

POIO 98
INNOVACIONES EN EL PRACTICUM

EL PRACTICUM Y LAS PRÁCTICAS EN EMPRESAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Miguel A. ZABALZA BERAZA
Univ. de Santiago de Compostela

Introducción

Se parte de una doble consideración introductoria:

a) seguramente resulta incorrecto referirse al *prácticum*, así en singular y como algo con características estables y únicas. Hasta donde nos puede llevar la experiencia, incluso la experiencia próxima a nosotros, existen muchos “prácticums” y algunos de ellos con una enorme tradición y consolidación institucional: Escuelas de Trabajo Social, Enfermería, Ingenierías, Veterinaria, Medicina, etc.

Incluso, dentro de los estudios vinculados a las profesiones educativas, la reciente configuración de los Planes de Estudio ha dado lugar a planteamientos bastante diferentes en relación al *prácticum*.

Esta primera constatación relativiza el sentido de proponer un “instrumento de análisis” del *prácticum*, puesto que cada tipo de *prácticum* puede requerir sistemas bien diferentes de evaluación.

b) las características de los procesos formativos (y el *prácticum* lo es) impiden proceder directamente al diseño de un instrumento “predeterminado” de análisis y evaluación. Los criterios de evaluación aplicables no tienen una naturaleza deductiva sino inductiva. Es decir, no parece viable destilarlos de una serie de principios generales que puedan servir de marco de referencia para el análisis de la calidad de un programa. Parece más legítimo proceder a la inversa: tras conocer en profundidad la forma en que se están llevando a cabo los diversos programas y el tipo de resultados que se van obteniendo en ellos se podrá ir estableciendo, poco a poco, algunos criterios capaces de identificar “realizaciones” positivas o “fórmulas organizativas” cuyo buen funcionamiento se haya podido constatar. De esta manera, la teoría que sirve de base a la revisión del *prácticum* ha de irse construyendo de la recuperación integradora de informes parciales.

Tal como está la situación en relación al *prácticum*, yo creo que precisamos todavía de muchos más datos descriptivos y de más investigaciones antes de proceder a propuestas de instrumentos con una orientación valorativa.

Soy plenamente consciente de que estas dos condiciones de partida relativizan mucho el sentido de esta ponencia. Pero, como cualquier otra cosa que yo haya podido hacer sobre este tema o sobre otros, carece de pretensión dogmática alguna. Tómenlo como una simple propuesta inicial que precisará de múltiples matizaciones posteriores tanto por razón de la situación en que se haya de aplicar como por la propia naturaleza, todavía endeble, de los supuestos de los que parte.

La estructura de este trabajo se basa en 4 puntos con el siguiente contenido:

1- Iniciaré mi exposición situando el tema del *practicum* y las *prácticas en empresas* en el contexto de los nuevos enfoques sobre la **formación**. Dichos enfoques son los que sientan las bases doctrinales que les dan sentido y desde las que necesariamente hemos de intentar leer lo que significan y aportan a la formación las prácticas.

2- Señalaré a continuación las que, a mi manera de ver, son las **aportaciones** formativas del *practicum* y las *prácticas en empresas*. Como puede suponerse, dichas aportaciones deben ser vistas en relación a todos los participantes en el proceso: los alumnos/as, los centros de formación y los centros de trabajo.

3- En tercer lugar, me gustaría plantearles algunas circunstancias y/ **condiciones** que se han identificado como factores que afectan el desarrollo del *practicum* universitario. La cuestión a debatir en este apartado es la siguiente: ¿bajo qué condiciones funciona mejor las prácticas en empresas y centros de trabajo?

4- Y para concluir, quisiera señalar, algunos de los **peligros** que recoge la literatura y nuestra propia experiencia en relación a las prácticas. ¿Son buenas todas las prácticas? ¿Podría ser que unas prácticas mal diseñadas o llevadas a cabo en malas condiciones pudieran ejercer efectos negativos en la formación de los alumnos universitarios?

Espero que la exposición sea lo suficientemente estimulante como para provocar el debate y propiciar la puesta en común de experiencias, incluyendo aquellas que puedan resultar contradictorias con lo aquí expuesto.

1.- El *practicum*¹ en los programas de formación

Digamos, en primer lugar, que el *practicum*, en la nueva estructuración de los Planes de Estudios universitarios, es uno de los componentes curriculares de los programas formativos. En algunos programas es, incluso, un componente básico pues figura como materia troncal con un fuerte peso en la formación.

Las *prácticas en empresas* se hallan, en cambio, en una posición curricular menos sustantiva. Aunque nadie duda de su importancia y de las aportaciones que prestan a la formación, todavía son muchas las carreras que las mantienen en una posición marginal: como algo voluntario, algo que se lleva a cabo al finalizar la carrera, algo que depende de las relaciones personales de algunos profesores, etc. No cuentan como un componente más del currículum (con su peso medido en créditos y formando parte de la planificación ordinaria de los estudios).

En otras Facultades o Escuelas Técnicas está situación se ha modificado en los últimos años y las *prácticas en empresas* forman parte ya de la oferta formativa global que dichos Centros ofrecen a sus alumnos.

A nivel general, parece lógico, pues, que el *practicum* (y cada vez en mayor medida también las *prácticas en empresas*) deben ser contemplados, en primer lugar y de forma prioritaria como un componente curricular. Esto quiere decir que aunque se puede hacer una consideración aislada del *practicum* (al margen de los otros elementos de la formación), su lugar natural y las consideraciones que sobre él se hagan, han de situarlo en el marco de un programa de formación (relacionado, por tanto, con los otros componentes de dicho programa: materias, laboratorios, intercambios, etc.).

Esto nos lleva a una doble consideración con relación a este segmento de la formación:

- ◀ Importa tomar en consideración lo que el *practicum* y las *prácticas* son en sí mismos (su filosofía, sus objetivos, sus modalidades de realización, los dispositivos de apoyo, los recursos destinados, las personas que se encargan de su desarrollo y evaluación, etc.). Es una mirada sobre el *practicum* y las *prácticas* que se centra en ellos mismos y sus características.

