



DE LA SUPERVISIÓN A LA MENTORÍA EN LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES: INICIATIVAS SOLIDARIAS EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS DE CARÁCTER EDUCATIVO

Luis Miguel Villar Angulo

1. Sinopsis: capítulos de una novela sobre un Prácticum y sus personajes

Nadie duda de que las Prácticas Externas, Prácticum o Prácticas Docentes (según las titulaciones de cada Facultad de Educación) han precipitado algunas reformas en la educación superior. Y nadie duda tampoco de que esa dificultad es, sobre todo, la crisis de la tutela del aprendizaje de los estudiantes de prácticas universitarias (EPU), participada por los centros educativos y la universidad. Las prácticas externas de un grado o máster de Ciencias de la Educación son, así, órbitas educativas y universitarias de pensamiento: en ellas se fragua la [profesión docente](#) como destino de un grado o máster, y en ellas anida o encalla el horizonte de la responsabilidad profesional.

Las prácticas externas son el capítulo más esplendoroso de una novela de realismo del grado o máster de Ciencias de la Educación. La democracia de las prácticas externas es sensible y popular: se afrontan por la aquiescencia de tres personajes (profesor universitario, profesor colaborador de centro educativo y estudiante universitario) cada uno de los cuales desempeña un papel formativo en el proceso solemne de [enseñanza-aprendizaje](#) de los EPU; cada protagonista mantiene expectativas análogas de cómo se irradian las competencias en los aprendices.

La escasa frecuencia de interacciones en ese triángulo de agentes formativos paraliza lentamente las ideas de evaluación formativa del Prácticum y el avance en la mejora profesional de los EPU; los sistemas de prácticas externas muestran, eso sí, cierta desorientación ante cuestiones de gestión administrativa o debates sobre el contenido de un currículo académico y de instrucción en los centros escolares y educativos. Ese azoramiento se manifiesta, más que en la continua reforma de los grados y

másteres de Ciencias de la Educación, en las creencias y expectativas, reacciones y respuestas de los EPU ante los formadores de los escenarios binarios (universidad y centros educativos o escolares), unas veces de desesperanza angustiada por falta de aprendizaje y otras de aliento empático que manifiestan con los párpados abiertos por las chispas innovadoras que iluminan sus [inteligencias](#).

1.1. La premisa mayor de un Prácticum

Las prácticas externas universitarias de un grado (Maestro o Pedagogía) tienen ante sí un dramático dilema: observación de las acciones rutinarias de la enseñanza en un aula de un centro escolar o instrucción guiada o libre de un profesor. Una disyuntiva que es falaz: o son eficaces porque conciertan [competencias](#) diseñadas en un grado o máster de una Universidad y se adquieren las destrezas en el terreno de un centro del sistema educativo o son acciones propias de ejercicios de divertimento que dilatan las necesidades y carestías formativas de los EPU porque no saben integrar la teoría académica en la práctica del sistema educativo.

1.2. Gestión del conocimiento de un Prácticum

Cuando un universitario inicia un periodo de prácticas externas descubre la descomposición de los roles formativos de las instituciones (universitaria y del sistema educativo). No solo hay variedades formativas desagregadas por las expectativas y las interacciones de los agentes del proceso de las prácticas externas, sino que existe una arquitectura profesional de vasos comunicantes, vaporosa y entrecortada, de supervisión universitaria y de tutoría escolar o educativa. No es el corte de traje (más o menos austero) de fiscalizador estudiantil lo que distingue a los formadores entre sí. No, no es la indumentaria revisora, la calidad fiscalizadora, ni siquiera la erudición académica, lo que separa verdaderamente a los profesionales de las prácticas, sino la ilustración de la gestión formativa que muchas veces reside en la ornamentación de los reglamentos derivados de las comisiones de Prácticum y de la pluralidad de herramientas, de menguada validez, de los [sistemas de evaluación](#), que hacen perder de perspectiva la intensidad humana del estudiante (Ali, Othman, y Karim, 2014).

Y escribo esto a pesar de que el [conocimiento](#) universitario, fugitivo siempre de cualquier incultura, ha tenido constantemente una apariencia ancestral de señal de progreso y de rigurosa búsqueda de factores de eficacia, hasta llegar a convertirse en una retórica combinación de creencias, percepciones y resultados expresados con frenesí matemático en su obligada transparencia estadística para dar certidumbre al aprendizaje.

1.3. Mixtificación de investigaciones sobre un Prácticum

Mientras, los investigadores, luchando contra las inepticias de un solo modelo científico que conducía a una vacuidad de hallazgos, se han visto tentados por experiencias de mixtificación de diseños de investigación a comparar las ensoñaciones de profesionales de dentro y fuera de la ciudadela universitaria que han abierto sus portones y portillos a las prácticas externas donde vive la [ciudadanía](#) y han dejado de mirar los recovecos de la calidad del aprendizaje del estudiante universitario y su autoevaluación desde el adarve almenado de un departamento o facultad.

El dominio de tareas evaluables o competencias en las prácticas externas no se hereda – siguiendo la metáfora de los castillos - en las albarranas de las aulas universitarias de los grados de Maestro, Pedagogía, Psicopedagogía o Educación Social o en el Máster de Secundaria (MAES) que salpica a facultades y departamentos y lo complica según la especialidad; se conquista en los arrabales de los extramuros, donde los centros escolares y educativos se pueblan de hijos de comerciantes y mercaderes, en fin, de burgueses de distintos niveles sociales y procedencias.

1.4. Maximización de las sinergias entre los sectores de un Prácticum

La concordancia de principios pedagógicos de los formadores de dentro y fuera del edificio universitario añade una nueva temperatura lírica a las prácticas externas: desde el hierático compromiso universitario de cumplimentar los [créditos](#) previstos, que es el sueño de la administración – léase contexto político-legislativo -, hasta la voluntariosa parcela personal de [liderazgo](#) del educador o maestro, existen variados

deseos de implicación estratégica del estudiante en los centros del sistema educativo concebidos como extensiones de desarrollo profesional. Esa inspirada compenetración de personas e instituciones a impulsos de comunicación, de finos toques de llamadas telefónicas, de pulsaciones en las redes sociales, de memorias escritas y autoevaluaciones escualidas de elementos, es una visión enfocada y compartida de un Prácticum.

1.5. Garantía de sostenibilidad en el aprendizaje de un Prácticum

La entrega de testimonios escritos y orales de maduración y desarrollo de los EPU, sus dosieres y portafolios de pensamientos vivos en papel y rúbricas de conductas grabadas en una nube de internet, de solución de sus necesidades profesionales y personales primigenias, son la alquimia de la materia prima que es el tiempo invertido en el Prácticum (Allen, Ambrossetti, y Turner, 2013), que ahora se homologa en las variantes del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos ([ECTS](#)).

Pero, además, iluminando – o ensombreciendo, educativamente – todas sus necesidades personales y profesionales, los EPU quieren cubrir y palpar los trabajos, actividades y tareas en las obligadas memorias de Prácticum. Las memorias de la supuesta calidad del Prácticum circulan y dan visibilidad a las aptitudes/capacidades profesionales, actitudes/disposiciones hacia el trabajo, y valoraciones del desempeño y resultados obtenidos de los EPU añadiendo, como corriente cálida de palabras, la resolución irradiada de las necesidades indagadoras y aprensivas de los EPU (Cano Escoriaza, Orejudo Hernández, y Cortés Pascual, 2012; Morales Cortés, 2016).

