

Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores

Model tutorial implicit in the Practicum: an approach from the perspective of the tutors

Esther Martínez-Figueira
Manuela Raposo-Rivas
Universidad de Vigo
Ourense, España

Resumen

El periodo de prácticas se define por el grado de reflexión entre teoría y práctica. Durante este tiempo, los futuros profesionales descubrirán la dificultad, y a su vez la importancia de saber unir teoría y práctica recibida, comprobando si estos han aprendido a pasar del conocimiento teórico al práctico. La acción tutorial que desempeña el tutor/a durante este periodo de tiempo es clave ya que, además de comprobar tal transformación, se pone de manifiesto una oportunidad de aprendizaje reflexivo (Cid, Domínguez y Raposo, 1998; Martínez Figueira, 2007; Gutiérrez, et.al., 2009; Martínez y Raposo, 2011). De este modo, la tutoría que se realiza durante el Practicum va más allá que ejercitar unas técnicas determinadas, cumplimentar unos materiales específicos o programar unas tareas.

La finalidad de este artículo es explorar y comprender los inicios del desempeño en la función de tutor/a, el modelo tutorial implícito que desarrolla y, particularmente, las responsabilidades que asume en su desempeño. La información se ha obtenido siguiendo el modelo bifase de Creswell (1994) de corte cualitativo y cuantitativo, con una triangulación secuencial de datos (Morse, 1991), utilizando la entrevista semiestructurada y cuestionario electrónico como técnicas de recogida de información.

Los datos obtenidos muestran que fundamentalmente el tutor/a es un facilitador de la toma de contacto con la futura realidad profesional y que actúa con un modelo basado en el "dejar hacer". Su principal responsabilidad se basa en promover situaciones de aprendizaje que favorecen el desarrollo formativo del alumnado en prácticas.

Palabras clave: practicum, tutor, tutoría, Psicopedagogía, modelo tutorial, perspectiva

Abstract

The Practicum is defined by the degree of reflection between theory and practice. During this time, future professionals will find the difficulty, and the importance of knowing theory and practice, checking whether they have learned to move from the theoretical to the practical. The action performed by the tutor during this period of time is key because, in addition to checking this transformation, shows a reflective learning opportunity (Cid, Dominguez and Raposo, 1998; Martinez Figueira, 2007; Gutierrez

et.al., 2009, Martínez and Raposo, 2011). Thus, the tutoring that is done during the Practicum goes beyond that complete a specific task or a program.

The purpose of this paper is to explore and understand the beginnings of performance in the role of tutor, the mentoring model implied that develops, and particularly the responsibilities taken on their performance. The information has been obtained following the two-phase model of Creswell (1994) cut qualitative and quantitative, with a sequential data triangulation (Morse, 1991), using semi-structured interviews and online questionnaire, these have been the data collection techniques.

The information shows essentially that the tutor makes a reality about the future professional and acting with a model based on "laissez-faire." Their main responsibility is based on to promote learning situations that favor the development of students in practical training.

Key words: practicum, tutor, tutoring, educational psychology, model tutorial, perspective

Introducción: la tutoría en el Practicum

En una reciente revisión bibliográfica realizada sobre la tutoría en el practicum (Cid, et.al., 2011) se pone de manifiesto que la investigación sobre este tema es escasa y limitada y que persiste la necesidad de construir un corpus de conocimiento sobre ella. A esta construcción contribuyen las indagaciones que tienen su foco de atención en el papel que desempeña el tutor/a, las funciones que asume, los problemas y dificultades que encuentra, las motivaciones que lo animan, etc.

Sin lugar a dudas, la tutoría posee un impacto significativo y positivo tanto en los tutorandos como en sus tutores/as (Dollase, 1992) estableciéndose un vínculo importante entre ambos. Según Pérez Abellás (2005) los tutores/as son personas influyentes que nos ayudan de forma significativa a alcanzar los mayores éxitos en nuestra vida. En este contexto, se entiende la tutoría como aquella acción formativa y orientadora que el profesional, sea del ámbito que sea, ejerce con sus alumnos/as a la vez y en paralelo con sus tareas cotidianas propias de su ámbito de trabajo. Así, la tutoría se convierte en la acción de ayuda comprometida al alumnado ayudándolo a desarrollarse en el lugar de trabajo en el cual está recibiendo la vertebración de la formación y de los conocimientos acumulados y trabajados en aula (Alañón, 2000).

Consiguientemente, el tutor/a y la tutoría juegan un papel clave no sólo en cuanto a la formación inicial del futuro profesional sino también en su desarrollo profesional posterior. Esto implica diseñar programas, planes de prácticas, establecer coordinaciones profesionales entre tutores/as y supervisores/as de practicums así como con otros profesionales del sector con el fin de consensuar opiniones y criterios para llevar a cabo de forma óptima la acción tutorial (Zabalza y Cid, 1998).

Por su naturaleza, por su conexión con el conocimiento sobre la realidad profesional, se toma el practicum como contexto de investigación en el que se tratará de conocer los ámbitos en los que el titulado puede realizar sus funciones psicopedagógicas (Castilla, 2004) y, como tal, puede incorporarse profesionalmente. Estructurar correctamente el practicum de cualquier titulación, implica enfrentarse a una exigencia fundamental: la adecuada conexión entre teoría y práctica y ello hace necesario la confluencia y coordinación de dos tipos de profesionales (Cid y Ocampo, 2005). La de alguien que guíe y supervise la actividad del estudiante desde la teoría (también llamado supervisor/a de practicum) que coopere con un profesional experto

(denominado tutor/a de practicum). Sobre esta última figura, centramos nuestro trabajo.

Así, siendo conscientes de la importancia del Practicum en la formación de los futuros profesionales de la Psicopedagogía y del papel que asume el tutor/a de prácticas, entendemos que las prácticas pre-profesionales son un tiempo y espacio vital para que, desde una perspectiva de reflexividad, se constate el amplio horizonte de contextos profesionales reales que demandan personal cualificado. Desde este punto de vista, se realiza un estudio que apunta hacia el papel que desempeñan particularmente los tutores/as de los centros de prácticas de la titulación de Psicopedagogía, aunque sus resultados son extrapolables a cualquier titulación.

En nuestra opinión, nos encontramos en un momento en el que, la evidencia del conocimiento del campo de la formación es tan inmensurable que coincide con el sentimiento generalizado de soledad ante la responsabilidad de la que participan. Por tanto, de su ejercicio tutorial se desprenden una serie de funciones tutoriales que ponen en juego las competencias profesionales en un elevado grado de dificultad donde, a las propias de profesional que es en su centro de trabajo, hay que añadir la de ser capaz de iniciar con motivación y rigor a un estudiante en la función orientadora, y ello, porque no puede ser de otra manera, formando parte de un equipo de trabajo (Cid y Ocampo, 2005). El determinar qué figura se esconde tras la tutoría que desempeñan, qué hacen, qué funciones tutoriales asumen, qué modelos de tutoría representan, entre otras, posee un gran interés, ya que puede ayudar a desarrollar un practicum con más rigor y precisión así como explorar y comprender los principios presentes en la figura de tutor/a y la acción tutorial que desarrolla y, particularmente, las razones que justifican el papel que desempeñan.