- ◀ Importa, igualmente, tomar en consideración, el marco curricular en el que se insertan y, por tanto, las relaciones que se establecen entre ellos (*practicum* y *prácticas*) con los restantes componentes de la propuesta formativa que ofrece cada Facultad o Escuela (qué aportan a la mejora de otras las materias del Plan de Estudios y en qué se benefician de ellas; cómo se complementan la docencia teórica y práctica desarrollada en la Universidad y la que se les ofrece a los alumnos en los centros de trabajo; cómo se evalúan las *prácticas* y qué peso se les concede en el conjunto de la acreditación). Por este juego interactivo entre los diversos componentes del Plan de Estudios, no sería extraño que un *practicum* que funcione

¹ He tenido serias dificultades para saber cómo denominar el objeto de estudio de esta conferencia: *practicum* o *prácticas en empresa*. La primera denominación, más actual, está aún poco asumida por muchos centros en los que lo habitual es hablar de *prácticas en empresas*. Pero ésta denominación, a su vez, presenta ciertos problemas puesto que pertenece a una tradición en la que la dimensión formativa era más leve que la de la búsqueda de empleo. Al final he optado por emplearlas indistintamente aún siendo consciente de que con ello se hace más farragoso el discurso. Pido disculpas por ello.

bien en un diseño de formación, no lo hiciera (por incoherente, por poco adecuado, por disfuncional, por falta de experiencia, etc.) en otro.

De hecho, las diversas carreras universitarias han hecho lecturas muy diversas de este componente curricular. Tienen poco que ver las tradicionales *prácticas* de carreras como Enfermería, Trabajo Social, Magisterio, etc. con otras como las de Medicina, Farmacia. En la actualidad nuevos formatos van incorporándose a la oferta formativa en las Ingenierías, Bellas Artes, Económicas y Empresariales, Idiomas, etc.

Esta consideración inicial resulta, a mi juicio, fundamental. La discusión hay que centrarla en esa doble vertiente: en tanto que componente de la formación y en tanto que parte de un programa formativo en el que integra y del que forma parte (interactuando con los otros componentes de dicho programa). A esta doble dimensión me voy a referir a continuación.

1.1 La Formación como marco de referencia del *practicum*.

Decir que el *practicum* y las *prácticas en empresas* tienen que ver con la formación (y que ése es su principal objetivo) puede parecer una redundancia innecesaria. Pero no es así. Es más, dados los tiempos que corren y las diversas modalidades de prácticas que se están poniendo en marcha, hasta se podría decir que resulta una reflexión previa absolutamente necesaria.

Como podré señalar después, muchos de los actuales periodos de prácticas están estrictamente orientados a facilitar el empleo. Y son evaluados positivamente si producen empleo. Esa es la preocupación principal. Pasa a un segundo plano si la experiencia ha sido rica, si realmente los estudiantes que participaron en ella han aprendido mucho o poco. Puesto que el objetivo fundamental era mejorar las oportunidades de empleo, una vez conseguido éste, el programa puede darse por exitoso.

Reconozco, de todas maneras, que con decir que la formación es siempre el objetivo fundamental de las prácticas en empresas, es decir bien poco. El problema vendrá, ciertamente, cuando entremos a concretar qué significa “formación” y cómo podemos determinar los aprendizajes y mejoras que son esperables del periodo de prácticas.

¿Qué se supone que han de aprender los estudiantes durante sus prácticas? ¿Deben mejorar simplemente en el conocimiento del escenario de trabajo o podemos esperar que desarrollen conocimientos y destrezas distintos y complementarios a los adquiridos en las clases universitarias? ¿O se trata sólo de que contrasten y reafirmen unas actitudes positivas y responsables cara al trabajo? Y qué me dicen de esa otra formación que se refiere a la mejora de uno mismo como persona, ¿tienen algo que aportar en ese sentido las prácticas?

Aunque sospecho que muchos de ustedes harán gestos escépticos al leer esas preguntas (“vaya, dirán, ya están otra vez los pedagogos con sus ingenuidades”), quisiera invitarles a pensar en ello. Posiblemente los pedagogos estemos un poco obsesionados con esa visión global y multidimensional de la formación, pero tampoco parece legítimo marginar ese aspecto sustantivo en todo proceso de desarrollo profesional. Y es más, si la propia universidad no piensa en el sentido y los objetivos formativos de las prácticas,

es poco probable que sean las empresas quienes entren en esa dimensión: ellas no estarán preocupadas por que los alumnos en prácticas vayan siendo cada vez más críticos o autónomos o solidarios, tampoco tendrán excesivo interés en que desarrollen un tipo de actividad inquisitiva, haciéndose preguntas y buscando los por qué de las cosas. La lógica y el sentido de las empresas no están abocado a la formación sino a la producción. Por eso justamente han de ser los centros formativos quienes enarbolan la bandera de la formación y se comprometan en su aplicación a los periodos de prácticas.

Tres aspectos de la formación quisiera resaltar en este punto por la especial incidencia que tienen a la hora de dar sentido al *practicum* y las *prácticas en empresas*:

a) La progresiva consolidación de **una nueva idea de formación** que supera los contenidos académicos y que se extiende a ámbitos más amplios que el de los conocimientos disciplinares.

Ya no es sólo que no baste con saberse las disciplinas de las carreras en su dimensión nocional y teórica. Incluso, aunque eso se complete con el desarrollo de destrezas trabajadas en las prácticas habituales en laboratorios, el conjunto resulta insuficiente. Otros elementos que tienen que ver con la actitud intelectual, con la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de comprometerse y asumir responsabilidades, la capacidad de idear y emprender, etc. son también valores sustanciales de una buena formación. En algunos casos, incluso la sensibilidad social y ecológica o el compromiso institucional aparecen como aspectos importantes en los procesos de formación.

Algunas reconocidas instituciones universitarias internacionales incluyen en sus programas prácticas a desarrollar en países en vías de desarrollo. Los alumnos no sólo deben aplicar sus conocimientos técnicos al ejercicio profesional sino que se les pide que lo hagan en un contexto claramente necesitado para que lleguen a comprender el compromiso social que asumen con sus estudios y su posición social privilegiada.