1.6. Marco normalizado de competencias para un Prácticum

Las relaciones entre la teoría, la investigación y las prácticas externas de los EPU de Educación tensionan algunas correspondencias en el diseño de un Prácticum colaborativo. Para la poderosa corriente cultural de la aproximación tradicional teórica a la adquisición de un conocimiento profesional formal basado en el conocimiento del *qué* (enseñar) y del *por qué* (se enseña como se hace), el conocimiento se adquiere y transmite desde el currículo de un grado o máster de un aula universitaria. Un currículo que apuesta por la incorporación de competencias específicas de inclusión en grados y másteres (Alegre, 2012). Pero el conocimiento se convierte en una letanía cuando se dispersa y rocía el papel con gotas de mercurio, formando esferitas: el conocimiento, entonces, es una lista de competencias o una enumeración larga y monótona de tareas que se repiten en el runruneo de una clase universitaria.

El mapa de competencias genéricas o transversales sugerido por Armengol, Castro, Jariot, Massot, y Sala (2011) es consonante con el modelo de competencias instrumentales, personales y sistémicas sugerido previamente por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación ([Aneca](#)). De otra parte, el estudio de Serrano Rodríguez (2017, pp. 9 y 10) se ha centrado en la valoración de 11 competencias establecidas para el módulo del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria, que ha permitido conocer competencias más desarrolladas (por ejemplo, “Planificar el proceso de enseñanza en el área, diseñando materiales didácticos y tareas educativas (3,82)”, y menos desarrolladas (por ejemplo, “Participar en propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación a partir de la reflexión basada en la práctica (3,18)”).

1.7. La contingencia de una tercera vía para un Prácticum

Frente al ruido del conocimiento declarativo sin nueces de entendimiento, otras aproximaciones al Prácticum consideran que ese tránsito no es para que cada estudiante recite y entone el mismo conocimiento; tampoco para que los demás alumnos de un curso universitario participen en las lecciones repitiendo ideas y contestando las propiedades del conocimiento. Un Prácticum debería servir para la generación de [conocimientos múltiples](#) donde cada estudiante sería un solista pero de su propia letanía extraída de distintas materias de un grado o postgrado. De aplicar las mismas concepciones del conocimiento habría pasado a interpretar su conocimiento personal macerado tras deglutir en su cabeza diversas disciplinas. Justamente, el conocimiento teórico formal impartido en las aulas universitarias no sería suficiente para aprender a enseñar razonablemente.

Otros intelectuales apuestan por una tercera vía: abogan por la adquisición de una sabiduría práctica, esa erudición que trajina con situaciones sociales y emotivas gelatinosas, vivas, apacibles o sazonadas, propias de la diversidad escolar del sistema educativo en función de las zonas rural y urbana, género, identidad lingüística y social, etcétera, de alumnos [distintos](#) y en riesgo (Goodnough, y Falkenberg, 2014). Una sabiduría práctica que igualmente se exige para otros ámbitos laborales y empresariales (medios de comunicación; salud, consumo y medio ambiente; administración pública; justicia, adultos y jóvenes; ocio, cultura y tiempo libre), en los que pueden canalizar las fuerzas desconocidas de las competencias de otras titulaciones de una Facultad.

1.8. Amasar el pensamiento reflexivo en un portafolio

La víspera de ir a un Prácticum, al son de ordenadores, tabletas e internet, un estudiante universitario, según el curso y grado, revestido de contraseñas en las redes sociales, ha iniciado comunicaciones a través de aplicaciones varias con un profesor universitario o tutor de un Prácticum y con compañeros de clase tomando partido por los foros universitarios de internet que lo mantienen a distancia del aula universitaria y al abrigo de horarios encapsulados del currículo formativo.

Un Prácticum es para algunos EPU una plaza abarrotada de destinos que ofrece la impresión de ser un mar de centros escolares y educativos distintos por titularidad, tamaño poblacional, ubicación geográfica, contexto sociofamiliar con desembocaduras de ríos de incertidumbres personales, sociales y académicas. Las discusiones en los foros de un Prácticum, acrecentadas por las experiencias vividas por los EPU, colisionan entre sí por las oleadas de reflexiones estudiantiles vertidas en los foros. El pensamiento reflexivo crítico de cada estudiante sobre la eficacia de su aprendizaje y el análisis de cada ambiente escolar y educativo creado en torno a cada experiencia emergen como un promontorio en la configuración irregular de un Prácticum (Jones, 2014).

El pensamiento reflexivo [crítico](#) de cada EPU ocupa el centro de un portafolio electrónico, que es como una enorme escalinata por la que asciende el aprendizaje que se interrumpe temporalmente en cada rellano cuando se demuestra una nueva competencia. Vierte cada educando oleadas de objetos y artefactos supuestamente impregnados de aprendizajes oriundos en un portafolio electrónico como si fueran cascadas de información para colmar el almacén de una nube de internet asignada para un Prácticum. Los textos de las [narrativas](#) plasmadas en diarios, las imágenes pixeladas de niños y sus sonidos bulliciosos grabados originan un inmenso número de anexos en una memoria de prácticas y un clamor en los profesores colaboradores de los centros escolares o educativos que orientan las prácticas externas.

1.9. De bóveda vaída a rebajada para cubrir el espacio de aprendizaje de un portafolio

El trasiego de anotaciones de un estudiante en formación que añade subcarpetas a un portafolio provoca avalanchas de dudas en los profesores colaboradores de los centros escolares y educativos que desconocen como abrirse camino en medio de ese espectáculo de ficheros de un portafolio electrónico. No resulta complicado evocar las dudas e impresiones de profesores colaboradores, que no han recibido información sobre la [evaluación de portafolios](#), de que una carpeta electrónica asemeja a una bóveda vaída, esférica, cortada por cuatro planos verticales que cubren el espacio: estándares o normas de actuación, competencias, desarrollo personal y rendimiento acumulativo (Villar, y Alegre, 2012).

Ante la complejidad de verificar el conocimiento pedagógico en las actuaciones de los EPU universitarios, los profesores colaboradores de los centros optan por dibujar unas bóvedas rebajadas, menos complejas para sustentar el aprendizaje con el apoyo de otros colegas, y que albergan actitudes, amparan creencias y valoran percepciones de los EPU. Las creencias y actitudes estudiantiles tienen, así, como el mar, una perspectiva sociocultural discordante, con símbolos desiguales en los estudios sobre esta temática en los últimos años (Anderson, y Stillman, 2013). Cuanto más se estudian las [actitudes](#) de los EPU en las prácticas externas, más se fatiga el entendimiento de los investigadores, llegando a desaparecer las implicaciones de las actitudes analizadas por sus apagados indicios de eficacia en ciertos estudios.

Como una llamarada, las percepciones que tienen los EPU de sus prácticas externas son luminosas pero sus raíces son oscuras. Esta línea de investigación, abordada en Australia por medio de cuestionarios discretos, reconocía que no se abordaba suficientemente el estudio de las destrezas y conocimientos en la formación inicial de los maestros (Stephenson, 2017).

1.10. La Comunidad del Prácticum

Y la **comunidad** del Prácticum se abre culturalmente con nuevos horizontes de identidades, destrezas, conocimientos y valores de los EPU. Los cursos universitarios informales para la introducción de un Prácticum desde distintas áreas de conocimiento, por ejemplo, Ciencias, añaden supuestamente confianza a los EPU. Son un principio convincente de nacimiento profesional porque el contenido de un curso basado en la enseñanza como investigación está solícito a la participación pública en los [sistemas de comunicación](#) visual, auditivo y a la escucha de grabaciones en podcasts de la realidad educativa (Crone, Dunwoody, Rediske, Ackerman, Petersen, y Yaros, 2011). Y la realidad educativa da sustantividad a la existencia formativa. ¿Qué aportan los profesores universitarios como tutores? ¿En qué orden de vida académica discuten la práctica y en qué círculo formativo vibran las actitudes de los EPU para aprender a enseñar?

