y limitaciones– resaltaría del proceso de tutorización actual?
4. ¿Qué medidas concretas aportarían para mejorar la tutorización en la universidad durante el *Practicum*?
  - a) Organizativas.
  - b) Curriculares.
  - c) Formativas.
5. ¿En la actualidad, cuáles son las acciones necesarias y posibles que pueden emprenderse?

### b) Análisis de la información

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	UNIDADES DE FORMACIÓN
TUTORES (AS) DE UNIVERSIDAD	Acciones del TU	<p>“orientar a los alumnos, darles información sobre las actividades que tienen que desarrollar en el centro de prácticas” (C)</p> <p>“el tipo de centro es tan variado es imposible establecer una guía única, creo yo. Por tanto, se debe adaptar la orientación al tipo de centro donde cada uno desarrolle sus prácticas”(F)</p> <p>“Y resolverles los problemas que tengan a lo largo del Practicum” (R)</p> <p>“Otra función, por tanto, es asegurarte o coordinarte con el tutor para ver si ellos, los alumnos, están haciendo las tareas que tienen que hacer”(C)</p> <p>“Entonces, no estamos orientado sólo al alumnado en prácticas sino también estas orientando al tutor de la institución. La orientación es doble” (R)</p> <p>“El tutor también debe de dar conocimientos técnicos al alumnado para resolver determinadas situaciones profesionales”(R)</p> <p>“Otra función sería orientarles en el trabajo de la propia memoria que tienen que hacer y presentar”(C)</p> <p>“es informar sobre las condiciones en que se ha desarrollado el Practicum”(C)</p>
	Limitaciones	<p>“Muchas veces te ves proporcionando bibliografía o poniéndolo en contacto con otro profesor que domina ...”(F)</p> <p>“yo como tutora ando un poco perdida”(P)</p> <p>yo me pierdo, que no sé y tienes que apoyarte”(E)</p> <p>“Estamos solos y abandonados”(E)</p> <p>“Está basado en el voluntarismo y así no se puede montar un Practicum”(R)</p> <p>“Es que a veces el tutor ni les da clase ni sabe muy bien de qué va toda esta historia”(P)</p> <p>“No es que las desconozcas del todo pero no tienes la seguridad”(F)</p> <p>“en el caso del Practicum de Magisterio si que somos capaces de orientar más técnicamente, por eso creo que sí es una función.</p>