El itinerario formativo universitario debe tomar en consideración, eso creo yo, esta variable formativa en su poliédrica configuración. Formarse (también durante y como consecuencia de las prácticas) debe implicar saber más (saber cosas que antes no se sabían), saber hacer más (saber hacer y manejar recursos con una destreza superior a la que se poseía), ser mejor uno mismo (sentirse más satisfecho, más completo, más próximo a la idea del profesional en el que quiere convertirse) y estar en mejores condiciones de trabajar y colaborar con otras personas. Esos referentes que planteaba el Informe Delors para la Educación del Siglo XXI no tendrían que aparecer como algo estúpido, ingenuo o, simplemente, sin sentido para la universidad de nuestros días.

b) La nueva perspectiva del *life-long learning*.

Si algo va quedando claro hoy en día, en eso que se ha dado en llamar la “sociedad del aprendizaje”, es que la formación ha de ser entendida como algo que trasciende la etapa universitaria. Los centros de formación no completan la formación de los sujetos, tan sólo abren el proceso. Un proceso que continuará a lo largo de toda la vida.

Esta idea que parece sensata y de sentido común no es, con todo, un punto de referencia habitual en el funcionamiento de nuestras instituciones de formación. A la vista de cómo han sido concebidos los Planes de Estudio y de las fuertes presiones que todavía se ejercen desde los programas de las asignaturas (habitualmente muy hipertrofiados de contenidos) se diría que el profesorado universitario está más orientado a cubrir por completo los ámbitos de conocimiento a los que se dedican que a introducir a los

alumnos en ellos y prepararlos para que vayan abarcándolos a lo largo de su vida. Da la impresión de que la idea en la que nos movemos los profesores de universidad (y en cierta medida también los de la secundaria) es que lo que no estudien con nosotros nuestros alumnos no lo van a estudiar más. De ahí nuestra obsesión por cubrir completamente el campo y por incorporar a nuestro programa (no importa cuál sea la duración de la asignatura) cuantos más contenidos mejor.

Desde esta perspectiva del *life-long learning* la tensión docente adquiere otro carácter: se precisa dotar a los estudiantes de los instrumentos disciplinares básicos para que ellos mismos puedan ir construyendo, con posterioridad, los conocimientos propios de esa materia.

La asunción de partida es, pues, que los sujetos vamos a aprender a lo largo de nuestra vida. Y que por tanto, llevaremos a cabo aprendizajes mediados por el ejercicio profesional (el trabajo como profesionales activos y el estudio se complementarán mutuamente). De ahí que una de las cosas que los estudiantes universitarios deben aprender es cómo combinar, en ese proceso de formación alargado, el estudio y el trabajo. Y ahí es donde el *practicum* y las prácticas en empresas juegan un papel formativo de gran calado. Ya desde los estudios universitarios debe quedar clara esa complementariedad entre trabajo y estudio pues esa va a ser la dinámica habitual a través de la cual se va a desarrollar cualquier desarrollo profesional posterior.

c) La posibilidad de *enriquecer* y *diversificar* las experiencias formativas.

Otro de los retos importantes de la Educación Superior en la actualidad tiene que ver con la necesidad de enriquecer y diversificar la oferta formativa que se hace a los estudiantes. Buena parte de ese reto se ha afrontado a través de una modernización de los perfiles profesionales de referencia y de las materias curriculares incorporadas a los Planes de Estudio.

La aparición de carreras mixtas (informática + económicas; idiomas + empresariales; derecho + ecología; etc.) es un buen ejemplo de dicha diversificación. Otro tanto (aunque en nuestro país hemos sido muy remisos en este punto) ha sucedido con la alteración de las estructuras de los estudios: modelos de formación centrados en problemas o en temáticas profesionales específicas; sistemas modulares de formación; modalidades de formación en diversos campus, incluyendo algunos internacionales; sistemas semipresenciales y virtuales, etc.

Junto a todas estas iniciativas de innovación hay que situar también el *practicum* y las *prácticas en empresas*. Una de sus aportaciones ha sido, justamente, el enriquecimiento de la formación universitaria. Lo que se hace en las prácticas, el tipo de experiencia que se vive, las relaciones que se mantienen, los aprendizajes que se obtienen, etc. son muy diversos de aquellos que se llevan a cabo en las clases universitarias.

Los tres aspectos mencionados (una visión más amplia y menos mecanicista de la formación, el hecho de que el aprendizaje se prolonga a lo largo de la vida y la necesidad de enriquecer el contenido de las experiencias formativas que les ofrecemos a nuestros estudiantes) enmarcan el sentido del *practicum* y de las *prácticas en empresas*. Podremos ver después cómo estas consideraciones previas juegan un importante papel a la hora de tomar decisiones sobre su planificación y desarrollo.

1.2 Los diversos tipos de *practicum* y de prácticas en empresas.

La constante general, lo que tienen en común todos los modelos (y que podría constituir algo así como una *definición básica del practicum*) es que se pretende establecer una **alternancia o complementación de los estudios académicos con la formación en centros de trabajo**. Los estudiantes pasan un tiempo de su formación en Facultades o Escuelas y otro tiempo en centros de trabajo (desde instituciones oficiales a empresas o fábricas de diverso tipo). Salvo esa condición constante, todas las otras características del *practicum* y las *prácticas* pueden variar de unos programas a otros.

Tal como se están llevando a cabo en la actualidad podríamos identificar modelos de *practicum* muy diversos entre sí (por la función que cumplen, por su posición en las carreras, por su organización, por la forma en que definen el status del “practicante” y la naturaleza del trabajo que debe realizar, etc.). Cabría diferenciar, según estas características, los siguientes modelos de *practicum*:

1. *Practicums* orientados a la aplicación real de lo aprendido en centros de formación.

El objetivo principal es completar la formación básicamente “teórica” recibida en los centros escolares con aplicaciones prácticas en situaciones reales. Como para poder llevar a cabo esas actuaciones “pre-profesionales” se precisa haber recibido toda la formación académica es por lo que suele situarse el *practicum* al final de la carrera.

Parafraseando a Price² (él lo refiere a la formación de profesores) podríamos definir el *practicum* de la siguiente manera: *Aunque resulta difícil establecer una síntesis de los propósitos del practicum que resulte universalmente aceptable y aplicable a todas las carreras, existe un acuerdo bastante considerable en que su principal propósito reside en unir teoría y práctica proporcionando a los alumnos en formación oportunidades bien estructuradas y supervisadas para que puedan aplicar y contrastar los conocimientos, habilidades y actitudes que han ido adquiriendo en sus estudios dentro del campus universitario a situaciones reales del mundo del trabajo y de las organizaciones.* (pag. 109)

2. *Practicums* orientados a facilitar el empleo.