En este trabajo nos centramos en analizar y describir el modelo tutorial implícito que subyace a sus actuaciones como tutor/a, así como los compromisos que posee durante su puesta en práctica. El concepto de modelo implícito, tal como recoge Caballero (1997), fue inicialmente tomado de otros trabajos de investigación en los que se definía como “la selección y representación que cada plan hace de los aspectos incluidos en las situaciones de prácticas” (Montero, 1987: 45). La clave de este modelo está en el proceso seguido para su selección, es decir, en los procedimientos necesarios para hacerlo explícito. La propuesta de identificación del modelo implícito adoptado en el trabajo de Caballero (1997) es una combinación de vías inductivas y deductivas, partiendo de un modelo teórico que ha servido como eje estructurador para determinar cuales son las cuestiones básicas o elementos definitorios de toda situación que se denomina como prácticas.

Los modelos de tutorización

Son varias las clasificaciones o modelos de tutorización que se han ido formulando a lo largo del tiempo, en este trabajo destacamos las aportaciones realizadas por Mosher y Purpel (1974), Martín Rodríguez (1988) que sigue la propuesta de Tanner y Tanner (1987); Muñoz (1991) y Calderhead y Shorrock (1997) por su interés y vigencia, concluyendo con una propuesta de síntesis.

Modelo propuesto por Mosher y Purpel (1974)

Mosher y Purpel (1974) hablan inicialmente de la tutoría científica y la democrática y, a partir de ellas, señalan tres más: de inspección, como medio para lograr el desarrollo profesional y como medio para desarrollar el plan de estudios. Veamos brevemente cada una de ellas.

La tutoría científica, le da importancia a la investigación y a la eficiencia administrativa para medir la conducta del tutor/a y la enseñanza efectiva. El papel de los tutores/as es dirigir la investigación e interpretar los datos obtenidos porque de estos depende la mejora de la enseñanza. Una de sus características fundamentales es la importancia que se le da a la jerarquía, organización y evaluación para la mejora de la institución.

El modelo *democrático* hace especial hincapié en la dignidad del tutor/a y surge como reacción ante el predominio de la inspección y la evaluación en la administración y tutoría. El desempeño de esta función se asocia a preceptos de la personalidad humana y los principios básicos en los que se apoya son: proteger la integridad del alumnado en prácticas; liberar y apoyar el talento del estudiante como individuo; y utilizar técnicas tutoriales que acentúen la calidez del trato, amistad, la responsabilidad compartida, etc.

La tutoría como inspección hace alusión al uso de ésta como sistema de evaluación y constatación, se asocia a autoritarismo. Desde esta óptica se plantean los siguientes peligros: la anulación de la iniciativa y de la capacidad creadora del alumnado, la imposición de un plan de estudios, la creación de temor y conformidad.

La tutoría para el desarrollo profesional incluye el ofrecer la ayuda para que se desarrolle como experto y como persona. La tarea primordial del tutor/a es crear un buen ambiente de trabajo para el alumnado de prácticas, dejando claras cuáles son las reglas y normas de la institución, los deberes y derechos de los profesionales. Desde este punto de vista, el objetivo del tutor/a es facilitar la autonomía del alumnado de prácticas y reducir su tarea a trámites administrativos. El tutor/a trabaja en grupo e intenta entablar un proceso de comunicación y colaboración con su alumnado.

Estos dos modelos anteriores (el centrado en la inspección y en el desarrollo profesional) tienen como última finalidad al alumnado en prácticas. En cambio, el modelo de la tutoría *para el desarrollo del plan de estudios*, está más centrado en los contenidos. El tutor/a es alguien que tiene que desarrollar el plan de estudios, organizar los materiales de éste, incorporar a los alumnos/as en su producción y ejecución y actuar como alguien a quien pueden recurrir. Sin embargo, el problema se plantea cuando se aborda el tema de cómo llevarla a cabo evitando la mera observación o evaluación individual.

Modelo propuesto por Martín Rodríguez (1988)

Martín Rodríguez (1988) realiza su propuesta de acción tutorial en base a cuatro indicadores. La *función* de control está referida al grado de control que este modelo ejerce en la enseñanza; el *medio* de control especifica si dicho medio está ya determinado y cómo es; el *currículum*, se refiere a quién lo establece; y el *método* detalla la metodología que se sigue. Estos criterios los relaciona con cuatro

modalidades de tutoría (de inspección, de producción, clínica y de desarrollo) tal y como podemos ver en la tabla 1.

INDICADORES	CARACTERÍSTICAS	TUTORÍAS			
		<i>De inspección</i>	<i>De producción</i>	<i>Clínica</i>	<i>De desarrollo</i>
Función de control	Adaptarse a los fines segmentados y prefijados	✓			
	Aumento de la comprensión y de su metodología			✓	✓
	Aumento de la interacción tutor/a-alumno/a			✓	
	Controlar la rendición de cuentas	✓			
	Elevación del nivel		✓		
	Mantener el nivel	✓			
	Mejora de la eficacia	✓			
	Mejora de la enseñanza			✓	✓
	Mejora del currículum				✓
	Realización de fines y objetivos segmentados		✓		
	Rendición de cuentas		✓		
	Desarrollo del pensamiento reflexivo mediante la resolución socio-personal de problemas				✓
	Interdependencia de fines				✓
	Ciudadanía democrática				✓
Medio de control	Conducta observable			✓	
	Cooperativo-consultivo			✓	
	Ecológico-cooperativo				✓
	Directivo		✓		
	Directivo-segmentado	✓			
	Ecléctico			✓	
	Emergente				✓
	Establecido-convergente	✓	✓		
	Interdependiente-holista				✓
	Proceso-producto		✓		
	Segmentado		✓	✓	
Currículum	Establecido por autoridad externa	✓	✓	✓	
	Descuido de los fines de socialización	✓	✓		
	Estudios segmentados	✓	✓		
	Ecléctico			✓	

	Consideración de los fines de socialización			✓	
	Desarrollo de modelo continuo y cooperativo				✓
	Interdependencia de fines académicos y socializadores (estudios comprensivos e interdisciplinarios centrados en ideas, cuestiones, problemas, generalizaciones y aplicaciones)				✓
Método	“Time-on-task” (tiempo en la tarea o tareas controladas temporalmente)	✓	✓		
	Ejercicios de repetición	✓	✓		
	Dominio de temas académicos	✓	✓		
	Objetivos conductistas		✓		
	Consultivo			✓	
	Análisis de la conducta observable			✓	
	Democrático-participativo				✓
	Resolución de problemas				
	Usos de las materias de enseñanza como medios para añadir significado a la expresión				✓