2. La co-generación de conocimiento en la supervisión instructiva

La **supervisión** universitaria es la forma más visible de dirigir las prácticas externas de un grado. Tiene como intención hacer que la meta de la eficacia sea más transparente, comprensible, y que esté a recaudo de las incertidumbres de la iniciación profesional.

2.1. Coherencia semántica en la supervisión

Se **reconoce** la supervisión universitaria por la avidez de rendimiento en el aprendizaje de los EPU, la obcecación de los EPU por cumplir con las normas de las memorias emanadas de las comisiones de Prácticum creadas *ad hoc*, la comunicación dialógica con EPU y profesores cooperantes de centros escolares y educativos, y por la traslación del laboratorio de entrenamiento del aula universitaria a las experiencias en el internado en los centros educativos y escolares. Entretanto, los [programas formativos](#) controlados recuerdan el concepto de supervisión clínica, cuya estructura y composición es más bien propia de los profesiones de salud (Puig, 2016).

Paralelamente, el concepto de supervisión orientadora agrupa 25 categorías cognitivas de cinco áreas supervisoras, según el estudio de [Kemmer, Borders, y Willse \(2014\)](#). Tras un análisis de conglomerados de 195 declaraciones, estos investigadores avanzaron en el conocimiento de lo que se conoce o sabe sobre la planificación y evaluación en la supervisión: “Conceptualización de la supervisión, evaluación del supervisado, relación de supervisión, autoevaluación del supervisor y administración de la supervisión”.

2.2. Posicionamientos doctrinales de la supervisión

La **supervisión** de las prácticas externas de los EPU de la titulación de Pedagogía, a la luz de los hallazgos de ese estudio, añade nuevas oportunidades y límites a la práctica autorreflexiva, que es la frontera más sensible para que un estudiante llegue a conocerse a sí mismo; un confín en el que un alumno percibe su experticidad tras despojarse de errores en sesiones de autovaloración.

No es vano apuntar que la supervisión de las prácticas reclame otros posicionamientos doctrinales: desde la condición de profesor universitario como *modelo* de referencia para la acción o *portero* que salvaguarda el acceso a la profesión docente. Ambas metáforas reflejan las expectativas cambiantes de la práctica profesional desde las teorías de aprendizaje.

En otros estudios que han trazado mapas conceptuales del Prácticum (Lopes Menino, y Blázquez Entonado, 2012) se ha estudiado la supervisión desde las posiciones de los agentes que intervienen en las prácticas externas: supervisores universitarios y profesores cooperantes de los centros de enseñanza, como si el entendimiento diestro de un supervisor estuviera aferrado a la experiencia o relevancia escolar.

En efecto, la firmeza de la relación supervisora para la implicación reflexiva de un EPU está cargada de apuestas personales y profesionales para el desarrollo de habilidades de intervención. Y ésta es la poética del Prácticum, la acción que mejor refleja la reacción supervisora: nace la receptividad de la retroacción, nace la responsabilidad de la colaboración, y nace la automentoría de la autorreflexión y autoliderazgo (Carr, Pastor, y Levesqu, 2015; Kennett, y Lomas, 2015).

2.3. Resiliencia de un EPU ante el ambiente de un centro de Prácticum

Un EPU genera conocimiento substantivo en un Prácticum. La [resiliencia](#) de un alumno en ese escenario es su capacidad para superar las diferencias culturales que aminoran la calidad de sus experiencias de aprendizaje. Porque estar callado ante las perspectivas culturales de algunos centros educativos, inmóvil, y oír cómo la rutina golpea el aprendizaje, escuchar cómo la discriminación magulla el género, la identidad, las creencias religiosas, etcétera, es ser un sujeto impersonal, un individuo anónimo, incapaz de crear un contexto productivo y propio de aprendizaje de clase (Russell, y Martin, 2013).

3. Variaciones nominales del rol de profesor cooperante

Un **estudiante** universitario está más tranquilo cuando el rol de un profesor cooperante de un centro educativo personaliza su entrenamiento, como si latieran parejos ambos pensamientos. Junto a un profesor cooperante crece la fuerza de un EPU tras reducir su aislamiento personal, porque un profesional de un centro educativo tácitamente practica el apoyo a un EPU en la selección de las metas de la práctica, en la asistencia ante los obstáculos, y en la retroacción continua y sostenida en su mente. Es la imagen visible de un ajuste profesor-estudiante, uno-a-uno, sí; pero también es un impulso manifiesto para desarrollar planes curriculares conjuntos y afinar estrategias fecundas de aprendizaje.

3.1. Iconografía de un profesor cooperante

Un **profesor** cooperante es como el agua poderosa de un río subterráneo que no aparece en el plan de una organización docente universitaria; es una voz pertinaz e insistente de práctica innovadora que bate las orillas de las prácticas rutinarias. Un profesor cooperante actúa como [tutor](#), bajo supuestas y distintas acepciones de preparador ([coach](#)) o mentor. Cambia de designación según los ejemplos de investigación que hayan tenido lugar en situaciones conversacionales, sesiones de reconocimiento de videos de post-lecciones, discusiones grupales, evaluaciones formativas sobre la práctica, estimaciones de sus funciones, etcétera.

En una encuesta hecha a tutores en Galicia sacramentaron las actividades y tareas que más frecuentemente realizaban, hermojeando aquellas vinculadas con el contexto del centro y relatando una que merece especial cuidado: “revisar las actividades que realiza el alumnado en prácticas” (Martínez Figueira, y Raposo Rivas, 2011, p. 175).

Un **tutor** tiende a participar como *portero* que abre las puertas de una situación escolar a los EPU, y tiende a expresar su opinión siguiendo protocolos evaluativos de comisiones universitarias, pero esta liturgia pedagógico-evaluativa resta valor a una prestación exenta, diríase mística, de ayuda, porque no beneficia al estudiante.

3.2. Ser un mentor: concepciones de la mentoría en el entrenamiento de EPU

En un **nuevo** delirio semántico, la piel de un profesor cooperante cambia por una nueva y de más profunda conciencia ([mentoría](#)), que hace más lúcido el recuerdo de un preparador y lo inclina hacia una formación más exhaustiva en un nuevo cometido institucional. Sin embargo, los profesores cooperantes desconocen el alcance de la doctrina filosófica de la mentoría y tienden a dar una retroacción evaluativa de las acciones de los planes instructivos de los EPU universitarios más que a establecer conversaciones reflexivas de mentoría.

Un **profesor** colaborador o cooperante en su inestimable papel para la formación práctica de un estudiante universitario ha movilizadado el pensamiento de investigadores que han tratado periódicamente de reducir su función. No se trata de traspasar un mito profesional, sino de asentar las competencias inherentes a las metáforas que los definen.

3.3. Configuraciones sobre la ayuda formativa en la organización educativa

Seleccionamos las figuras retóricas contenidas en dos revisiones de la literatura igualmente válidas sobre el concepto de ayuda de los preparadores: una de simbología profesional, y otra como un ideal vivo de preparación (coaching), en fin, como un estado de pura existencia formativa.

La creencia en la participación docente de un profesor colaborador condujo a [Clarke, Triggs, y Nielsen \(2014\)](#) a justificar una serie de metáforas que moralizaban su naturaleza en 11 funciones profesionales: *proveedores de retroacción*, o de respuestas que un profesor colaborador revelaba a un estudiante en formación respecto de su actuación; *guardianes de la profesión*, alusiva a la función de vigilancia y cuidado de la solvencia de las personas que entraban en la comunidad profesional docente; *modeladores de la práctica*, porque de su actuación brotaban los hilos que servían para dar forma no material a la enseñanza; *apoyadores de la reflexión*, que era un cimiento para la especulación hipotética de cualquier experiencia; *recolectores del conocimiento*, que sembraba y cosechaba la facultad superior del hombre, recobrando la legitimidad del conocimiento; *proveedores de contexto*, abasteciendo de situaciones diferentes la vida y el ambiente de los centros educativos y escolares; *coordinadores de relaciones*, porque un profesional rendía en y ante la comunidad profesional en la que se movía; *agentes de socialización*, satisfaciendo la esencia de aprendizajes de otros colegas para sustentar diversas posiciones razonables; *abogados de lo práctico*, como un letrado que defendía la dignidad de la sabiduría que emanaba de abajo arriba; *tolerantes al cambio*, conscientes de la variabilidad de las leyes, decretos y reglamentos, transigían con interés las mudanzas de cursos, áreas, materias, que regían los centros educativos y escolares; y *maestros de niños*, que era la función tutorial por excelencia y que definía su razón de ser. Las metáforas vinculadas de un profesor colaborador mostraban el apetito literario de los investigadores, sin negar la voluntad investigadora que subyacía en esas hipótesis racionales.