El objetivo básico es facilitar el conocimiento mutuo entre aprendices y “empleadores” o empresarios. Se trata de una especie de “periodo de prueba” en el cual ambas partes se evalúan y ven la posibilidad de proceder a una incorporación de los aprendices a la plantilla de la empresa.

Con frecuencia, esta intención no aparece de forma explícita en el proyecto de prácticas, pero queda claro en esa especie de “contrato tácito”. Los alumnos o “aprendices” prefieren ir a hacer las prácticas a centros de trabajo en los que tengan posibilidad de quedarse como trabajadores o profesionales. Para los empresarios es un intercambio interesante pues les permite seleccionar más fácilmente, con mejor conocimiento y a menor costo a sus trabajadores.

3. *Practicums* orientados a completar la formación general recibida en el centro de formación con una formación especializada en el centro de trabajo.

El objetivo básico, en estos casos, es legitimar una formación especializada que resultaría, por su naturaleza práctica, su contenido técnico y su sentido contextual (aplicable en unos escenarios de trabajo específicos) poco viable o eficaz en los centros de formación. Los enormes avances en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como el extraordinario costo que conllevan los equipos técnicos necesarios en ciertas profesiones hace inviable su manejo habitual en los centros de formación. A este tipo de modalidad pertenecen los bien conocidos modelos MIR (médicos), PIR (psicólogos), FIR (farmacéuticos y químicos), etc. Pero también los periodos en empresas especializadas en otros ámbitos profesionales una vez acabada su carrera (ingenieros, economistas, abogados, etc.).

² Price, D.A. (1987): “The practicum and its supervision”, en ELTIS, K.J. (Edit.): Australian Teacher Education in Review. South Pacific Association for Teacher Education. (Sin mencionar ciudad de edición).

Este trabajo “pre-profesional” en escenarios reales significa la posibilidad de especializarse en el ámbito concreto y especializado de esa firma. Por eso suelen estar ubicados al final de las carreras.

4. *Practicums* destinados a enriquecer la formación básica complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo.

Este es el modelo al que pertenecen los *practicums* en general. Esta es la idea curricular que les da sentido y desde la que se justifica su extensión a muchas carreras. Se entiende que la presencia de los estudiantes o aprendices en los centros reales de trabajo está destinada a enriquecer su conocimiento de la profesión y les va a ofrecer la oportunidad de ampliar sus aprendizajes (sobre todo prácticos pero también teóricos) en situaciones propias de la profesión para la que se preparan. Existe una gran variación en cuanto a los formatos organizativos en que se llevan a cabo este tipo de *practicums* (durante la carrera o al final de la misma, en módulos intensivos o de forma diseminada, en un único centro de trabajo o rotando por varios, etc.).

2.- VIRTUALIDADES DEL PRACTICUM

Como se puede constatar en el apartado anterior parece lógico atribuir virtualidades y aportaciones diferentes a cada uno de los diversos modelos de prácticas. Esto es, no podemos pedir o esperar lo mismo de un tipo de *prácticas en empresas* que de otro. Unos modelos refuerzan más los componentes formativos del proceso, los otros están más orientados a mejorar las expectativas de empleo.

En todo caso, no cabe duda de que resulta muy importante esta cuestión. No todas las Facultades y Centros universitarios están convencidos de que el gran esfuerzo que implica la organización de *prácticas en empresas* valga realmente la pena. Sobre todo, quienes mantienen un enfoque más académico y centrado en las asignaturas suelen plantear reticencias con respecto a la “pérdida de tiempo” que supone desplazar a los alumnos a centros de trabajo durante la carrera.

Quisiera, por eso insistir, en las ventajas que se derivan de las *prácticas en empresas* para cada uno de los sectores participantes en el proceso: los estudiantes, los centros de formación y las propias empresas.

2.1 Aportaciones de las *prácticas en empresas* a los alumnos.

Obviamente los mayores beneficiados, al menos en lo que es la filosofía del proceso (luego en la práctica real en las empresas puede suceder que esta afirmación inicial no resulte tan evidente, sobre todo si se les pone a trabajar como mano de obra barata o se les ocupa en actividades que poco tienen que ver con lo que están estudiando) son los “estudiantes en prácticas”.

No tenemos en español una denominación que nos permita la identificación fácil de estos sujetos. Lllamarles “prácticos” o “practicadores” resulta poco claro porque, en el fondo, todos los que hacen cosas prácticas lo son. Es una denominación excesivamente genérica. Lo que les identifica como grupo es que están “en prácticas”. Es la denominación habitual que suelen recibir tanto en la universidad como en los centros de trabajo a los que se integran: “los de prácticas”. Aunque resulta un poco engorroso tendremos que referirnos a ellos de esa manera.

Las aportaciones de las prácticas en empresas para los alumnos podrían quedar resumidas en las siguientes categorías:

2.1.1 Sirve para aproximar a los estudiantes al *mundo y la cultura de la profesión* a la que desean integrarse.

A través de las prácticas ellos y ellas se integran en escenarios profesionales reales. Es una oportunidad para ver desde dentro los centros de trabajo, conocer a los profesionales y, en muchos casos, poder trabajar o estar junto a ellos en su quehacer diario.

Esta es su función básica y, aunque pudiera parecer poco pretenciosa, ofrece enormes posibilidades, como más adelante veremos de cara a la formación y a la percepción realista de los escenarios profesionales. Ayuda también a anticipar y/o aclarar la propia autoimagen como futuro profesional. Muchos de los estudiantes aluden a este aspecto al regreso de sus prácticas: se han sentido como profesionales y eso les ha gustado (o no les ha gustado).

El hecho de vivir durante un periodo de tiempo (que nunca debiera ser tan escaso que no diera pie a integrarse realmente en el grupo) con los otros trabajadores o profesionales de la empresa sirve de oportunidad para vivir sobre el terreno la dinámicas de la institución, los modos de relación entre las personas, los estilos de poder propios de esa empresa, la cultura empresarial en suma.