Tabla n. 1. Modelos de tutoría según Martín Rodríguez (1988)

Centrándonos en las modalidades de tutoría, el autor obvia la tutoría de *inspección* porque considera que está en desuso y se centra en las siguientes:

- La tutoría de *producción*, adopta modos de gestión científica e industrial, criterios propios de rentabilidad y eficiencia. Lo que trata es de reproducir los procedimientos usados por las empresas para incrementar la eficiencia de la producción. Traspasar esto al ámbito de la tutoría en el practicum implica establecer unos mecanismos para medir de forma cuantitativa el grado en que se satisfacen unos estándares. Así, el trabajo de los tutores/as es el de unas unidades que operan en un proceso establecido y convergente. Esto es, se trata de un elemento de producción más que de un profesional con alto grado de autonomía, donde sus alumnos/as deberán llegar a los niveles establecidos.
- La tutoría *clínica* destaca la importancia que le da al desarrollo profesional del alumnado y la naturaleza democrática y cooperativa de la relación entre tutor/a y alumno/a. Además, esta tutoría *in situ* cuenta con una planificación muy estructurada de cada una de las fases del trabajo que el estudiante ha de llevar a cabo y las relaciones que éste va a establecer con el tutor/a. En definitiva, se trata de una tutoría con un enfoque personalizado y de asesoramiento individual, de forma que permite un conocimiento más profundo.
- La tutoría de *desarrollo*, se presenta con la idea de superar las limitaciones que se achacan a los modelos anteriores. Glickman (1985, 1987, cit. en Peña, 2005) defiende este modelo de tutoría desde las posibilidades que ofrecen el

liderazgo directivo, no directivo y de colaboración para la mejora profesional. El uso de cada uno de estos estilos de tutoría vendrá marcado por las características del estudiante de prácticas, fundamentalmente por su capacidad de compromiso. El primero, el directivo, deberá utilizarse en los alumnos/as que tengan un bajo nivel de compromiso; el no directivo cuando esta característica sea alta y el de colaboración en situaciones intermedias.

Encontrarnos en este último modelo que implica reconocer la interdependencia entre la materia y el método, la teoría y la práctica, lo cognitivo y lo afectivo, lo cuantitativo y lo cualitativo. Supone aceptar que el tutor/a es un investigador que es capaz de dar respuestas y soluciones a los problemas y que favorece el crecimiento de la persona que aprende, ya que considera que es un ser que piensa de forma autónoma y que es un miembro responsable de la sociedad. El modelo de desarrollo asume el presupuesto de que la tutoría trabaja con métodos participativos y de colaboración con el alumnado para desarrollar su comprensión de los problemas y llegar a las posibles soluciones.

Otras propuestas

Podemos encontrar otras clasificaciones de los modelos de tutorización realizados por diferentes autores en base a distintas características. Veamos la que realiza Peña (2005) con la referencia al trabajo de Muñoz (1991) y la de Calderhead y Shorrock (1997).

- **Modelo propuesto por Muñoz (1991)**, con el que se propone la siguiente clasificación:
 - Tutoría centrada en el control, en la autoridad con anulación de la iniciativa.
 - Tutoría centrada en el asesoramiento, en la orientación, desarrollo de currículum e innovación.
 - Tutoría centrada en la dirección, su máximo apogeo se sitúa en torno a los años 30 como consecuencia de las investigaciones sobre liderazgo y relaciones humanas.
 - Tutoría centrada en la medición, que sirve para poner en contacto al alumno/a con la entidad y la autoridad educativa.
 - Tutoría centrada en la función reguladora, son modelos más recientes que datan de la década de los 80 donde se prima la función de administración.
 - Tutoría centrada en la participación, parte de la tutoría entre iguales.
- **Modelo de Calderhead y Shorrock (1997)**. Años más tarde, Calderhead y Shorrock (1997) basándose en investigaciones de otros autores, hacen un resumen de las formas en las que un tutor/a podría influenciar a sus estudiantes como son:
 - mediante el ejemplo,
 - mediante la discusión centrada en la práctica,
 - mediante la estructuración del contexto,
 - mediante el apoyo emocional,

- mediante experiencias planificadas de aprendizaje, y
- mediante el coaching.

En síntesis

En base a las propuestas anteriores, encontramos que las formas más habituales de actuar de un tutor/a para procurar el aprendizaje de sus estudiantes, o lo que es lo mismo, considerar su modelo, los aspectos que están incluidos en las situaciones de la práctica que orienta y asesora, serían:

- Tutoría dejándolo hacer: el estudiante tiene que experimentar él mismo, tiene que hacer algo para aprender. Aprende tanto de aciertos como de errores.
- Tutoría académica: desde la teoría, rescatando la información teórica que se le proporciona en la facultad e intentando aplicarla a la práctica.
- Tutoría emulada: el estudiante debe imitar lo que hace el tutor/a, observar para poder actuar.
- Tutoría facilitadora: prepara para la integración laboral y el desempeño profesional futuro.
- Tutoría reflexiva: debe documentar y contrastar sus ideas con aportaciones documentales, necesita conocer varias opiniones para elegir la suya, reflexionar antes de su actuación.

Diseño de la investigación

Dado que el Practicum es la oportunidad real de procesos de enseñanza-aprendizaje en las que el alumnado observa, analiza, contrasta, reflexiona, investiga, valora, simula y ensaya en contextos naturales, las funciones y tareas de su futura profesión (Fernández y González, 1999); ha de servir para posibilitar a los estudiantes el contacto con la realidad laboral e iniciarse en el dominio de las complejas competencias profesionales.

Desde este punto de vista, se inicia un estudio (Martínez Figueira, 2006, 2007, 2008) con el fin de comprender y explorar la figura del tutor/a de centros de prácticas de la titulación de Psicopedagogía. Dos años más tarde, se diseña y desarrolla una investigación (Martínez Figueira, 2010) que tiene como finalidad descriptiva establecer *el modelo tutorial implícito que poseen los tutores/as de los centros de prácticas de la titulación de Psicopedagogía y la posterior clasificación de los mismos en función de los modelos obtenidos al objeto de caracterizar las tendencias o paradigmas reales desde los que actúan los tutores/as*. De este modo, obtenemos el perfil competencial del tutor/a de los centros de prácticas (Martínez, 2011; Martínez y Raposo, 2011) vinculados a esta titulación en las tres universidades gallegas (Universidad de A Coruña, Santiago y Vigo).

Este objetivo general se concreta en otros más específicos, entre los que destacamos para este trabajo el *indagar en las responsabilidades que asumen los tutores/as y en las razones que los animan a aceptar el papel que desempeñan en el Practicum de Psicopedagogía*.

Recogida de la información

Los instrumentos utilizados para recoger la información en este estudio fueron dos: la entrevista semiestructurada, en una primera fase cualitativa; y el cuestionario electrónico, en una segunda fase de corte cuantitativo.