Entonces, ¿por qué nuevos estudios pedagógicos que intentan pensar en ese personaje profesional, como si fuera oscuro e inaudito? La literatura de investigación crece y responde con un nuevo trabajo. Los 46 estudios identificados por [Hoffman, Wetzell, Maloch, Greeter, Taylor, DeJulio, y Vlach \(2015\)](#) de las interacciones entre profesores cooperadores y EPU no son aguas desiertas. En total 14 hallazgos revelaron luces y sombras de las distintas voluntades de colaboración que se habían cernido sobre cuatro áreas: las prácticas externas y sus condiciones, las innovaciones que se producen en la práctica escolar, las relaciones y tensiones que ocurren en las prácticas escolares, y los distintos contextos locales donde estas ocurren. Ya no son colaboradores universitarios pequeños (también llamados “juniors”), sino más bien profesionales que coadyuvan a la formación de un EPU aunque no se haya revisitado su función en la planificación educativa.

3.4. Desafíos en la implantación de la cooperación formativa

¿**Cuáles** son los límites de los profesores cooperantes? ¿Qué estatus, y qué rol crítico los separa? ¿Qué aproximación de investigación basada en la evidencia junta las aguas semánticas del rol de preparador o mentor en un sitio o las desliga en una invisible presencia que se palpe en un ambiente escolar?

Los profesores cooperantes pertenecen al claustro de un centro escolar o educativo. Por la organización escolar se conoce al variabilidad en la composición y asignación de profesores a cursos y áreas, materias o ciclos donde se mezclan y confunden los profesores en una presencia temporal inconstante en los centros escolares y educativos. Esta variación en las entrañas personales de un centro del sistema educativo, en su inacabable discurrir anual, produce un inefable abismo en la continuidad de la acción formativa. De todos los factores que caracterizan la calidad de un centro escolar o educativo de prácticas es que su claustro comparta el mismo planteamiento pedagógico (Valle López, y Manso Ayuso, 2011). Si la implantación de la cooperación educativa y curricular entre docentes de un ciclo se sospecha difícil, la encarnación de la cooperación formativa es más compleja por el consumo añadido de tiempo al horario escolar.

Así evidenciado, la supervisión de un estudiante universitario queda herida al curso siguiente en las enseñanzas de Bachillerato, por ejemplo, cuando un tutor se pone en huelga por no recibir una compensación económica (Villar, 2017) o no se llega a un acuerdo entre la consejería de educación de una comunidad y la universidad correspondiente en los grados de Educación Infantil y Primaria. En este estado de cosas, se podría estar narrando el estado de otras enseñanzas (Formación profesional, enseñanza de idiomas, artística, deportivas o de personas adultas) en donde vive la ansiedad formativa de sus agentes ante la zozobra de sus puestos provisionales como docentes.

3.5. Del liderazgo educativo a la práctica ejecutiva de la disciplina de la preparación

Bajo el rol de profesor cooperante en una estructura formativa titubeante, aunque sea un practicante experto, existe una dirección escolar inmóvil, que no ha necesitado acreditar, como aspirante a dicho cargo de liderazgo, el requisito de haber impartido cursos, talleres o acciones para la formación de colegas en la preparación y tutorización de EPU.

La potencia de un profesor cooperante se manifiesta inicialmente actuando como un preparador. La disciplina de la preparación permite a un estudiante universitario protegido seleccionar qué y cómo quiere aprender a enseñar; le ofrece oportunidades de aprendizaje de enseñanza que se ajustan a sus necesidades de entrenamiento. Es una contribución valiosa para el desarrollo personal de destrezas, puesto que se inicia a partir de las necesidades flexibles y cambiantes de los EPU de cada acción didáctica, según su libre elección, y hasta comprende en sí, como resistencia, la posibilidad de no ejecutar aquellas destrezas que no sean pertinentes para el cambio en el aprendizaje.

La preparación no es un ejercicio lineal de acciones, más bien es una línea mixta quebrada compuesta de controversias y negociación. Opera en un sistema social complejo y como tal conviene contextualizarla: desde el currículo escolar a otras situaciones particulares por donde discurre la acción. En efecto, bajo la perspectiva de la preparación en el deporte, Jones, Edwards, y Tuim Viotto Filho (2016) desarrollaron una visión de la teoría de la actividad basada en sus elementos constitutivos: objeto, sujeto, herramientas, normas, comunidad y división del trabajo para estudiar un sistema complejo como la Pedagogía. En fin, la teoría de la actividad percibe la preparación como una orquestación social de elementos (iniciación, reacción e intercambio) para la consecución de una meta.

Eso no quiere decir que un preparador tenga capacidad para trastocar la organización de su clase sin conocimiento de la dirección o de los restantes colegas del área o ciclo, o que proponga cambios en la acción de enseñanza de un EPU, sin que los haya acordado previamente con ellos. Para que la regla de la preparación lo sea realmente es menester que preparador y protegido cumplan un programa comprometido de preparación, que aparentemente no se asiste y enmarca en un esquema curricular universitario y se desconoce en el sistema educativo.

3.6. Modelo de preparación basado en la evidencia

Para implantar un modelo de preparación basado en la evidencia procedente de contextos médicos y de la psicología de la preparación, habría que añadir nuevos fundamentos empíricos a un Prácticum. Las prácticas externas tendrían protocolos de tratamiento de los EPU y ensayos formativos controlados con la asistencia de jueces. En el momento en que la investigación fuera el fundamento de las prácticas externas, la preparación de un EPU le abocaría a una especie de angustia médica, o derramaría sobre él cierto desasosiego metafísico.

¿De dónde le vienen las intervenciones formativas a un práctico educativo o escolar que culminen en prescripciones pedagógicas? No sé, no sé, pero aceptar la definición de preparación basada en la evidencia de Grant (2016) también sería un compromiso arriesgado, porque implicaría el diseño y ejecución de programas de entrenamiento en preparación y eso desbordaría los límites del conocimiento experto de un profesor colaborador de un centro educativo o escolar. En fin, fecundas expresiones culturales para aludir a un agente superior que crea conocimiento, tiene poderío y simboliza la experticia, más que a un *acompañante* en el tránsito del conocimiento social por las aulas de los centros educativos o de los servicios sociales.

4. Ethos, estructura colaborativa y factores de mentoría con EPU de Prácticum

¿Cuál es el último fundamento de la mentoría para mejorar la formación de los EPU de los grados y másteres de Educación? La revisión de diez estudios hecha por [Spooner-Lane \(2017\)](#) no parece que ayude al optimismo en cuanto al impacto de la mentoría se refiere. En sí misma, como abstracción, la mentoría se desgrana en factores que la determinan. Según la citada autora, la multiplicación de interacciones entre un mentor y un protegido es un aspecto importante, como igualmente lo es la creación de la confianza y la colaboración entre ambos agentes en los procesos formativos.