Toda profesión está basada en unos conocimientos particulares. Pero a la vez general una *cultura* que le es propia (bien de la profesión en sí misma bien de los escenarios institucionales en los que se desarrolla el trabajo). Y eso no se aprende en las aulas universitarias. Eso se vive (porque se trata de algo que trasciende la simple decodificación intelectual) cuando uno se mete en el ajo, cuando comparte el día a día con los profesionales, cuando ha de someterse a la lógica diaria de las instituciones y los procesos de actuación, etc.

Es un importante refuerzo en lo que se refiere a la motivación profesional y la vocación.

2.1.2 Sirve para que los estudiantes puedan generar marcos de referencia o esquemas cognitivos de forma tal que los aprendizajes académicos queden iluminados por su “sentido” y “naturaleza” en la práctica profesional.

Éste el aspecto que mejor resume, a mi juicio, el sentido curricular del *practicum* y las *prácticas en empresas*. Mejora el proceso de aprendizaje universitario un doble sentido:

a)- porque permite *iluminar* la teoría académica desde la práctica profesional real: lo que se explica en las clases se entiende mejor tras haber tenido experiencias reales en los escenarios profesionales. Sobre todo en el caso de materias de claro sentido profesional, los contenidos de éstas adquieren un significado mucho más claro cuando los alumnos han tenido previamente alguna experiencia de *prácticas en empresas*: entienden mejor de que se está hablando, saben referirlo a los procesos reales que han podido conocer durante las prácticas, etc.

b)- porque permite *leer* mejor la práctica profesional real: lo que se ve en los centros de trabajo se entiende mejor tras haber aprendido los fundamentos teóricos en los que se basa dicha acción. Lógicamente, las disciplinas académicas surten de decodificadores a los alumnos (vocabulario, recursos para el análisis, conocimiento básico de los procesos y de los recursos tecnológicos empleados, etc.) que les permitirán entender mejor lo que sucede en las empresas. Parece obvio suponer que un alumno a sacar más provecho de sus prácticas en el departamento de ventas de una empresa si ya ha estudiado algo de ventas en alguna materia universitaria.

Esto es, en el fondo entre las materias universitarias y las prácticas se produce ese enriquecimiento mutuo: cada componente del proceso formativo se complementa con el otro y se mejora a partir del otro. Por eso resultan más aportadoras (al menos en esta dimensión formativa) las *prácticas en empresas* que van intercaladas a lo largo de la carrera. Sólo en esa ubicación están en condiciones de enriquecer el desarrollo de las materias. Y de enriquecerse ellas mismas por lo que se va trabajando en las clases.

Este aspecto lo han recogido Boud, Keogh y Walker (1985)³ al señalar que el aspecto crucial de todo *practicum* es que posibilite el que los estudiantes tengan la oportunidad para reflexionar y para examinar la experiencia que están viviendo a la luz de los conocimientos y la capacidad de comprensión que cada uno de ellos posee en ese momento. Faltaría añadir aquí, la otra cara de la moneda: el *practicum* completa efectivamente su sentido curricular si, además, hace posible que los estudiantes tengan la oportunidad de entender mejor y de forma más significativa las lecturas y explicaciones teóricas de sus formadores universitarios a la luz de la experiencia y vivencias obtenidas durante su periodo de prácticas.

2.1.3 Sirve para llevar a cabo experiencias formativas que son nuevas y distintas de aquellas que se trabajan en las aulas y laboratorios universitarios (adquirir nuevos conocimientos, desarrollar nuevas habilidades, reforzar o modificar actitudes, etc.)⁴.

Suele ser habitual en determinadas carreras que ciertos aprendizajes precisen de recursos no disponibles en los centros universitarios: equipos muy sofisticados o caros, actividades prácticas reales, habilidades o actitudes que precisan enfrentarse a situaciones reales, etc. En estos casos el *practicum* y las *prácticas en empresas* juegan un papel complementario en la formación de los estudiantes. No se podría completar la formación sin poder disponer de ambas partes de la formación.

La cuestión estriba, en este caso, en llevar a cabo un correcto y explícito desarrollo curricular del programa de prácticas de forma que se concreten, hasta donde parezca adecuado, los aprendizajes que se espera obtener de la experiencia. La diferenciación entre los tres órdenes de contenidos formativos (conocimientos, habilidades personales y actitudes) resulta muy clarificador en este punto.

El sistema de *formación dual* característico de los procesos de formación en Alemania (sobre todo en la formación profesional tanto media como superior) es un claro referente de esta configuración. En su caso, el proceso formativo identifica con suma precisión cuáles son los aprendizajes que se llevarán a cabo en el centro de formación y cuáles los que corresponden al centro de trabajo. Únicamente se certifica la acreditación profesional correspondiente cuando se ha comprobado que tanto unos como otros han sido asimilados por el sujeto en formación.

2.1.4 Sirve para que los estudiantes se hagan conscientes de la forma en que encaran las actividades que llevan a cabo y, de resultas, de cuáles son sus puntos fuertes y débiles. Y en cierta manera constituye un recurso importante a la hora de identificar y tomar conciencia de las propias lagunas formativas. Es, por tanto, un importante recurso de motivación.

Esta dimensión posee una potencia formativa de una importancia fundamental. Tanto en el orden de las competencias metacognitivas (la forma en que los sujetos somos conscientes de nuestros propios recursos intelectuales: de cuáles son y de cómo los manejamos) como en el orden de las actitudes y otros componentes más ligados a la personalidad de cada uno (de qué manera tendemos a resolver las situaciones inesperadas o conflictivas a que nos debemos enfrentar).

Schön (1990) ha hecho importantes consideraciones en lo que se refiere a las aportaciones cognitivas de las experiencias prácticas iniciales, atribuyéndoles la capacidad de elicitar problemas. Las prácticas deberían servir, sobre todo, para crear incertidumbre y disonancia cognitiva en los estudiantes de manera que después se

³ Boud, D.; Keogh, R y Walker, D. (1985) : Reflection : turning experience into learning. Kogan Page. London.