Con respecto a la primera fase nos aproximamos al objeto de estudio a través de una entrevista en profundidad a los tutores/as del Practicum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo. Dicho instrumento se caracteriza por ser una entrevista estructurada, abierta, dirigida, individual y presencial. Para ello, se elabora un guión que incluye 17 cuestiones organizadas en 6 dimensiones: contextualización, diseño de la tutoría, desarrollo de la tutoría, funciones del tutor/a, perfil del tutor/a y mejoras necesarias. Estas preguntas constituirán un total de 20 variables a estudiar. La validez del instrumento se determina por doble vía: de contenido y por triangulación (Patton, 1982).

En la segunda fase del estudio, se amplía la muestra considerando los tutores/as del Practicum de Psicopedagogía de toda Galicia, por lo que utilizamos el cuestionario electrónico con un carácter descriptivo, explicativo y con una dimensión temporal longitudinal-transversal. Éste incluye 20 preguntas (con un total de 162 variables) organizadas también en 6 dimensiones: datos de contextualización, ser tutor/a, actividades generales y específicas que lleva a cabo el tutor/a, aspectos genéricos de la tutoría, formación de tutores/as y mejoras necesarias. Las cuestiones que incluye presentan un formato de respuesta abierta, dicotómica y múltiple. El cuestionario presenta tres modalidades: educativo, comunitario y organizacional, dicha diferenciación viene dada por la pregunta 14, referida a las funciones específicas de la tutoría en cada uno de los ámbitos señalados por Bisquerra (1998).

Para determinar la fiabilidad del instrumento utilizado, se aplica el modelo Alpha de Cronbach, obteniéndose un Alpha de 0.982 para la parte común del cuestionario y en su parte específica, un 0.995 en la Organizacional, un 0.958 en la Educativa y un 0.954 en la Comunitaria.

Los resultados de fiabilidad obtenidos para el cuestionario común y sus tres modalidades corresponden a la categoría excelente (George y Mallery, 1995; Pardo y Ruiz, 2002; Pérez López, 2005). En cuanto a la validez, se ha realizado una de contenido (Fox, 1981) a través de la técnica Delphi junto con la aplicación de una prueba piloto del instrumento; y una de constructo (Nunnally, 1987) mediante un análisis de conglomerados o cluster y factorial.

El tratamiento de la información, se ha realizado a través de aplicaciones informáticas específicas. Por un lado, para la información cualitativa se ha utilizado el software AQUAD6, realizando un análisis de contenido para construir las matrices de frecuencias de aparición de códigos. Por otro, para los datos de corte cuantitativo se utilizó el SPSS 15.0 aplicando análisis descriptivos, correlacionales y estadísticos de contraste múltiple para comparar los resultados, realizando un análisis individual, divariado, multivariante de las variables y diferencial.

Muestra y participantes

La selección de la muestra se ha realizado por muestreo aleatorio simple ya que permite contrastar las informaciones obtenidas en la primera fase del estudio por medio de las entrevistas y profundizar en otros aspectos para generalizar los resultados a las tres universidades gallegas. De ahí, que en la 1ª fase de la investigación se invitara a participar a 26 tutores/as de los que aceptan y producen datos 18 y en la 2ª fase, a 120 tutores/as¹, de los que aceptan 116 pero llegan a producir datos 83 con niveles de confianza del 95% y 90% se obtienen errores muestrales aceptables del 6,9 y 5,7, respectivamente. Con ello, la muestra total cumple las características exigibles desde el punto de vista científico respecto al número de respuestas válidas (Fink, 1995: 58), a la suficiencia (Kerlinger, 1986: 256) y a la representatividad (Fox, 1981: 370-380).

La caracterización de los sujetos que componen la muestra productora de datos puede resumirse atendiendo a las siguientes variables contextuales:

- Se observa un elevado predominio del sexo femenino con una representatividad del 60.4% correspondiente a 61 mujeres, frente al masculino, cuya representación se encuentra en un 39.6%, equivalente a 40 hombres.
- En cuanto a la edad, el porcentaje más elevado lo ostentan 30 tutores/as (29.7%) que tienen edades correspondientes al intervalo “entre 31 a 40 años”; le siguen 29 tutores/as (28.7%) con edades comprendidas en el intervalo “entre 41 y 50 años”; 27 tutores/as (26.7%) representan a los que tienen “más de 50 años”; y un 13.9% equivale a 14 tutores/as que cuentan con edades correspondientes a “menos de 30 años”.
- De las posibles opciones de formación académica previa de los tutores/as (Psicopedagogía, Pedagogía, Psicología, Doctor, Magisterio, Trabajo Social, Otros estudios universitarios, etc.), la de mayor índice es la titulación de Psicología, la cual poseen 23 tutores/as que representan un 22.8% del total. La licenciatura de Psicopedagogía, es la segunda titulación más representada, cuenta con 18 sujetos que la poseen (17.8% de la muestra). Otros estudios universitarios son la tercera opción más frecuentada, constituye un 16.8% de la muestra, en concreto, la poseen 17 sujetos. La titulación menos frecuentada es la de Trabajo Social, sólo 2 sujetos la han cursado, un 2% de la muestra.
- Según la clasificación que realiza Bisquerra (1998) acerca de los tres ámbitos de trabajo del egresado en Psicopedagogía, se ha querido clasificar los centros de los tutores/as. Así, la representación mayoritaria se concentra en centros de carácter educativo, pues contamos con 65 sujetos ubicados en instituciones educativas y que representan el 64.4% de la muestra. El 27.7% de la muestra, lo conforman 28 tutores/as cuyos centros son de carácter comunitario. Finalmente, el restante porcentaje, un 7.9% de la muestra está conformada por 8 tutores/as que pertenecen al ámbito organizacional.

De modo genérico, atendiendo a las respuestas que han alcanzado los valores más altos, establecemos un perfil de la muestra de nuestro estudio. Ésta está formada por

¹ Elegimos dicho número porque suponía una buena opción balanceada entre el mejor error muestral (4%) y un nivel de confianza del 95% o, en otras palabras, una relación óptima entre inversión de esfuerzo, recursos y posibles resultados.

mujeres, de edades comprendidas entre 31 y 40 años, con estudios en la Licenciatura de Psicopedagogía y que desempeñan su trabajo y labor tutorial en un centro educativo.

Discusión de resultados

A continuación presentamos los resultados y discusión sobre los aspectos relacionados con los inicios de la función docente, el modelo tutorial implícito y las responsabilidades que asume esta figura, aspectos todos ellos necesarios para comprender el perfil de tutor/a presente en nuestros centros.

Los inicios de la tutoría

El inicio en la tutoría fue considerado a través de una pregunta abierta del cuestionario que decía: “¿Cómo llegó a ser tutor de prácticas?”, con la que se pretendía indagar cuáles habían sido las razones que motivaron el desempeñar esta función. Sus respuestas giran en torno a cinco motivos, tal y como se puede observar en el gráfico 1: petición de la universidad, del alumnado, de la dirección del centro, por iniciativa personal o por la existencia de un convenio de prácticas.