La comunicación es una correspondencia de mensajes que no siempre existe en el espacio escolar y educativo durante las prácticas externas. Por ejemplo, el intercambio de ideas entre profesores colaboradores y EPU se rompió en la enseñanza del Inglés como segunda lengua en una investigación (Payant, y Murphy, 2012). En ese mismo estudio – de calidad y esencia – se aludió a la falta de refinamiento en la cooperación entre los agentes del Prácticum, así como a las decepciones en los roles y responsabilidades de los profesores colaboradores.

La teoría de la actividad, de aparentes resonancias conceptuales derivadas de Leont'ev, indica que los episodios del contexto de la realidad que conocemos están mediados y reducidos por el lenguaje. Lo que averiguaron los EPU de un Prácticum intensivo en un programa de lenguas extranjeras fue manejarse en el contexto de un centro, relacionarse con otros miembros de la comunidad, utilizar artefactos mediadores (que incluían la interrogación o la instrucción) con la ayuda de mentores, establecer relaciones dialógicas e informativas entre la teoría y la práctica, y tener una mejor comprensión del aprendizaje de Inglés (Yazan, 2015).

4.1. Mentoría focalizada en el contenido

Cuando la colaboración mentor-mentado apunta aspectos críticos en la enseñanza de una disciplina (Química), a través de la representación de [contenidos](#), es decir, por medio de sentencias de conocimiento de contenido pedagógico, el ritmo en la discusión profesional sobre los contenidos entre los sujetos de la mentoría progresa. De este modo se evidenció en el estudio holandés de Hume, y Berry (2013), expresando así su valor de aprendizaje.

La representación de los contenidos en la enseñanza de las Ciencias fue igualmente la estrategia de investigación didáctica seguida en un curso de mentoría orientado al Prácticum por un equipo de investigación de Turquía. En este caso, Aydın, Demirdogen, Akin, Uzuntiryaki-Kondakci, y Tarkin (2015) concluyeron que los conocimientos de los EPU pasaban de ser elementos fragmentarios a integrados y coherentes. Los investigadores trabajaron con profesores que asistieron a los EPU como mentores pero que desconocían esa función, por lo que subrayaron la conveniencia social de una formación permanente adecuada a esa capacidad de asistencia.

El valor de la ayuda de un profesor colaborador que representa la función mentora solo existe en cuanto auxilio, pero pierde valor ante otros elementos pedagógicos coronados – evaluación, seriedad acordada, fiabilidad – que necesitan consenso en los juicios sobre incidentes sociales de los mentores de un centro educativo o escolar. No obstante, ciertos estudios, como el de Haigh (2014), son propios de casos basados en un laboratorio, porque dejan aparte el problema más hondamente formativo y lo tratan bajo un repertorio de simulados modales proyectados en viñetas.

4.2. La mentoría y el tamaño de las muestras de investigación

El tamaño de los estudios sobre el profesor colaborador como mentor suele tener muestras reducidas (estudios de caso como aglomerados) en un mundo en el que algunos investigadores desean que los hallazgos transiten como leyes científicas más que como ejemplos esporádicos o conductas sancionadas por una minoría. Dejando aparte esta disquisición sobre la investigación cuantitativa o cualitativa en la formación del profesorado, no procede ahora comparar la bondad de la interrogación por el tamaño de una muestra.

Para mí es inevitable trabajar con el profesorado que voluntariamente accede a contribuir a la ciencia pedagógica desde su nicho profesional. Las posibilidades y desafíos que tienen los profesores colaboradores para encarnar el deseo de convertir su función tutorial con niños a otra mentora con EPU es digna y al tiempo provoca un desorden en las tareas que llenan la mentoría.

A través de entrevistas a siete maestros de educación primaria, que desempeñaron el doble rol de maestro y mentor, Jaspers, Meijer, Prins, y Wubbels (2014, p. 113) hallaron que la condición de maestro completaba mejor su dignidad profesional, mientras que el destino de mentor representaba un poderío con el que tenían que luchar (“un rincón, una tarea adicional, a veces incluso molesta y dificultosa”).

La música concertante de un profesor mentor es difícil: la ejecución de melodías distintas por la misma voz sin que domine ninguna de ellas es complicada en el escenario de una clase o despacho de un centro escolar o educativo.

Teniendo presente el tamaño de la muestra (siete EPU) y el sistema de análisis de información (observación, entrevista y diario reflexivo), el estudio australiano de Izadinia (2015) para averiguar la formación de la identidad de EPU del grado de Maestro durante un periodo anual de Prácticum ofreció resultados contrarios, según la experiencia mentora percibida por los EPU: en casos, éstos tuvieron confianza cuando la relación era positiva (“apoyo emocional y académico”, p. 5) y la perdieron cuando era parcialmente negativa. En la misma narración del estudio se subrayaba la conveniencia del entrenamiento de los profesores como mentores, que se convertía en una ardiente necesidad académica para los investigadores.

Lo reiteraba otro estudio. La mentoría beneficiaba a los EPU cuando este componente de grado y máster tenía las metas bien delineadas, los mentores simultáneamente ayudaban emotiva y profesionalmente a los EPU, resolvían sus necesidades y problemas, poseían un acreditado nivel de experticia en la enseñanza y la mentoría, y creaban una suerte de colaboración institucional entre el centro educativo o escolar y la universidad. Hasta aquí, la aspiración firmada y asegurada del estudio de Lin, y Acosta-Tello (2017) no solo era un anhelo de ser, sino un compendio de los factores básicos de funcionamiento de la mentoría. En fin, los hallazgos con esta muestra del estudio revelaron la inquietud por conocer el funcionamiento de un modelo de mentoría en la formación del profesorado.

4.3. Mentoría universitaria entre iguales

Una mentoría es un diálogo con las realidades y circunstancias de otra persona. Las ideas contenidas en una mentoría aparecen como necesarias y simultáneamente complejas en la universidad. La propiedad o apariencia de la interacción de profesores universitarios entre sí, o entre un profesor como mentor y un estudiante de grado o máster, es una cuestión de psicología del interior de cada persona dentro del mundo estructural de una organización universitaria.

El modelo de mentoría más sostenido a nivel universitario es el entrenamiento de un profesor por otro más experimentado. El relativismo mentor se manifiesta en varios escenarios de colaboración, desde las redes de mentoría (Villar, y Alegre, 2006) y los círculos de mentoría a las comunidades de aprendizaje (Smith, Calderwood, Dohm, y Gill Lopez, 2013). Todos son modelos sensibles y descienden de procesos de aprendizaje profesional o de doctrinas formativas que actúan según su concreción funcional en la cultura de un campo científico. A la aproximación formativa de las [comunidades](#) de la práctica se adhieren, en fin, aquellos profesores universitarios que seleccionan, recopilan y comparten actividades y tareas que se han demostrado eficaces en el aprendizaje de los EPU (Mullinix, 2014).

4.4. El sistema universitario del *netfolio* para la retroacción mutua

Muchas de las tareas se registran en [portafolios](#) (Villar, y Alegre, 2012). Los cursos formativos sobre portafolios han creado una suerte de ensueño y armonía que han aprovechado las instituciones formativas para fomentar las características de la evaluación auténtica por medio de técnicas y plataformas en línea. Además, un eportafolio desarrolla la naturaleza crítica del pensamiento de un docente, haciendo que éste narre y razone sobre sus acontecimientos personales (Alegre, y Villar, 2017).

Una universidad que se define a sí misma como institución **racional** tiene que ser, además, crítica con la adopción o rechazo de las innovaciones y de cómo éstas se difunden. Un estudio ha analizado el marco de funcionamiento de un portafolio como innovación en aulas universitarias, apuntando un esquema de implantación consensuado en seis componentes: conciencia, motivación, compromiso, recursos, liderazgo y evaluación (Blevins, y Brill, 2014).