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	UNIDADES DE FORMACIÓN (cont.)
<b>TUTORES (AS) DE UNIVERSIDAD</b>  (cont.)	<b>Limitaciones (cont.)</b>	<p>Pero el problema está surgiendo a partir de la indefinición que hay en la titulación y en que nos están metiendo a tutorizar un Practicum que no tenemos ni siquiera docencia"(R)</p> <p>"Al desconocer el campo de trabajo tu no te atreves a decir o a hacer alguna corrección" (P)</p> <p>"Yo reconozco que no se hacerlo y he tutorizado alumnos, lo hecho como he podido y malamente, pidiendo ayuda a mis compañeros por las funciones de coordinación que estamos diciendo. Yo no he dado clase en la titulación, por lo que la desconozco y después de todo esto, toma"(R)</p> <p>"No se puede delegar una cosa tan importante en tutores como nosotros que reconocemos nuestras limitaciones" (P)</p> <p>"La diversidad de centros y el perfil, que tampoco se sabe muy bien qué hace un educador social y como no hay ninguno en la mayor parte de las instituciones, pues mira, te vas con el trabajador social, o con el educador, o con el monitor"</p>
	<b>Selección de los TU</b>	<p>"Es un trabajo que requiere dedicación y un tiempo y no está acorde con tiempo que teóricamente se nos asigna para las tutorías. Las prácticas se utilizan para completar y no es así, porque si queremos llevar a cabo las funciones de lo que debe ser realmente las funciones del educador social, hay que plantearlo en función de la carga docente nos da, porque son horas de trabajo"(P)</p> <p>"El dar clase en la titulación ha de ser básico"(R)</p> <p>"muchos profesores no tienen Practicum asignado porque son catedráticos o titulares y no quieren prácticas y no te puedes quedar con los dos o tres profesores que dan clases en la titulación sino que tienes que abrirte a otros profesores, por eso estoy yo o tu dando prácticas"(F)</p>
<b>El centro de prácticas: -Desconocimiento -Tareas del alumnado en centro</b>		<p>"se supone que hay una especie de programa que ya lo dice, muchas veces llegan a los centros y están desarrollando otras actividades que no tienen que ver con su campo de intervención"(C)</p> <p>"He tenido alumnos que van al centro y las personas del centro no saben que ellos llegaban y los directores les preguntan: pero ustedes. ¿que van a hacer aquí?, ¿ustedes que son?"(E)</p> <p>"Los propios centros que reciben nuestros alumnos no saben qué tienen que hacer con ellos y tu tienes que coordinarte con ellos, como dice Pastora, y decirles qué tienen que hacer"(C)</p> <p>"me llamó y me dijo que tenía una alumna pero que el no sabía, realmente, lo que era el educador social. A ver si alguien me lo explica para ver si yo los puedo ubicar en el recinto de la cárcel"(E)</p> <p>"La mayoría de los centros donde van los alumnos de prácticas los tutores no saben lo qué es el educador social, ni su perfil ni nada" (E)</p> <p>"Hay centros donde los alumnos no pueden desarrollar competencias ninguna, limitadísimas, de acompañantes, pues para hacer de acompañantes en 1º, 2º y 3º ya me dirás. O para limpiar, dar de comer, bañar que es el caso de los pisos tutelados. Te hacen un potaje, realizan el turno de noche... Hay centros que a lo mejor no son los adecuados que valen más otros centros donde el abanico de competencias sea mayor"(F)</p>
	<b>Organizativas internas</b>	<p>"Los alumnos no nos lo mantienen a lo largo de los tres años, eso debería contemplarse"(E)</p> <p>"Tu no puedes conocer todos los centros y si se mantienen todos los años los mismos pues ya tenemos un conocimiento y unas relaciones de las que partir"(C)</p> <p>"Una coordinación específica y en esa coordinación ya se vería las necesidades de formación, información,..."(F)</p> <p>"A mí me parece interesantísima la coordinación entre los tutores universitarios con el objetivo, sobre todo, de ver qué centros, analizarlos, que se desarrolla en esos centros y cuáles pueden ser nuestro campo de actuación para poder establecer unos mínimos y seleccionar los centros más adecuados para los alumnos"(P)</p> <p>"A nosotros sólo nos dan un papel informándote de los alumnos que te tocan"(E)</p>
<b>Practicum</b>		

CATEGORÍAS	SUB-CATEGORÍAS	UNIDADES DE FORMACIÓN (cont.)
<b>Practicum (cont.)</b>	<b>Organizativas con respecto a los centros de prácticas</b>	<p>"Tiene que haber una mayor coordinación entre las funciones que se hacen en el centro y la escuela. Y mayor información y seguimiento para evitar esa confusión que tienen sobre qué hago y por qué lo hago"(P)</p> <p>"Es necesario que haya una coordinación entre la institución universitaria y los centros"(P)</p>
	<b>Sobre el valor del Practicum</b>	<p>"A esto se le debe dar más importancia. Hacer una guía, estar más informados todos, coordinarnos todos los tutores de universidad, reunirnos una vez, dos veces, dedicarle más horas pero que el centro nos las contabilice, las dos cosas"(C)</p> <p>"Es que no se le da ningún valor a los alumnos en prácticas"(E)</p> <p>"Mayor realce a las prácticas"(E)</p> <p>"El tema es darle valor al Practicum, es una cuña"(R)</p> <p>"de tal forma que nosotros le podamos dedicar más tiempo y que ellos nos contabilicen esas horas"(C)</p> <p>"Que se valore más el período de prácticas desde la universidad para que los tutores podamos dedicarle más horas. Si tu te quedas especialista de una zona tu puedes elaborar un informe, un proyecto y vas proponiendo lo que se puede hacer en ese ámbito, una propuesta ajustada a ese ámbito"(C)</p>
<b>Objetivos del Practicum</b>		<p>"Un objetivo fundamental del Practicum es que se integren en el centro de trabajo y esa integración no se consigue con el modelo actual"(F)</p> <p>"A la implicación, a no ser un mirón sin más"(F)</p> <p>"Yo tengo mis reservas sobre si es función de nuestros alumnos ir allí, como si fueran profesionales, a poner en marcha un proyecto de intervención. La alternativa es que los alumnos se integren en los proyectos de los centros y forman parte de ver como se realizan los proyectos, de ver cómo es el proceso, de ver los resultados"(P)</p>