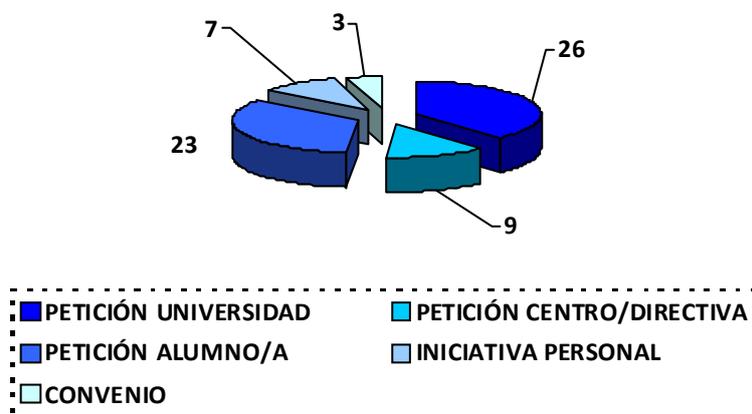


Figura n. 1. Inicios para ser tutor/a

Las respuestas emitidas por los informantes nos señalan que la razón por la que son tutores/as es porque la Universidad, por medio del supervisor/a, ha solicitado la participación (26 sujetos, un 31.3% del total). Por ejemplo, algunos tutores/as así lo expresaban:

La Universidad de A Coruña solicitó al Centro la posibilidad de realizar el practicum en el mismo. (1101)²

² El código numérico que va a continuación de cada fragmento permite identificar los mismos entre las preguntas abiertas de los cuestionarios y entrevistas realizadas..

Al ser la Directora del Centro, la Universidad se puso en contacto conmigo porque estaba interesada en el trabajo que realizábamos. (1105)

Propuesta telefónica de un "coordinador" del tema en la Facultad. (2139)

Con cierta proximidad a esta opción, los informantes nos indican que otra razón que justifica sus inicios en la tutoría por petición directa del alumnado de prácticas. Así 23 sujetos afirman esta situación (un 27.7% de la muestra) y, en algunos casos argumentan lo siguiente:

Por solicitud directa de los alumnos estudiantes de Pedagogía o Psicopedagogía. En muchos de los casos los profesores del practicum ni siquiera se llegaron a poner en contacto conmigo. (2136)

Porque unas alumnas de Psicopedagogía solicitaron hacer las prácticas en una actividad que nuestra empresa estaba realizando. (3205)

La petición del alumnado que llegaba al centro demandando prácticas (...). (2121)

La opción que le sigue a la anterior es la que señalan como motivo la petición del centro o de la directiva (9 sujetos, 10.8% de la muestra). Algunos de los argumentos dados son:

Es una actividad que la gestionan con el director antes que conmigo y yo cumplo órdenes, acojo la práctica e intento organizarla lo mejor posible para que el que realice las prácticas pueda ver y participar en diferentes actividades para que pueda hacerse una idea lo más completa posible de la labor de un orientador escolar (psicopedagogo). (2127)

En las entidades para las que trabajé y trabajo, implicadas en trabajo sociopedagógico laboral, han mantenido la tradición de colaborar con la universidad y aprovechando mi complementación formativa universitaria llevó a que se establecieran convenios de colaboración desde hace años. En este caso, con FORGA-CIG, he sido tutora por primera vez en el año 1997 y desde entonces en años sucesivos. La primera colaboración ha sido en el años 1992. (2303)

También la iniciativa personal justifica en 7 casos (8.4%) el motivo por el que los tutores/as han decidido asumir las responsabilidades de esta figura. Lo vemos en los siguientes argumentos:

Porque considero muy importante para la formación de los alumnos el aspecto práctico de la carrera, desarrollar habilidades sociales y familiarizarse con su trabajo, sus objetivos, la responsabilidad... (3211)

Porque me parece una labor muy importante (yo también hice prácticas en su día) y me ofrecieron la oportunidad. (3302)

La existencia de un convenio de colaboración entre centro y universidad también justifica que tres sujetos sean tutores/as del practicum. Por ejemplo:

A través del convenio de colaboración firmado hace ya más de 10 años con la Universidad de Santiago y a través de los contactos con la Universidad, concretamente con el departamento de psicología evolutiva. (2108)

Por convenio de colaboración entre la Mancomunidad y la Universidad de Vigo. (3207)

Modelo tutorial implícito

Para estudiar el modelo tutorial implícito en la figura del tutor/a, a través de la entrevista aplicada en la primera fase de la investigación, se le preguntó por cómo estaba desempeñando la tutoría. A través del análisis de contenido de las 18 entrevistas obtuvimos 19 fragmentos de información referidos a las siguientes categorías: enseñar y formar, asesorar, dejar hacer, planificar y consensuar, y realizar seguimiento. A continuación, mostramos algunos ejemplos de ello.

- El desarrollo de la tutoría es un enseñar y formar al alumnado en el ejercicio profesional.

“(...) Las prácticas es enseñarle todos los procesos que hay en la entidad.” (E1, línea 33)

“(...) Desde el momento que tienes que tutorizar a una persona que no tiene experiencia en un campo de diagnóstico como puede ser éste, supone para ti tener que aprenderle desde un principio prácticamente todo. Así, el hecho de tener que enseñarle todo esto.” (E5, líneas 27-29)

“(...) Es una satisfacción poder formar a alumnos de Psicopedagogía (...), nosotros les tenemos que enseñar toda una serie de cosas antes de que empiece a trabajar...” (E12, líneas 29-37)

“(...) Tienes que hacer sesiones con el alumno para explicarle primero cuál es tu sistema de trabajo, después explicarle en cada sesión lo que haces y porqué lo haces y después hacerlos partícipes de la sesión.” (E17, líneas 28-30)

- El desarrollo de la tutoría consiste en un asesorar al alumnado de prácticas para la posterior puesta en escena de los conocimientos teóricos-prácticos adquiridos en la Universidad.

“(...) Tratamos de darles algún conocimiento que van surgiendo y después les vamos delegando alguna función para que trabajen todos los ámbitos. Al principio, no trabajan tanto directamente con los menores pero desde que tienen una serie de pautas que les damos ya van trabajando con ellos y organizando actividades.” (E4, líneas 33-35)

“Así, en algunas actúa más como observador y en otras en función de su iniciativa e interés. Así, por mi parte, les ofrezco la posibilidad de y a partir de ahí, después ya es más autónomo, entre comillas.” (E13, líneas 76-78)

- El desarrollo de la tutoría se basa en un dejar hacer, así tenemos:

“(...) Desde el momento que llega (el alumno) la dinámica que se sigue es de total libertad para al alumno.” (E14, línea 30)

“(...) Ellos son los que seleccionan un poco lo que les puede valer.” (E15, línea 46-47)
- El desarrollo de la tutoría consiste en planificar y consensuar con el alumnado hasta dónde puede llegar.