Este trabajo de nuevo fundamenta la introducción de una innovación en la dotación de infraestructura tecnológica al campus, la preparación del personal docente en este innovación y la dotación de recursos presupuestarios. Aspectos que son irrenunciables para cualquier innovación en la educación superior que trate de modificar las trayectorias emotivas de los EPU, como los Cursos en Línea Masivos y Abiertos (en inglés, abreviado, MOOCs) que son el nuevo mito de conectividad que late en la comunidad (Mills, y Ritchie, 2014).

5. Iniciativas y retos solidarios como culminación de un estado de conciencia

En las reformas de los grados de Pedagogía, Psicopedagogía o Educación Social y másteres de algunas universidades se ha creado un estado de conciencia académica que nació en el siglo XX. Era una época de bastante pragmatismo y de cierto enciclopedismo, o sea, un periodo de observación de la realidad y de ayudar a los demás en su conocimiento y razonamiento. Ahora, el respeto a la diferencia es un principio que no admite transgresión en las instituciones educativas, ocupando una específica dedicación en los contenidos de un Prácticum (Nonis, y Jernice, 2011).

5.1. Crítica al monolitismo cultural: inmersión intercultural

La crítica al monolitismo cultural fue el inicio de un gran cambio pedagógico. Ciudades y pueblos admitieron crecimientos demográficos de minorías procedentes de la inmigración, y los centros educativos y escolares acogieron niños de distintas culturas; ante este hecho, el Prácticum absorbió un nuevo énfasis intercultural en los programas de actuación (Alegre, y Villar, 2015), ofreciendo programas de inmersión para el tratamiento de la cultura, contexto y diversidad que en sí mismos brindaban coyunturas problemáticas a los EPU. Ciertamente, los centros educativos y escolares exhibían marcadores distintivos (“espacios separados en las aulas, horarios distintos en el centro, participación en el currículo, rendimiento, valores y creencia escolares, relaciones espaciales, rótulos, profesorado especial”), en base a los cuales aparecía la plenitud de la vida de un centro (Rutherford, 2016, p. 132).

Consecuentemente, distintos programas educativos incluyeron “experiencias en el aula, interacciones culturales a través de estancias en casas de familia o actividades diarias en comunidades locales y una reflexión y un diálogo estructurados en el seno de un grupo de estudiantes con maestros locales y líderes de programas que revelaron una amplia gama de resultados de aprendizaje” (Smolcic y Katunich, 2017, p. 56). Era un momento respetuoso de la riqueza personal y social, hasta entonces sometida a correcciones reductivas y empobrecedoras del currículo académico y escolar. De este modo, se rompía con el pertinaz silenciamiento de todo aquello que no casaba con las consignas ideológicas de una educación para la unidad, común a todos.

5.2. Programa de facetas de prácticas por la justicia

La fuerza vital de la equidad, que era una idea lúcida en cualquiera de las facetas que se abordase como patrón de las prácticas, movieron a Cochran-Smith *et al.* (2016, p. 71) a diseñar un programa de justicia que estuviera omnipresente en los programas de formación inicial y de las prácticas externas en un país, que, como Nueva Zelanda, estaba necesitada de una comunión cultural entre la universidad y los centros educativos, incluyendo las siguientes facetas: “(1) seleccionar contenido beneficioso y diseñar e implantar oportunidades de aprendizaje alineadas con resultados valiosos de aprendizaje; (2) conectar la vida con las experiencias de los estudiantes; (3) crear un aprendizaje centrado, respetuoso y de apoyo a los entornos de aprendizaje; (4) usar la evidencia para estructurar el aprendizaje y mejorar la enseñanza; (5) adoptar una postura de investigación y asumir la responsabilidad del compromiso profesional y el aprendizaje; y, (6) reconocer y desafiar el aula, la escuela y las prácticas sociales que reproducen la inequidad”.

Esto quería decir que la imaginación creativa de los investigadores no estaba sujeta a ningún dogma cerebral y se multiplicaron los tratamientos pedagógicos de constructos y proposiciones sobre la diferencia (Anderson, y Stillman, 2013). Mientras, el enciclopedismo de las antiguas titulaciones de las facultades de educación continuaba mostrando su actividad docente y formativa exponiendo al EPU a diferentes manifestaciones creativas, como algunas prácticas en educación musical (Pérez Aldeguer, 2012).

5.3. Creación de oportunidades de empleabilidad

El Prácticum no solo parece una fábula de aprendizaje; es también una iniciación a la [empleabilidad](#), y más que esto: una ceremonia de transferencia de competencias profesionales blandas (pensamiento, comunicación, creatividad) y pujantes (vinculadas con el contenido disciplinar) que se ponen en acción y satisfacen a un currículo, por ejemplo, de Arte, según la versión ofrecida por Miller, y Lambert (2014).

En fin, asistimos a una época de comprobación de muchas combinaciones de variables por el auge de renovadas metodologías de indagación que enriquecen los hallazgos científicos. El estudio sobre el conocimiento práctico de EPU de Ciencias de Melville, Campbell, Fazio, Stefanile, y Tkaczyk (2014) produjo dos resultados llamativos: uno fue la concordancia de formadores universitarios y profesores colaboradores sobre la imagen de la educación en ciencias, porque cuando no se selecciona una imagen como objetivo, se asume un fracaso en la comprensión. El otro hallazgo fue que los EPU tenían una imagen originaria y potente de la educación en ciencias que no modificaron siquiera con programas de entrenamiento en didáctica de las ciencias. La imagen educativa era una placa estereotipada, un clisé inevitable.

5.4. Comunidad social y profesional en armonía

¿Qué clase de ubicación tienen los centros de prácticas, y qué testimonios aportan de la identidad y unidad de un centro a la universidad?

El concepto de comunidad social y profesional es substantivo en la organización de los centros del sistema educativo. La participación de los padres y otros agentes sociales con políticas, valores, lenguas vernáculas y profesiones diversas en asuntos de gobierno y gestión de los centros educativos y escolares preludian prácticas desparramadas de iniciativas educativas y sociales cuya finalidad es, en el caso de las escuelas inglesas, la “tolerancia de las fes y creencias junto con la observancia de la ley, la democracia y el respeto” (Bowie, 2017, p. 538), a la que añado para completar la aseveración: el acatamiento de las normas de una constitución para lograr la armonía social.

Una comunidad social parece inapresable en todos los elementos constitutivos de la realidad – todo lo que la sostiene y envuelve como ser cambiante – que aumentan aun más si cabe en los centros educativos y escolares de la periferia de las grandes ciudades integradas por familias de inmigrantes o de bajo estatus socioeconómico. Otro argumento básico es que las prácticas en centros rurales se pueden diferenciar de los urbanos en las actitudes de los miembros de una comunidad hacia el hecho educativo y en la dificultad estructural de la formación de un EPU para recibir ayuda de un profesor colaborador.

La suerte en la elección de un profesor colaborador de un centro educativo o escolar revela la disposición al aprendizaje y a los efectos beneficiosos de la empatía humana, cuando menos. [Greenberg, Pomerance, y Walsh \(2011\)](#), p. 3) dan cuenta de un estudio de revisión de 134 instituciones de educación superior que ofrecieron centros de prácticas, que sometieron a cinco normas, como verdaderos parámetros de calidad, para ofrecer a los estudiantes una realidad filtrada por unos principios ordenadores de cooperación. Entre ellos, subrayamos por su importancia el Estándar 2: “El programa formativo debe seleccionar al profesor colaborador para la colocación de cada estudiante universitario”.