⁴ He desarrollado este aspecto en un trabajo anterior: Zabalza, M.A. (1996): "*Practical Experience in Teacher Education : its meaning, value and contributions*". European Journal of Teacher Education, vol. 19 (3). Pag. 269-271.

vieran forzados a buscar respuestas, a revisar estereotipos o a relativizar principios más pertinentes en contextos académicos que en la acción profesional real.

Con respecto a las aportaciones al ámbito de las actitudes y características personales, el sentido del *practicum* resulta fundamental en el proceso global de formación. Bastaría analizar algunos “diarios de prácticas” para constatar el constante ajuste personal que los estudiantes han de realizar durante su estancia en los centros de trabajo. Deben aprender a manejar sus inseguridades, sus desconocimientos, la relación (a veces desequilibrada) con los profesionales a los que los adscriben, etc. Y cuando el *practicum* tiene que ver con escenarios y prácticas profesionales de gran carga emocional (Trabajo en contextos problemáticos o en empresas en crisis, trabajo con sujetos en situación carencial, trabajos que implican un contacto directo con el público o tener que hacer frente a situaciones que exigen una implicación personal importante, etc.) este aspecto del *practicum* resulta de una importancia fundamental.

2.1.5 Aporta al alumno posibilidades mejoradas de obtener un empleo. Y en todo caso, hace más fluida la transición al mundo del empleo.

Aunque en algunos enfoques, éste es el objetivo fundamental de las *prácticas en empresa* en mi opinión constituye tan sólo una de sus posibles aportaciones. Las prácticas en empresas no dejarían de ser insustituibles en los programas de formación por mucho que no garantizaran un mejor acceso al empleo.

Como ha señalado García Delgado⁵ son muchas las ventajas que las *prácticas en empresas* aportan a los alumnos en este ámbito:

- adquirir algo de práctica en las actividades propias del sector;
- práctica que podrá incluir en su *curriculum vitae* como aval en la búsqueda de empleo;
- obtiene una visión estratégica de cómo funciona el empleo en ese sector;
- aprende a reconocer lo que se valora más en la empresa,
- y a adquirir más confianza en los procesos selectivos,
- a través del contacto directo con los empleadores aprende a apreciar las dinámicas que prevalecen en el mundo de la empresa a la hora de seleccionar a los empleados;
- y, en todo caso, adquiere conocimientos interesantes de cara al *auto-empleo*.

Como he señalado antes, no todos los modelos de *prácticas en empresas* se plantean un abanico tan amplio de objetivos. En algunos casos están proyectadas con una orientación mucho más parcial y limitada. Y, en mi opinión, es una pena porque se están desperdiciando parte de las grandes ventajas formativas que este componente de la formación posee. Por esa razón, si quisiéramos evaluar nuestros *practicums* podríamos comenzar por considerar si, efectivamente, lo hemos planteado de forma tal que esté orientado al cumplimiento del mayor número de las funciones arriba señaladas.

Algunos autores han intentado hacer una especie de catálogo de las aportaciones posibles del *practicum* y las *prácticas en empresas* a los estudiantes. Yo mismo lo he intentado en otros trabajos anteriores⁶ relacionándolas con la formación del profesorado.

⁵ García Delgado, J. (1997): Las estancias de prácticas en empresas en la formación de los titulados universitarios: estudio teórico-coyuntural. Documento mimeografiado. ETSI de Minas. Universidad Politécnica de Madrid.

⁶ Pueden consultarse a este respecto los trabajos incluidos en los sucesivos Symposium sobre Prácticas Escolares que venimos realizando en Poio, especialmente los correspondientes a la 2ª (*La teoría de las prácticas*) y a la 3ª convocatoria (“*El practicum en la formación de los profesores: su sentido y aportaciones a la formación*”)

Sirva, a título de ejemplo de lo que sucede en contextos no españoles, el trabajo de Daresh (1990)⁷ para quien el *practicum* tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes la oportunidad de:

- ? aplicar sus conocimientos y habilidades en contextos prácticos,
- ? desarrollar competencias orientadas a la participación gradual en un amplio espectro de actuaciones prácticas,
- ? contrastar su implicación con la profesión,
- ? comprender mejor la práctica real de su profesión,
- ? evaluar su propio progreso e identificar aquellas áreas en las que precisaría de un desarrollo personal y/o profesional más intenso.

Un interesante trabajo de revisión de la literatura internacional en este ámbito ha sido llevado a cabo por Ryan, Toohey y Hughes (1996)⁸. Haciendo un resumen de los trabajos analizados llegan a la conclusión de que el *practicum* ha demostrado ser eficaz en los siguientes cometidos:

- ◀ dar a los estudiantes una visión de conjunto (*insight*) sobre el mundo del trabajo y la situación de la profesión.
- ◀ desarrollar habilidades vinculadas al desarrollo del puesto de trabajo
- ◀ desarrollar habilidades de tipo interpersonal y social
- ◀ mejorar las posibilidades de empleo de los estudiantes
- ◀ incrementar el contacto con las empresas por parte de los profesores universitarios
- ◀ mejorar la actitud cara a la supervisión, la autoconfianza, el conocimiento del trabajo, las habilidades en la búsqueda de empleo y el razonamiento práctico.
- ◀ ayudar a los estudiantes a integrarse adecuadamente en el mundo del trabajo
- ◀ desarrollar una mayor madurez en los estudiantes.
- ◀ capacitar a los estudiantes para hacer aportaciones más positivas y también para mostrar actitudes más positivas en clase.

En el fondo, se puede comprobar que de una manera u otra siempre se van centrando esas posibles aportaciones de las *prácticas en empresas* en tres ámbitos de impacto:

a) aportaciones que se refieren a la mejora de la *formación* de los estudiantes. Formación que puede pertenecer a diversas dimensiones: formación en ámbitos generales, formación en ámbitos más específicos del sector productivo al que se integran; formación en aspectos personales como las actitudes, etc.

Podríamos decir, desde este primer ámbito de aportaciones, que se espera que durante las prácticas en empresas los alumnos aprendan nuevas cosas y adquieran conocimientos que antes no poseían (o que mejoren el dominio de los que poseían). Se espera también que mejoren en cuanto a las disposiciones y actitudes personales con que afrontan el trabajo.

b) aportaciones que se refieren al *conocimiento de la profesión* y sus modos habituales de actuación.