## BIBLIOGRAFÍA

- ALEMANY, I., PÉREZ, M<sup>a</sup>. P. y ROJAS, G. (1998). Los tutores y la función evaluadora: Criterios de evaluación normalizadores, en M. A. Zabalza, *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 181-194). Santiago: Universidad de Santiago.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994). Orientación educativa y acción orientadora. Madrid: EOS.
- BARRIOS, C. H., PONCE, M. C. y VIVES, M. (1995). Una propuesta de practicum para los nuevos planes de Pedagogía de la Universidad de Rovira i Virgili, en M. L. Montero, B. Cebreiro y M. A. Zabalza, *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos* (pp. 366-374). Santiago: Tórtulo.
- BARRIOS, P., DIOS, F. y RODILLA, F. (1998). La preparación del maestro tutor como orientador de los alumnos de prácticas. Diseño de una propuesta de actuación para la especialidad de educación musical, en M. A. Zabalza, *Los tutores en el practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 107-115). Santiago: Universidad de Santiago.
- BENEDITO, V., FERRER, V. y FERRERES, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- BORDERS, L. D. (1994). *The good supervisor*. ERIC Digest. ERIC: ED372350.
- BUJ, A. (1996). El plan de estudios de la Diplomatura de Educación Social, en J. A. López Herrerías (coord.) (1996), *El educador social: líneas de formación y de actuación* (100-125). Madrid: Guillermo Mirecki (ed.).
- CABALLO, B., CANDÍA, F. e IGLESIAS, L. (1999). Virtualidades y limitaciones del Practicum en Pedagogía y educación Social: Reflexiones desde la experiencia de Compostela, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 49-59). Burgos: Universidad de Burgos.
- CABRERA, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CARIDE, J. A. (1993). La dimensión práctica de la formación universitaria del educador social. Centros colaboradores. *Panel. Revista de Escuela universitaria de Magisterio-Burgos*, 14, 23-34.
- CARIDE, J. A. (1999). El practicum como formación en contextos, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 222-249). Burgos: Universidad de Burgos.

- CASTELLÓ, M. y MONEREO, C. (2001). Un practicum formativo en carpetas, en L. M. Villar (dir.), *La Universidad. Evaluación educativa e Innovación curricular* (339-366). Sevilla: Vicerrectorado de Calidad y Nuevas Tecnologías y Universidad.
- CEBREIRO, B. e IGLESIAS, L. (1998). Indagando la experiencia entre instituciones vinculadas al practicum de Educación Social: el clima de colaboración como soporte de la acción formativa del tutor, en M. A. Zabalza (coord.), *El tutor de prácticas: roles, funciones y formación. Actas del III Symposium*. (pp. 209-221). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- COLÁS, M. P. y REBOLLO, M. A. (1993). *Evaluación de programas. Una guía práctica*. Sevilla: Kronos.
- COLÁS, M. P. y BUENDÍA, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- COLOMER, J. y TRILLA, J. (1988). Educadores y agentes socioculturales. Cuadernos de Pedagogía nº 162, pp. 58-61.
- DE LA CALLE, M<sup>a</sup>. J. y GONZÁLEZ, H. (1994). El practicum como instrumento innovador en los centros de formación de profesorado, en M. L. Montero, B. Cebreiro y M. A. Zabalza (ed.), *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos* (49-53). Santiago de Compostela: Universidad, departamento de didáctica y organización escolar, D. L.
- DE LA TORRE, S. (2000). El profesorado que queremos, en S. De la Torre y O. Barrio (coord.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 95-107). Barcelona: Octaedro.
- FERRERES, V. (1998). ¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel, qué funciones, qué formación?, en M. A. Zabalza (ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago: Universidad de Santiago.
- FIELD, B. (1994). Skills and competencies of beginning teacher, en Barbara Field y Terry Field, *Teachers as mentors: a practical guide* (pp. 8-25). London: The Falmer press.
- FROUFE, S. (1999). El practicum en la formación de los educadores sociales, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 323-334). Burgos: Universidad de Burgos.
- FULLAN, M. (1987). Research into educational innovation, en R. Glatter, M. Preedy y C. Rickes (eds.), *Understanding School Management* (pp. 195-211). Milton Keynes: Open University Press.
- GALERA, F. (1998). *El Practicum de Magisterio*. Almería: Universidad de Almería.
- GONZÁLEZ, M. y CALVO, R. (1999). El Practicum en la diplomatura de Educación Social, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 125-139). Burgos: Universidad de Burgos.