“Lo que hacemos, desde el propio plan, es un itinerario personalizado (...). Entonces lo que se hace es planificar otro tipo de acciones que ellas puedan desarrollar en otros espacios.” (E2, líneas 41-49)

“(...) Facilitamos que el alumno pueda escoger, en función de sus intereses, los ámbitos donde va a intervenir más.” (E8, líneas 27-28)
- El desarrollo de la tutoría consiste en un seguimiento estableciendo reuniones puntuales durante el tiempo de prácticas en el centro.

“Necesitaría más tiempo para dedicarles porque dado el nivel de actividad que desarrollo en el Concello no tengo tiempo para tener un contacto directo, cercano, pues semanal con ellos. Mantengo dos contactos mínimos que son al iniciar y al acabar y, habitualmente, dos intermedios, cuando llevan una semana y cuando les falta una semana.” (E6, líneas 24-27)

Teniendo en cuenta estos resultados, en el cuestionario electrónico se les formula la siguiente cuestión: *“Ordene las siguientes categorías de 1 a 3, siendo 1 lo mejor valorado y 3 lo peor, acerca de sus concepciones respecto al papel a desempeñar como tutor/a en este periodo de formación”*, donde los aspectos a valorar son:

- Tener un papel de facilitador en la toma de contacto de los alumnos/as con la realidad profesional futura.
- Ser un modelo a través del cual los alumnos/as adquieren hábitos y destrezas personales por observación e imitación.
- Proveer al alumno/a de todo lo necesario para que pueda desarrollar su experiencia práctica en solitario.

De nuevo, las opciones de respuesta de los 3 ítems anteriores se presentan en una escala tipo Lickert de tres alternativas que va de uno a tres, siendo 1 “muy valorado”, 2 “bastante valorado” y 3 “poco valorado”.

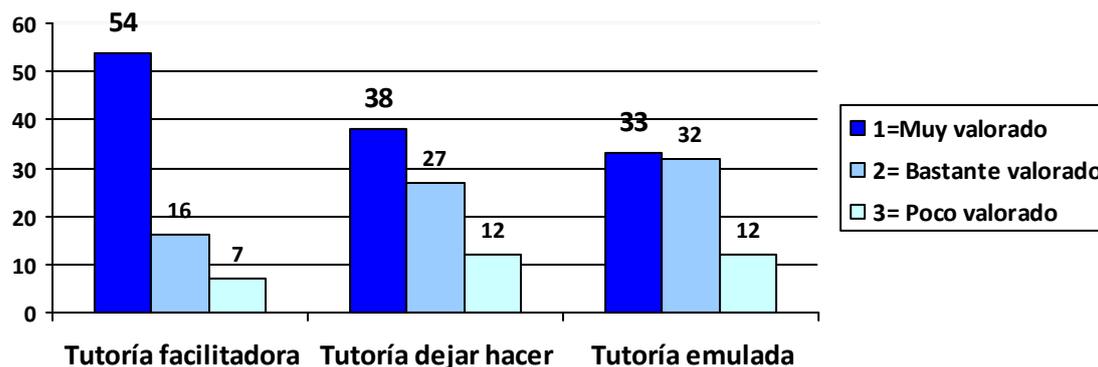


Figura n. 2. Concepciones sobre el papel del tutor/a

Tal como figura en la figura anterior, el modelo de tutoría mejor valorado hace referencia al tutor/a que promueve actividades y desarrolla funciones que le permiten actuar como “facilitador” en la toma de contacto de los estudiantes con la realidad profesional futura (65.1%).

La segunda concepción que señalan hace referencia al modelo “dejar hacer”, es decir, al tutor/a que provee al alumnado de todo lo necesario para que pueda desarrollar su experiencia práctica en solitario.

El tercer modelo presenta opiniones distribuidas de manera más equitativa entre las opciones “mucho” y “bastante”. Es la que concibe la tutoría como “modelo” a través del cual el alumnado adquiere por observación e imitación hábitos y destrezas personales.

Por último, si tenemos en cuenta las medidas de tendencia central y de dispersión referidas a este apartado (tabla 2) y ordenamos las concepciones anteriores de manera descendente en función de la media, vemos que de acuerdo a lo dicho hasta el momento, el modelo de tutoría que se define es:

- Facilitadora en la toma de contacto de los alumnos/as con la realidad profesional futura (2.42).
- Dejar hacer, proveer al alumnado de todo lo necesario para que pueda desarrollar su experiencia práctica en solitario (2.14).
- Emulada, siendo un modelo a través del cual los estudiantes adquieren hábitos y destrezas personales por observación e imitación (2.11).

Modelo de tutoría expresado en...	Media	Mediana	Moda	Err. típ. med	Perc 75	Des. típ	Varianza
Tener un papel de facilitador en la toma de contacto de los alumnos/as con la realidad profesional futura	2.42	3.00	3	.102	3.00	.926	.857
Ser un modelo a través del cual los alumnos/as adquieren hábitos y destrezas personales por observación e imitación	2.11	2.00	3	.100	3.00	.911	.830

Proveer al alumno/a de todo lo necesario para que pueda desarrollar su experiencia práctica en solitario (dejar hacer)	2.14	2.00	3	.118	3.00	.964	.930
--	-------------	------	---	------	------	------	------

Tabla n. 2. Medidas de tendencia central y dispersión

Responsabilidades que asumen

La responsabilidad que los tutores/as tienen durante el practicum ha sido estudiada por medio de una pregunta cerrada del cuestionario cuyo enunciado era: “*Valore en qué medida tiene responsabilidad sobre los siguientes aspectos vinculados al Practicum*”. Presentaba las siguientes opciones de respuesta con una escala tipo Lickert de cuatro alternativas (“nada”, “poco”, “bastante” y “mucho”):

- A. Participo en la elaboración del programa
- B. Negocio con las Universidades
- C. Ubico al alumno/a dentro de la institución de prácticas
- D. Favorezco la integración del alumno/a en la entidad
- E. Promuevo situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo formativo del alumno/a
- F. Enseño al alumno/a
- G. Realizo mi trabajo acompañado del alumno/a
- H. Realizo un trabajo de seguimiento de las tareas que desempeña el alumno/a de prácticas
- I. Otra

Podemos observar en la siguiente tabla las frecuencias y porcentajes referidos a los nueve ítems sobre las responsabilidades que asume la figura de tutor/a.