Una parte importante del sentido de las prácticas en empresas es, justamente, propiciar ese acercamiento a la profesión: a los escenarios reales de trabajo, a la cultura profesional, al manejo de los recursos técnicos propios del sector, al tipo de demandas que se les hace, a los modos de relación entre los profesionales y con los clientes, etc.

c) aportaciones que se refieren al proceso de *transición* al mundo del trabajo y a las propias expectativas de *obtener un empleo*.

⁷ Daresh, J.C. (1990) : “Learning by doing: research on the Educational Administration Practicum”, Journal of Educational Administration, vol. 28(2), pag. 34-47.

⁸ Ryan, G.; Toohey, S. y Hughes, Ch. (1996) : “The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review”, Higher Education, vol 31. Pag. 355-377

No son pocos los alumnos que acaban recalando como empleados en aquellas empresas en las que hicieron las prácticas. En otros casos, aunque las empresas en las que se hicieron las prácticas no son las que ofrecen el empleo, sí que actúan como recurso que facilita, indirectamente, su obtención.

2.2 Aportaciones a las Universidades y Centros de formación.

Aunque las aportaciones fueran dirigidas tan sólo a la formación de los estudiantes, esto ya sería en sí mismo una aportación a los centros de formación. Todo lo que mejore la formación que se ofrece y posibilita a los estudiantes es una mejora de la propia institución que forma.

Pero junto a esta aportación general, el *practicum* y las *prácticas en empresas* hacen otras importantes aportaciones a los centros formativos. En concreto, convendría resaltar las siguientes:

2.2.1 Rompe el aislamiento tradicional de la universidad con respecto al mundo productivo.

Con frecuencia se ha acusado a las universidades de constituir ecosistemas autoreferidos y poco abiertos a los rápidos cambios que se producían en su entorno. Se decía que las universidades no estaban dando una adecuada respuesta a las nuevas demandas que la sociedad y el mundo productivo estaba planteando con respecto al tipo de profesional que se requería en el nuevo contexto productivo.

Pues bien, una de las características básicas de las instituciones con una fuerte implantación del *practicum* es que han logrado establecer una compleja y variada red de relaciones interinstitucionales. Ya no se trata de plantear procesos formativos a medida de la propia institución que los ofrece sino de hacerlo tomando en consideración otras perspectivas y aportaciones. Gestionar hoy en día una universidad supone ser capaz de abrir la institución, hasta el máximo de lo posible y de lo rentabilizable, a toda una red de interacciones y aportaciones convergentes que optimicen la formación de los futuros graduados.

Entiendo que esta es una aportación muy importante de los nuevos enfoques sobre la formación que tratan de integrar a nuevos agentes en el proceso formativo de los universitarios. Es probablemente uno de los aspectos que más ha ayudado a transformar la universidad en este último decenio.

2.2.2 La ruptura del aislamiento trae consigo (o, cuando menos, debería hacerlo) un mejor conocimiento del mundo productivo y sus transformaciones, sus demandas y sus contradicciones.

Los diversos mecanismos que se generan a través de los procesos de *prácticas en empresas* suelen traer consigo un mejor conocimiento de los mundos productivos con los que se vincula la universidad. Bien a través de las informaciones que traen consigo los alumnos, bien a través de las visitas que suelen hacer los tutores de prácticas a los centros de trabajo, bien a través de los considerandos mutuos que unos y otros introducen en los protocolos de relación, la cuestión es que poco a poco esa lejanía entre las universidades y las empresas se ha ido quebrando.

En algunos casos esta relación más intensa ha llegado a constituir una auténtica *cultura institucional* de nuevo cuño en las universidades. Los contactos con las empresas e instituciones no se refieren tan sólo a los alumnos sino que los mismos profesores

participan en los intercambios y dedican parte de su tiempo anual al trabajo en escenarios profesionales colaboradores de la Universidad.

Algunas Universidades han establecido protocolos especiales con empresas punteras en el sector de modo que sus profesores puedan realizar frecuentes visitas a las mismas para familiarizarse con los nuevos desarrollos tecnológicos o productivos.

2.2.3 El mejor conocimiento del sector productivo trae consigo (o, cuando menos, debería hacerlo) un mejor ajuste de los planes formativos a las actuales características de las demandas.

Como ya señalaron Gibbons et alii (1994)⁹ la demanda de conocimientos en la sociedad actual ha cambiado de una manera clara, al menos, en tres aspectos:

- ◀ Debe tener una orientación clara a la aplicación (y por tanto trascender el sentido disciplinar clásico). Se trata por tanto de conocimiento, mayoritariamente, construido en contextos aplicativos y de producción y destinado a mejorar esos mismos procesos.
- ◀ Se trata, por tanto, de un conocimiento básicamente interdisciplinar.
- ◀ Y desde el punto de vista de los agentes, se trata de un conocimiento surgido en el marco de grupos heterogéneos de profesionales y especialistas que trabajan en ambientes variados y en instituciones de diverso signo (una de las cuales, pero ni siquiera la más importante, puede ser la universidad)

Este nuevo escenario cambia, evidentemente, el sentido del trabajo que se lleva a cabo en las universidades y sitúa a éstas ante el reto de ampliar el espectro de situaciones de aprendizaje que ofrece a sus estudiantes y también la forma de afrontar la creación de conocimiento. Es decir, altera sus dos misiones fundamentales, y como consecuencia de ello también la tercera de dichas misiones: su aportación al desarrollo social de la comunidad.

Uno de los avances más interesantes en los últimos años, en lo que se refiere a la oferta formativa de las Universidades y Centros Superiores, se ha producido, justamente, en el terreno de las nuevas propuestas curriculares surgidas como correcciones de los modelos tradicionales de las carreras. Podría decirse que la influencia del entorno ha obligado a las universidades a reajustar su oferta y a abrirse a nuevos perfiles más flexibles y polivalentes.