- GORBEÑA, S. (1999). Formación práctica y desarrollo profesional: el papel del practicum en la formación del psicólogo. *Letras de Deusto*, 83 (30), 241-252.
- HERNÁNDEZ, J. (2000). La supervisión y la tutoría de prácticas: funciones, objetivos y posibilidades en la formación universitaria, en J. Hernández (comp.), *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo* (pp. 9-68). Valencia: Nau Llibres.
- HILL, A., JENNINGS, M. y MADGWICK, B. (1992). Initiating a mentorship training programme, en Wilkin (ed.), *Mentorin in schools* (pp. 110-120). London: Kogan Page.
- [HTTP://www.relint.deusto.es/TuningProyet/index.htm](http://www.relint.deusto.es/TuningProyet/index.htm)
- IBÁÑEZ, J. (1992). Más allá de la sociología: el grupo de discusión. Técnica crítica. Madrid: Siglo XXI de España.
- IGLESIAS, A. y ESPIDO, E. (1999). Problematizando el Practicum: un espacio para la investigación-acción, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 165-172). Burgos: Universidad de Burgos.
- IMBERNÓN, F. (1999a). Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado, en V. Ferreres y F. Imbernón (ed.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 25-34). Madrid: Síntesis.
- IMBERNÓN, F. (1999b). La formación y la profesionalización en la función pedagógica, en V. Ferreres y F. Imbernón (ed.), *Formación y actualización para la función pedagógica* (pp. 13-24). Madrid: Síntesis.
- KEMMIS, S. y MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- KRUEGER, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Ediciones Pirámide.
- LAMO, P., OVEJAS, R., REJADO, M. y SIMÓN, L. (1996). Una reflexión en torno a las prácticas, en C. Lobato (ed.), *Desarrollo profesional y practicum en la universidad*. País Vasco: Servicio Editorial del País Vasco.
- LÓPEZ, J. A. (1999). Clarificación intelectual y entusiasmo profesional en el practicum de educación social, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 277-286). Burgos: Universidad de Burgos.
- LUCIO-VILLEGAS, E. (1999). Algunas reflexiones sobre el practicum y la formación del juicio profesional, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 107-114). Burgos: Universidad de Burgos.
- MARCELO, C. (1992). Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes. Madrid: MEC.

- MARCELO, C. (1996). Desarrollo profesional y las prácticas/practicum en la universidad, en C. Lobato, *Desarrollo profesional y practicum en la Universidad* (pp. 15-27). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- MARCELO, C. (1999). Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C. y ESTEBARANZ, A. (1991). Estrategias de formación centradas en el contenido y en el formador (estrategias deductivas), en J. M. Escudero y J. López, *Los desafíos de las reformas escolares*. Arquetipo ediciones.
- MARHUENDA, F. (2001). Didáctica de las prácticas: su contenido y metodología, en VI Simposium internacional sobre el practicum. El practicum y las prácticas en empresas en la formación universitaria. Desarrollo de competencias personales y profesionales en el practicum (25-27). Poio: Pontevedra.
- MARTÍN, A. (2001). La formación inicial del educador y la educadora social en la ULPGC: Aproximación al perfil profesional. Documento policopiado.
- MARTÍNEZ, A. (1995). La investigación como fundamento de la intervención social, en A. González, A. Medina, y S. De la Torre (coord.), *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Editorial Universitas, S. A.
- MCINTYRE, D. (1993). Theory, theorizing and reflection in initial teacher education, en J. Calderhead y P. Gates (ed), *Conceptualizing reflection in teacher development* (pp. 39-52). London: The Falmer Press.
- MINGORANCE, P. (1998). Facilitación y seguimiento de los procesos de reflexión sobre la práctica. Modelos de seguimiento, en M<sup>a</sup>. N. González, C. Lobato y M<sup>a</sup> P. Ruiz (comp.), *Desarrollo profesional y practicum en la Universidad* (pp. 17-53). Universidad del País Vasco: Zarautz.
- MÍNGUEZ, C. (1999). El Practicum en Educación Social: Algunas consideraciones actuales, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 37-47). Burgos: Universidad de Burgos.
- MOLINA, E., FERRERES, V. y JIMÉNEZ, B. (1995). Formación para la colaboración en centros escolares mediante prácticas de enseñanza, en M. L. Montero, B. Cebreiro y M. A. Zabalza, *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos* (pp. 510-520). Santiago: Tórtulo
- MOON, B. (1998). La formación de tutores: conceptos y recursos, en M. A. Zabalza (ed.), *Los tutores en el practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 65-77). Santiago: Universidad de Santiago.
- MORAL, C. (1997). Fundamentos en una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor. Granada: Grupo FORCE.
- MORINE-DERSHIMER, G. (1989). Preservice teachers' conceptions of content and pedagogy: Measuring growth in reflective pedagogical decision-making. *Journal of Teacher Education*, 40, 46-52.