Responsabilidades	Nada		Poco		Bastante		Mucho		NS/NC	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
A. Participo en la elaboración del programa	41	49.4	8	9.6	13	15.7	11	13.3	10	12.0
B. Negocio con las Universidades	43	51.8	22	26.5	8	9.6	4	4.8	6	7.2
C. Ubico al alumno/a dentro de la institución de prácticas	8	9.6	6	7.2	18	21.7	42	50.6	9	10.8
D. Favorezco la integración del alumno/a en la entidad	0	0	2	2.4	22	26.5	51	61.4	8	9.6

E. Promuevo situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo formativo del alumno/a	0	0	3	3.6	26	31.3	48	57.8	6	7.2
F. Enseño al alumno/a	0	0	2	2.4	36	43.4	38	45.8	7	8.4
G. Realizo mi trabajo acompañado del alumno/a	0	0	6	7.2	32	38.6	39	47.0	6	7.2
H. Realizo un trabajo de seguimiento de las tareas que desempeña el alumno/a de prácticas	0	0	5	6.0	33	39.8	39	47.0	6	7.2

Tabla n. 3. Responsabilidades vinculadas a la figura del tutor/a

Si analizamos la distribución porcentual de los datos recogidos en la tabla anterior, observamos que los mayores porcentajes de respuesta se centran en la alternativa “mucho”, seguida de “bastante” lo que nos permite afirmar que los tutores/as tienen mucha o bastante responsabilidad en los aspectos vinculados al practicum señalados.

Destaca la responsabilidad que tienen como tutores/as a la hora de: “favorecer la integración del alumno/a en la entidad” (61.4%), “promover situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo formativo del alumno/a” (57.8%) así como “ubicar al alumno/a dentro de la institución de prácticas” (50.6%).

Con porcentajes también altos, los tutores/as afirman que tienen “mucha” responsabilidad en “realizar un trabajo de seguimiento de las tareas que desempeña el alumno/a de prácticas” (47%) y en “realizar su trabajo acompañado del alumno/a”. Ambas son además valoradas con “bastante” responsabilidad en un 39.8% y 38.6% de los casos respectivamente. “Enseñar al alumno/a” es también otro aspecto considerado con la opción “mucha” (45.8%) con tendencia a “bastante”; el reparto entre ambas alternativas de respuesta es bastante equitativo.

Por el contrario, aquellos aspectos en los que los tutores/as indican que tienen “nada” de responsabilidad son: “negociar con las Universidades” (51.8%) y “participar en la elaboración del programa” (49.4%).

La opción “otra” se incluyó con la finalidad de que los sujetos indicasen aquella información que complementa la ofrecida por nosotros. Siendo así, siete tutores/as (8.4%) han manifestado “mucha” responsabilidad en: “Asesorar en el material que se utiliza durante el practicum”, “colaborar y/o aportar material necesario en el desarrollo de la memoria de prácticas”, “promover la comprensión de la teoría desde la práctica”, “delegar en el alumno/a”, “promover una enseñanza de la práctica desde estrategias”, “mantener un seguimiento posterior del alumno mediante contactos”, “ayudarle al alumno/a a realizar la memoria final”.

Y tres tutores/as (3.6%) han manifestado “bastante” responsabilidad en: “permitir a su alumnado que esté presente como observador en la realización de tareas”, “integrar al alumnado en el centro conociendo a otros profesionales”, “proporcionar el material necesario para la realización de la memoria de prácticas”.

Finalmente, si tenemos en cuenta la puntuación media (figura 3) podemos observar los valores altos obtenidos. Vemos que el aspecto más puntuado ha sido promover situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo formativo del alumno/a (3.33), seguido de favorecer la integración del alumno/a en la entidad (3.30). Los aspectos organizativos del practicum son aquellos en los que los tutores/as consideran tener menos responsabilidades: Participar en la elaboración del programa (1.69) y negociar con las universidades (1.53).



NOTA: cada letra de la leyenda se corresponde con cada ítem referido a las responsabilidades indicadas en la tabla 3

Figura n. 3. Puntuación media obtenida

Para terminar

A lo largo de estas páginas vimos que, en la formación inicial de los estudiantes, el practicum cumple un doble objetivo: completar la formación teórica y capacitarlos como futuros profesionales mediante su incorporación a contextos reales, ofreciéndoles la posibilidad de aproximarse a los campos en los cuales podrán ejercer su futura profesión. En este proceso, los tutores/as de los centros de prácticas desempeñan un papel fundamental desarrollando una serie de tareas y actividades que dotan de sentido a la acción tutorial y le confieren entidad como profesional vinculado al practicum. Sin embargo, esto vendrá condicionado por las motivaciones, los modelos implícitos y las responsabilidades que asumen.

Así, en un primer momento, identificamos las razones que llevan a los tutores/as a desempeñar su función, constatando que en la gran mayoría de los casos son motivaciones extrínsecas, ajenas a su persona: se lo pide la universidad, los estudiantes o el equipo directivo del centro. En muy pocos casos se decide por iniciativa propia. Este aspecto va a condicionar una puesta en práctica más o menos cómoda y la asunción de un determinado rol ante el tutorando.

De esta forma, constatamos que el modelo tutorial implícito en su labor apunta hacia un tutor/a *facilitador* en la toma de contacto de los estudiantes con su futura realidad profesional, y en el proveerle todo lo necesario para que pueda desarrollar su experiencia práctica en solitario. Su principal responsabilidad tiene que ver con el

promover situaciones de aprendizaje que favorezcan el desarrollo formativo del alumno/a y su integración en la entidad o institución donde realiza las prácticas.

Por tanto, la realidad de 101 tutores/as participantes en nuestra investigación sobre el practicum de Psicopedagogía de toda Galicia, confirman tres de las formas más habituales de actuar que se identifican en la literatura: una tutoría facilitadora, de dejar hacer y emulada.

Referencias bibliográficas

- ALAHÓN RICA, M. T. (dir.) (2000). *Un modelo de acción tutorial en la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: Rugarte.
- BISQUERRA ALZINA, R. (coord.) (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- CABALLERO HERNÁNDEZ PIZARRO, M.A. (1997). Clasificación de los modelos implícitos de los tutores del Prácticum del Título de Maestro en la Universidad Complutense de Madrid. *Revista Electrónica Interuniversitaria, de Formación del Profesorado*, 1(0). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>].
- CALDERHEAD, J. & SHORROCK, S. B. (1997). *Understanding Teacher Education: Case Studies in the Professional Development of Beginning Teachers*. London: Falmer Press.
- CASTILLA MESA, M.T. (2004). *Perfil profesional e itinerarios de formación e inserción profesional del psicopedagogo*. Granada: Universidad de Granada. Tesis Doctoral.
- CID SABUCEDO, A. y OCAMPO GÓMEZ, C. I. (2001). *Funciones tutoriales en el practicum de Magisterio y Psicopedagogía*. En L. IGLESIAS FORNEIRO, M. A. ZABALZA BERAZA, A. CID SABUCEDO y M. RAPOSO RIVAS (coord.), *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el practicum* (1-36). Lugo: Unicopia.
- (2005). *Funciones tutoriales en el practicum de Psicopedagogía en la Universidad de Vigo: percepción de los estudiantes actuales*. En L. IGLESIAS FORNEIRO, M. A. ZABALZA BERAZA, A. CID SABUCEDO y M. RAPOSO RIVAS (coord.), *El practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas* (pp. 369-398). Santiago: Unidixital.
- CID SABUCEDO, A., DOMÍNGUEZ PRIETO, E. y RAPOSO RIVAS, M. (1998). *La práctica reflexiva como medio de construcción del pensamiento práctico de tutores y tutorandos*. En M. A. ZABALZA BERAZA (ed.), *Los tutores en el practicum: Funciones, formación y compromiso institucional* (219-234). Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.
- CID SABUCEDO, A., PÉREZ ABELLÁS, A. Y SARMIENTO CAMPOS, J.A. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura. *Revista de Educación* (Madrid), 354, 127-154.
- CRESWELL, J. W. (1994). *Research design qualitative & quantitative approaches*. United States: SAGE Publications.
- DOLLASE, R. (1992). *Voices of beginning teachers*. New York: Teachers College Press.
- FERNÁNDEZ GALVÁN, M. Y GONZÁLEZ CASTILLA, M.D. (1999). El Practicum como elemento de formación de Psicopedagogía. En J. FERNÁNDEZ SIERRA (Coord.), *Acción*