Como EPU de un máster, una muestra de ellos llegó a captar una conciencia intercultural en los destinos rurales de prácticas de enseñanza (Jones, 2011). De otra parte, las experiencias de inmersión comunitaria en un curso universitario diseñado para conocer cómo se modelaban las perspectivas de los EPU para crear comunidades de pensamiento demostró que las experiencias formativas habían desafiado las creencias anteriores de los alumnos y el conocimiento que tenían sobre las comunidades urbanas (Marx, y Pecina, 2016). Mediante cursos extensivos universitarios, a través de prácticas reales o simuladas de

inmersión, los EPU's tornaban su conocimiento del mundo social y su conciencia de pertenencia a las comunidades rural y urbana de las prácticas de enseñanza.

5.5. Círculos de aprendizaje y prácticas restaurativas para la producción de conocimiento

El estudio australiano de Neal, y Eckersley (2014) informó de un caso en el que profesores mentores y supervisores universitarios, junto a EPU's, sometieron a un orden sus percepciones formativas en círculos de aprendizaje. La aplicación de la investigación acción añadió un beneficio complementario al Prácticum: redujo las observaciones pasivas de un escenario metropolitano de escuelas de bajo nivel económico a un ejercicio de cultura reflexiva sobre la naturaleza educativa. Mas, ¿qué ganó la metodología de investigación acción en el Prácticum de Educación Social del País Vasco cuando los EPU's expresaban las competencias acordadas por una comisión universitaria? Según Beloki Arizti, *et al.* (2011) ratifican que los EPU's dominaron hábilmente una perspectiva de los procesos de intervención por medio de la reflexión en la acción.

Aparentemente, las prácticas de enseñanza restaurativas sugeridas por Pomar Fiol (2013) tomaban un universo de competencias para establecer relaciones sociales que cubrían el pensamiento de los EPU's dirigiendo sus reflectores de conocimiento a la evitación de conflictos. Nacidas estas prácticas de un concepto jurídico (justicia restaurativa), los sujetos involucrados en un hecho reparaban las necesidades de las víctimas, que intervenían con los ofensores en la acción para lograr una cultura de la paz. En varios países se había aplicado este tipo de justicia al ámbito escolar, ofreciendo, de este modo, un modelo de resolución de conflictos a nivel grupal que se oponía al castigo. Consecuentemente, un escenario educativo de estas características supone un reto añadido en la formación práctica de los EPU's.

5.6. Renacimiento de la microenseñanza para la formación práctica

La diversidad de doctrinas pedagógicas y estrategias formativas desigualaba, en fin, la experiencia formativa de un Prácticum como inmersión en la simulación o en la realidad de un centro educativo o escolar. La microenseñanza seguía usándose como metodología formativa que expresaba el aprendizaje de destrezas de EPU's a través de la recreación de una realidad de clase, controlando aquellas variables de entrenamiento (modelamiento en video o retroacción) que interferían en el dominio de habilidades o competencias según las opciones formativas planificadas por profesores universitarios (Villar, 1986).

Esa estrategia sigue teniendo vigencia en universidades turcas, como lo atestiguan dos ejemplos de investigación de la enseñanza de Idioma Moderno (Inglés) en Educación Secundaria. En un estudio, la retroacción de los mentores cambió las actitudes de los EPU's (Sarıçoban, 2016). En el otro caso, los EPU's, tras visionar sus grabaciones de video de las sesiones de microenseñanza y luego experimentar el Prácticum en los centros de enseñanza, reflexionaron de manera análoga sobre los factores psicológicos y pedagógicos de sus prácticas en ambos ambientes de aprendizaje, simulado y real (Tülüce, y Çeçen, 2016). El uso de la microenseñanza, como la utilización del video en la formación del profesorado (Arya, Christ, y Chiu, 2016), dependen de las características demográficas de un formador universitario y de su voluntad, asuntos que no forman parte del currículo universitario de un Prácticum.

6. Tentativas para concienciar la experiencia vivida de un Prácticum

Lazos institucionales, pedagógicos, sociales, que quieren comunicarse, que quieren establecer profesionalismo en los ámbitos de competencia, deseo de planificación formativa conjunta, avidez de espacio común y de persistencia en la preparación de los EPU's, indagación de la teoría educativa y tiento de la experiencia práctica, en los traqueteados principios pedagógicos. Las experiencias inmersivas en los centros educativos durante el Prácticum exigen tiempo, y dentro del tiempo hay diferencias universitarias en el extranjero: unas, estadounidenses o chinas, de positiva permanencia en el tiempo (10-20 semanas) y otras, holandesas, de miscelánea tangible, con tres días semanales durante un año.

Los intercambios de esquemas y folletos escritos de planificación de competencias en lecciones y actividades entre formadores y EPU se ajustan muchas veces a las facturas previstas por las universidades para la organización de un Prácticum. Los intercambios trimestrales de correos electrónicos entre formadores, y la fertilidad de la comunicación en línea por medio de plataformas específicas de Prácticum, que contienen no solo formularios, sino avances de progreso de los EPU, son demostraciones de alianzas de apoyo, que se concretan en tecnicismos blandos, como la disponibilidad de claves de acceso a los sitios web homologados para el Prácticum para los profesores colaboradores de los centros de prácticas (Ryan, y Jones, 2014).

6.1. Presión para elevar las notas de corte de las titulaciones de Educación

Los grados y másteres en Educación están presionados por elevar las notas de corte de los estudiantes que acceden a las titulaciones. La reconciliación con los estándares de calidad de un Prácticum se produce simultáneamente a la evaluación del aprendizaje de los EPU en el currículo de las titulaciones. La duradera vivacidad de la evaluación encuentra varias manifestaciones de valor en los proyectos de investigación.

Uno de ellos es comprobar el grado de concomitancia entre el sentido de eficacia de un EPU y su rendimiento en la carrera medido a través de las notas aportadas en el expediente académico. Las preguntas de investigación de Moulding, Stewart, y Dunmeyer (2014) perseguían una meta correlacional entre dos tipos de variables que rescataban la eficacia asentada en un expediente académico y las puntuaciones de las pruebas sobre las prácticas de enseñanza. Aunque los autores no hallaron correlaciones entre las mediciones de dichas variables, sí las encontraron entre las percepciones de apoyo de los profesores colaboradores de los centros y las puntuaciones de eficacia de los EPU. Además, los autores subrayaron el hecho de que las puntuaciones de eficacia de los EPU fueron más altas cuando tenían un rendimiento académico valioso.

6.2. Multi-criterios evaluativos de un Prácticum

Lo verdaderamente ilustrativo de la evaluación del tema del Prácticum es que un EPU se siente prendido por múltiples instrumentos que ofrecen partituras de interpretación de su musicalidad. Cada cuestionario es como un libreto que exterioriza las impresiones de una comisión técnica de Prácticum sobre la organización temática (eficacia en el aprendizaje) y armónica (satisfacción) de una exposición didáctica en la realidad. Como la forma sonata de muchos conciertos, los cuestionarios provocan el primer movimiento sobre el grado de satisfacción de un Prácticum.

La recapitulación de las evaluaciones del estudio de [Merc \(2015\)](#) mostró que los EPU de Lenguas Modernas evocaron con satisfacción las puntuaciones que habían obtenido en sus prácticas externas. Una lectura de los resultados hizo patente que ciertas articulaciones previstas eran eficaces para medir la actuación de un EPU (planificación-preparación, organización general y evaluación por los supervisores universitarios), mientras que otros elementos irreductibles del programa formativo fueron menos eficaces (evaluación de los profesores colaboradores, evaluación de los compañeros, informes de reflexión y observaciones escritas). Como este ejemplo ni sostiene el intimismo de la autoevaluación ni la percusión de los compañeros o la cuerda en sordina de los profesores colaboradores, el tapiz de la investigación evaluativa crece en nuevas formas de peritaje colaborativo.