- MUÑOZ, J. (1996). La formación de los tutores de prácticas y el convenio marco entre el MEC y las universidades, en M. A. Zabalza, *Los tutores en el practicum. Funciones, formación y compromiso institucional* (pp. 311-320). Santiago: Universidad de Santiago.
- NÚÑEZ, V. (1999). Filosofía y funciones del practicum en la formación de educadores sociales, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 27-28). Burgos: Universidad de Burgos.
- PANTOJA, L. (1998). Un esbozo de código deontológico del Educador Social. *Claves de Educación Social*, año 4, vol. 3
- PETRUS, A. (1993). El educador/a social y perfil del educador/a social, en J. Sáez (coord.), *El educador social* (pp. 165-213). Murcia: Universidad de Murcia.
- PETRUS, A. (1994). Los estudios universitarios en educación social. Estrategias de actuación, en A. Muñoz, *El educador social: profesión y formación universitaria* (pp. 45-60). Madrid: Popular.
- PROYECTO TUNING (2002), (en línea). Deusto. Disponible en: <http://europa.en.int/comm/education/tuning.htm> {1-11-2002}.
- REAL DECRETO 1420/1991 de 30 de agosto (BOE de 10 de octubre)
- RIERA, J. (1998). Concepto, formación y profesionalización de, el educador social, el trabajador social y el pedagogo social. Un enfoque interdisciplinar e interprofesional. Valencia: Nau Llibres.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- RODRÍGUEZ, I. (1999). El educador social especializado, ética y profesión, en J. Ortega (coord.), *Educación social especializada* (pp. 165-170) Barcelona: Ariel.
- RODRÍGUEZ, J. M<sup>a</sup>. (1994). Una propuesta para el Practicum, en M. L. Montero, B. Cebreiro y M. A. Zabalza (ed.), *El practicum en la formación de profesionales: Problemas y desafíos* (148-152). Santiago de Compostela: Universidad, departamento de didáctica y organización escolar, D. L.
- ROMANS, M. (2000). Formación continua de los profesionales en educación social, en M. Romans, A. Petrus y J. Trilla, *De profesión: educador/a social* (pp. 151-277). Barcelona: Paidós.
- SÁEZ, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Revista de Pedagogía social*. Valencia, marzo, 2, 89-105.
- SÁEZ, J. (1998). El educador social: formación y profesión, en A. Escarbajal (coord.), *La educación social en marcha* (pp. 91-105). Valencia: Nau Llibres.
- SÁEZ, J. (2000). La profesionalización de los educadores sociales: perfiles y tareas, en *Actas del I congreso andaluz de Educación Social. Reflexiones y experiencias de Educación social en Andalucía* (pp. 57-87). Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.