psicopedagógica en educación secundaria: reorientando la orientación. Málaga: Aljibe.

- FINK, A. (1995). *How to ask survey questions*. Thousand Oaks: SAGE.
- FOX, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Universidad de Navarra.
- GEORGE, D. y MALLERY, P. (1995). *SPSS/PC+step by step: A simple guide and reference*. Estados Unidos: Wadsworth Publishing Company.
- GUTIÉRREZ CUENCA, L., CORREA GOROSPE, J. M., JIMÉNEZ DE ABERASTURI APRAIZ, E. y IBÁÑEZ ETXEBERRIA, A. (2009). El modelo reflexivo en la formación de maestros y el pensamiento narrativo: estudio de un caso de innovación educativa en el Practicum de Magisterio. *Revista de Educación* (Madrid), 350, 493-505.
- KERLINGER, F. N. (1986). *Behavioral research: a conceptual research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, E. (1988). *Supervisión educativa*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- MARTÍNEZ FIGUEIRA, M. E. (2006). *Los tutores de practicum de Psicopedagogía*. Tesis de Licenciatura. Ourense: Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Vigo. Documento policopiado.
- (2007). Tutores y tutoría en el centro de prácticas del practicum de Psicopedagogía. *Innovación Educativa*, 17, 121-135.
- (2008). ¿Qué saben los tutores del practicum de Psicopedagogía sobre la acción tutorial?. *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 19 (1), 73-77.
- (2010). *El tutor del Practicum de Psicopedagogía en Galicia*. Tesis Doctoral. CD-ROM. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Vigo: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- (2011). Ser tutor en los centros de prácticas, ¿Cuestión de personalidad o de profesionalidad?. *Revista Educativa de Orientación y Psicopedagogía*, 22 (1), 93-97.
- MARTÍNEZ FIGUEIRA, M. E. y RAPOSO RIVAS, M. (2011). Funciones generales de la tutoría en el practicum: entre la realidad y el deseo en el desempeño de la acción tutorial. *Revista de Educación* (Madrid), 354, 155-181.
- MONTERO MESA, L. (1987). Las prácticas de enseñanza en la formación inicial del profesorado: sentido curricular y profesional. En *Actas del I Symposium sobre prácticas escolares* (pp. 18- 53). Santiago: Tórculo.
- MORSE, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40, 120-123.
- MOSHER, R.L. Y PURPEL, D.E. (1974). *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MUÑOZ, A. (1991). La supervisión educativa, *Bordón*, 43 (2), 177-185.
- NUNNALLY, J.C. (1987). *Teoría psicométrica*. México: Trillas.

- PARDO, A. y RUIZ, M. A. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos*. Madrid: McGraw-Hill.
- PATTON, M. Q. (1982). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- PÉREZ ABELLÁS, A. (2005). *Percepciones sobre la función tutorial en profesores y alumnos universitarios en la Universidad de Vigo*. Ourense: Facultad de Ciencias de Educación. Tesis Doctoral.
- PÉREZ ABELLÁS, A.; CID, A.; SARMIENTO, J.A. (2010). PÉREZ ABELLÁS, A.; CID, A.; SARMIENTO, J.A. (2010). *La tutoría en el Practicum: aportaciones de los simposios de Poio*. Santiago de Compostela: Andavira editora.
- PÉREZ LÓPEZ, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Madrid: Thomson.
- TANNER, D. AND TANNER, L. W. (1.987), *Supervision in Education: Problems and Practices*. New York, MacMillan.
- ZABALZA BERAZA, M. A. y CID SABUCEDO, A. (1998). *El tutor de prácticas: un perfil profesional*. En M. A. ZABALZA BERAZA (ed.), *Los tutores en el practicum. Funciones, formación y compromiso institucional (17-63)*. Pontevedra: Diputación Provincial de Pontevedra.

Artículo concluido el 17 de Julio de 2011

Martínez, M.E. y Raposo, M. (2011). Modelo tutorial implícito en el Practicum: una aproximación desde la óptica de los tutores, *REDU - Revista de Docencia Universitaria, Número monográfico dedicado al Practicum y las prácticas en empresas*, Vol 9 (2), pp. 97- 118, publicado en <http://redaberta.usc.es/redu>

Acerca de las autoras



Mª Esther Martínez Figueira

Universidad de Vigo

Dto de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación
esthermf@uvigo.es

Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Ourense) de la Universidad de Vigo. Sus estudios han sido en Psicopedagogía y Educación Infantil. En la actualidad, su principal línea de investigación es la práctica de los buenos docentes universitarios, incluyendo aquí temáticas vinculadas a su actividad como puede ser la educación inclusiva, el practicum y tecnología educativa; publicando así diferentes artículos sobre dicha línea.



Manuela Raposo Rivas

Universidad de Vigo

Dto de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación
mraposo@uvigo.es

Profesora Titular de Universidad del Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación (Campus Ourense) de la Universidad de Vigo. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Vigo y Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Santiago de Compostela.

Sus líneas temáticas de docencia, investigación y publicaciones giran en torno a la utilización didáctica de las nuevas tecnologías, el prácticum y la innovación y calidad en la docencia. Forma parte de distintas redes de investigadores a nivel nacional y autonómico: e-portfolio, coordinada por la Dra. Elena Barberá (UOC); e-rubric coordinada por el Dr. Manuel Cebrián (UMA); CIES -Colaboración para la Inclusión Educativa y Social- coordinada por la Dra. Angeles Parrilla (UVigo) y RINEF-CISOC -Red de Investigación en Educación y Formación para la Ciudadanía y la Sociedad del Conocimiento- coordinada por el Dr. José A. Caride (USC).