La participación abierta de los EPU en prácticas externas de grados y másteres convierten la investigación colaborativa en un asunto inherente a una comunidad de la práctica en el que habita la negociación como demostración de la actuación en un currículo abierto, más allá de la frontera de lo establecido en el argumentario evaluativo de la Universidad. El aprendizaje situado sigue siendo una fuerza capaz de revelar al EPU sus conocimientos y hacer que los viva a plena luz del día, repercutiendo en el papel de un tutor ayudando a un EPU a expresar sus autoevaluaciones, a negociar con eficacia su desarrollo curricular y a ser fuente de retroacción: “En lugar de proporcionar retroacción de los tutores, tal vez sería mejor invertir el tiempo de los tutores en mejorar las capacidades de autoevaluación de los estudiantes, mejorando así la autoevaluación y la retroacción de los compañeros” (Orsmond, y Merry, 2017, p. 295).

6.3. Socialización en la investigación de un Prácticum

Para revelar la investigación colaborativa entre un profesor colaborador y un EPU como sueño formativo es preciso revisar la literatura sobre esta cuestión para poner por escrito el conocimiento y las actitudes que miran la colaboración, la reflexión, la indagación y la enseñanza centrada en el estudiante.

Bajo esta premisa de revisión científica operaron [Willegems, Consuegra, Struyven, y Engels \(2017\)](#). Tras consultar varias bases de datos (ERIC y Web of Science), seleccionaron palabras clave (entre otras, colaboración, investigación acción e investigación de profesor), y obtuvieron apenas 14 estudios. Depurado un análisis de los estudios, las temáticas se redujeron a colaboración, reflexión, indagación y enseñanza centrada en el estudiante que amparan los beneficios para el desarrollo profesional de los EPUs en sus experiencias prácticas con profesores colaboradores. No obstante, los autores apuntaron una coletilla de indudable valor pedagógico: “La participación de múltiples actores (por ejemplo, formadores universitarios, trabajadores sociales) en un nivel no jerárquico (investigación compartida) es lo más prometedor para el aprendizaje de EPUs” (p. 243). Estos autores, a través de su tentativa de investigación, pretendieron reanudar una experiencia comunitaria, una relación que estrechaba el aprendizaje de los EPUs con la tierra y el hogar más próximos, unos consejos intuitivos y directos con las personas que les daban apoyo formativo y aceptación personal.

Finalmente, hemos advertido previamente una tentativa de comunicación por medio de redes sociales secundarias (Gómez, 2016), una construcción en la que el triángulo de actores más comprometido con el Prácticum tiene conciencia del cambio en la construcción social que alimenta el sistema formativo.

7. La mentoría como fuerza reveladora del sueño de un EPU en el universo de un Prácticum

Es difícil encontrar un tema más provocador que el de la mentoría en un Prácticum de grados y másteres de educación. En cuanto un investigador piensa en esta cuestión, siente la irrefrenable tentación de estructurarlo: la mentoría es... y empieza un enunciado de metas, modalidades y tipos, combinaciones de programas, tramas de contextos, distinciones en una mentoría universitaria, o ejemplos de mentoría académica. En esta lógica de pensamiento sobre las dimensiones de la mentoría reside la fascinación que ejerce esta innovación sobre los profesionales de la ayuda social y educativa. La mentoría es una planicie conceptual, un valedor de la razón, pues en ella caben estrategias formativas contrapuestas: un ente que es simultáneamente empírico y guardián, que se funde en un ceñido, casi impensable, atributo analítico-emancipador.

Un profesor que ejerce la mentoría no es un preparador de destrezas o competencias, porque en la mentoría el único ser que habita es el de un tutor que tiene contornos de ayuda, límites de retroacción y fronteras de modelamiento de conductas. Un mentor provoca asombro en los centros del sistema educativo y en las aulas universitarias. Los EPUs ven cómo la niebla del conocimiento práctico, aunque espesa, se disipa filtrando sus pensamientos a través de las grietas de sus recuerdos teóricos y de los andamiajes y vigas conceptuales de los mentores. La influencia de un mentor se nota en la estimulación de la actuación de un EPU, bien en un proyecto fin de grado o máster o en las experiencias de enseñanza e investigación.

A medida que se establecen relaciones entre un mentor universitario y un EPU, algunos programas formativos disponen combinaciones tecnológicas para dar oportunidades de ávidas discusiones mediadas por internet, mientras que otros cursos se sustentan en interacciones cara a cara para evitar el escepticismo entre los sujetos. A medida que una mentoría se aviva, un EPU siente que algo cuadra con un mentor en la información compartida, en el consejo y la retroacción, o en el seguimiento de las metas perseguidas en su carrera.

La luz de la investigación educativa aumenta significativamente el valor de la mentoría como estrategia formativa. Los estudiantes mentorizados tienen mayor seguridad que los que no han participado en el proceso de transición a la universidad. La no participación en sesiones de mentoría repercute en los estudiantes, al punto que la ventana que da al exterior de la universidad, es decir, el abandono de los estudios universitarios, está más próxima para ellos.

Los efectos de la mentoría son haces de luz que se cuelan por las esquinas de los programas formativos en múltiples direcciones, según concluyen distintos autores: “Sentido de pertenencia (O’Brien *et al.*, 2012); capacidad de liderazgo socialmente responsable (Campbell *et al.*, 2012); enfoques profundos y estratégicos de aprendizaje (Chester *et al.*, 2013), y confianza en las habilidades y destrezas profesionales” (Thiry *et al.*, 2011)” (Gail, Crisp, Dolan, y Wuetherick (2017), p. 318).

La noción de mentoría se expande como una trama invisible en organizaciones educativas suspendidas en dos hilos visibles que funcionan autónomamente: profesores universitarios y profesores colaboradores de centros del sistema educativo.

La situación puede ser plúmbea si se formulan **preguntas**: ¿quién entrena en el concepto de mentoría a los directores de los centros educativos o escolares?, ¿qué programas universitarios forman equipos de mentores en la universidad?, ¿qué tecnología se aplica para la formación en línea de los mentores?, ¿qué tipo de automentoría deben cursar los profesores universitarios siguiendo pautas de autorreflexión y autoliderazgo?, ¿qué tipos de esquemas deben seguir los profesores colaboradores de un Prácticum que tengan una duración anual de inmersión en un centro educativo o escolar?, ¿bajo qué andamiajes conceptuales se desarrolla la mentoría de un profesor colaborador o un supervisor universitario?, ¿qué ocurre en un Prácticum cuando se reducen los presupuestos económicos para incentivar a los profesores colaboradores y universitarios para abonar los desplazamientos y girar visitas a los centros?, ¿cómo se alinea un Prácticum de un máster con el currículo de un programa de doctorado?

De entre todos los másteres que se imparten en las facultades de educación, uno debería tener nudosas raíces para la fundamentación de la mentoría, entre otras razones para dilucidar la implicación que tienen los EPU con mentores de prestigio.

En último extremo, la historia de un Prácticum es **narración práctica**, y como tal narración sujeta a la interpretación de quien recoge y plasma en papel o en internet hechos y vivencias. Esa subjetividad inherente a la historia narrada de las prácticas de enseñanza resulta palpable en las diversas perspectivas – filosófica, psicológica, pedagógica, sociológica, etcétera - de los agentes, que conforman la “trilogía narrativa de un Prácticum”.

La novela tiene tramas, **haces de luz** o “dimensiones” en el lenguaje de Myers, y Anderson (2012), que conforman este componente de grado o máster aderezado de ejemplos de investigación. En el fondo de este concepto ampliamente documentado concurre un ensimismamiento pedagógico por el desarrollo, el poderío, la fuerza de la reflexión, la inteligencia emocional en la enseñanza, la producción y registro vivo de actuaciones, la enseñanza colaborativa en equipo, la mentoría en línea, la madeja de roles de una investigación en equipo, o la tecnología, que son lugares recónditos o espacios públicos por los que transita un EPU a distintas velocidades para observar el contraplano de uno mismo.