- SÁNCHEZ, A. (1999). ¿Qué se puede hacer para mejorar el practicum?, en F. Estéban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 183-188). Burgos: Universidad de Burgos.
- SANTIBÁNEZ, R. (1999). El seguimiento en el practicum de educación social, en F. Esteban y R. Calvo. (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 189-200). Burgos: Universidad de Burgos.
- SCHÖN, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc. Publishers.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.
- SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona: Paidós.
- SEPÚLVEDA, M. P. (1996). La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de casos. Almería: Universidad de Almería.
- SHEA, G. F. (1992). *Mentoring*. London: Kogan Page.
- SIENS, C. M. Y EBMEIER, H. (1996). Development supervisión and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11(4), 299-319.
- SLICK, S. K. (1998). The university supervisor: a disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 821-834.
- TORIO, S. y VINUELA, M<sup>a</sup>P. (1999). El Practicum, una experiencia profesionalizadora, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 151-163). Burgos: Universidad de Burgos.
- ÚCAR, X. (1999). La profesión de educador social: reflexiones sobre la dimensión práctica de la formación, en F. Esteban y R. Calvo. (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 299-309). Burgos: Universidad de Burgos.
- VAN KESSEL, L. (2000). La supervisión: una contribución necesaria a la calidad de la competencia profesional, ilustrada por el concepto de supervisión utilizado en los Países Bajos, en J. Hernández (comp.), *La supervisión. Un sistema de asesoramiento y orientación para la formación y el trabajo* (pp. 89-120). Valencia: Nau Llibres.
- VENTOSA, V. (1989). Niveles formativos en la CEE correspondientes a las profesiones españolas en educación social, en *Actas del congreso sobre Educación Social en España* (pp. 63-74). Madrid: Centro de publicaciones-Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- VERA, J. (1988). *El profesor principiante*. Valencia: Promolibro.

- VERA, J. (1999). El practicum de pedagogía en los contextos de educación social. Dos años de experiencia en la universidad de Málaga, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 359-370). Burgos: Universidad de Burgos.
- VILAR, J. (1999). Las instituciones de prácticas como agentes formadores de profesionales reflexivos, en F. Esteban y R. Calvo (coord.), *El practicum en la formación de educadores sociales* (pp. 395-405). Burgos: Universidad de Burgos.
- VONK, H. (1983). Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher-education*, 6, (2), 133-150.
- WATKINS, C. (1992). An Experiment in mentor training, en Wilkin (ed.), *Mentoring in schools* (pp. 99-100). London: Kogan Page.
- WOOLLEY, S. L. (1997). What student teachers tell us. Paper presented at the annual meeting of the AERA. Washington. ERIC: ED430963.
- ZABALZA, M. A. (1989). Teoría de las prácticas, en M. A. Zabalza (coord.), *Actas del II Simposium sobre Prácticas Escolares: la formación práctica de los profesores* (pp. 15-39). Santiago de Compostela: Departamento de didáctica y Organización Escolar-Instituto de Ciencias de la Educación.
- ZABALZA, M. A. (1996). El practicum y los centros de desarrollo profesional, en Aurelio Villa, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 253-287). Bilbao: Universidad de Deusto.
- ZABALZA, M. A. (1998). El practicum en la formación de maestros, en A. Rodríguez, E. Sáez y M. V. Sotomayor (comps.), *La formación de los maestros en los países de la Unión Europea* (pp. 169-202). Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. y MARCELO, C. (1993). Evaluación de prácticas. Análisis de los procesos de formación práctica. Sevilla: GID.
- ZABALZA, M. A. y CID, A. (1998). El tutor de practicas: un perfil profesional, en M. A. Zabalza (ed.), *Los tutores en el Practicum. Funciones, formación, compromiso institucional* (pp. 17-63). Santiago: Universidad de Santiago.



La universidad, como centro responsable de la formación de los profesionales, orienta el primer paso a dar en la preparación laboral, pero ésta es insuficiente si no cuenta con el aval y el contraste de la realidad socioeconómica de las empresas donde se va a proyectar ese conocimiento. En este sentido, las empresas o centros de prácticas constituyen ese otro contexto o espacio de formación tan importante como los primeros. Es decir, los y las estudiantes que deciden prepararse para trabajar en el ámbito de la educación necesitan de las empresas socioeducativas como marco de referencia donde confrontar y ampliar la formación recibida en la universidad.

A partir de esta consideración, se introduce, en el Plan de estudios de la titulación de Educación Social, el Practicum como el componente de la formación más próximo a la profesionalización.

No obstante, en su corta andadura no ha sido objeto de profundización en trabajos donde se determine hasta el punto de poder concretar en qué consiste o debe consistir el Practicum, cuáles son las variables que mejor lo explican, desde qué supuestos teóricos, políticos, sociales, profesionales puede justificarse la existencia del Practicum, cómo llevarlo a las instituciones y cómo potenciarlo.



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA  
Vicerrectorado de Investigación,  
Desarrollo e Innovación