- ◀ Es así como se han ido diseñando carreras y Planes de Estudios con componentes pertenecientes a perfiles diversos (derecho+ económicas; ingenierías + empresariales; carreras técnicas + filologías; empresariales + psicología, etc.). De la misma manera han ido apareciendo carreras nuevas para cubrir nuevos espacios profesionales (en el mundo de la imagen, las redes virtuales, la publicidad, las ventas, etc.).
- ◀ Como otra de las presiones del entorno laboral es la internacionalidad, junto a las propuestas mixtas en las que las *lenguas extranjeras* pasan a tener un protagonismo especial, han aparecido también nuevos sistemas de acreditación de los estudios que suponen el reconocimiento de la formación y los títulos conseguidos por instituciones de diversos países. Dichas instituciones comparten la planificación y desarrollo de los Programas y los estudiantes rotan por ellas durante el periodo de formación.
- ◀ A ese mismo orden de ajustes pertenece, creo yo, la actual tendencia a potenciar *carreras cortas* que sientan las bases teórico-prácticas al futuro ejercicio profesional. Estos estudios cortos tienen la ventaja de acreditar a los sujetos para iniciar su inserción profesional. De esta manera se trata de estudios que quedan abiertos a posteriores ampliaciones y especializaciones una vez que se está ya trabajando : volvemos nuevamente a revalorizar esa combinación entre la formación académica y la práctica real.

⁹ Gibbons, M.; Linoges, C.; Nowotny, H. Schwartzman, S.; Scott, P y Trow, M. (1994): The New Production of Knowledge: science and research in contemporary societies. Sage. London.

2.2.4 Toda esta dinámica ha llevado a la propia universidad a incorporar ella misma nuevos planteamientos empresariales de gestión y desarrollo de sí misma.

Se trata, sin duda, de otra forma de influencia del entorno. Los actuales planteamientos centrados en el *empowerment* institucional (lo que teóricamente debería llevar a cotas cada vez mayores de autonomía en la generación y gestión de los recursos) junto a la presión política y social por la mejora de la eficacia y la rendición de cuentas han provocado una nueva “cultura” en el desarrollo de las universidades. Todas ellas se ven abocadas a diseñar estrategias que las permitan desarrollarse en un escenario en el que tendrán que competir por la búsqueda de recursos y la captación de buenos estudiantes (Clark, 1998)¹⁰.

Las viejas “culturas” académicas obtenían la legitimación en sí mismas: las universidades eran valiosas por su propia orientación al cultivo del conocimiento y de los saberes. No era preciso justificarse por las aportaciones concretas al desarrollo social o económico del propio país o del sector productivo al que dichos saberes pertenecieran. El compromiso con los “saberes no productivos” sigue manteniéndose hoy día como un *valor añadido* de las grandes universidades, pero la presión interna y externa está llevando a todas ellas (grandes y pequeñas) a diseñar *planes estratégicos* basados en la necesidad de ofrecer productos (docentes y de investigación) capaces de competir y de constituirse como “señas de calidad”. Y todo ello en un escenario cada vez más abierto y global.

Como puede constatarse, la simetría entre esa dinámica y la que deben afrontar las empresas es clara. *Salvatis salvandis*, las universidades, al menos en los países desarrollados, están siendo llamadas a afrontar su propio desarrollo con dinámicas muy similares a las que utilizan las empresas. Reto éste que están en mejores condiciones de afrontar las universidades que han tenido o tienen una fuerte tradición en relaciones con empresas. Aquí sí que vale aquello de que también las *organizaciones aprenden*. A través de su contacto e intercambios con las empresas, las universidades han ido familiarizándose con estrategias y dinámicas poco habituales en los ámbitos académicos tradicionales.

En un reciente trabajo, Bente Kristensen (1999)¹¹ describe todo el proceso de transformación que ha seguido su institución (la Copenhagen Business School, CBS) para convertirse en uno de los centros mundialmente reconocidos en su ramo. Ese proceso de transformación llevó al CBS a crear una estructura interna de autoevaluación y desarrollo encargada de operativizar lo que la propia institución había definido como su propósito o misión institucional: *estar entre una de las mejores instituciones de Educación Superior de Europa y para ello estar en condiciones de poder hacer aportaciones de alto valor a la sociedad y al mundo de las empresas, de formar graduados capaces de competir en el mercado internacional de trabajo, y de crear nuevos conocimientos a partir de investigaciones desarrolladas en cooperación con el mundo de las empresas.*

Sobre esta base, el CBS inicia todo un plan estratégico centrado en la potenciación de su perfil internacional (que le lleva a crear, en cooperación con otras instituciones danesas, centros de docencia e investigación en otros países), a incrementar las relaciones con las empresas y con otras instituciones universitarias y a reforzar la dimensión didáctica de la institución (incorporando planteamientos innovadores que garantizaran un aprendizaje de alto nivel en los estudiantes).

¹⁰ Clark, B.R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: organizational pathways of transformation*. Pergamon- Elsevier Science. London.

¹¹ Kristensen, B. (1999): “The Entrepreneurial University as a Learning University”, en *Higher Education in Europe*, Vol. XXIV, nº 1, Pags. 35-46.

En otro orden de cosas, no son pocas las universidades que, en la búsqueda de una mejor integración entre sus finalidades, han iniciado procesos de transformación en estructuras no solamente docentes y de investigación sino también de producción. Son las propias universidades las que montan estructuras profesionales y/o productivas propias de manera que la vinculación entre la formación académica y el trabajo profesional tengan una unión mucho más estrecha y estable (obteniendo además con ella unas importantes fuentes de financiación institucional). Es habitual esta combinación de formación-trabajo en el caso de los Hospitales Clínicos (que en las universidades públicas pueden pertenecer a la red sanitaria pública pero en las universidades privadas aparecen como estructuras propias de la universidad). Son muchas la universidades que poseen granjas, o laboratorios de alta tecnología, etc.

Con esta última consideración, se cierra el círculo de los beneficios que las universidades reciben del desarrollo estable de procesos de prácticas en empresas. Es obvio que las consideraciones anteriores están llevadas al máximo. Las universidades se transforman no sólo por el hecho de haber desarrollado programas de *prácticas en empresas*. Las presiones del entorno las están obligando a ello. Pero en mi opinión, no cabe duda de que las relaciones con el entorno productivo e institucional que se deriva de un programa de prácticas bien consolidado supone un claro “*aprendizaje institucional*” para las universidades que si no crea esa nueva cultura de apertura al mundo productivo sí, cuando menos, la refuerza y alimenta.

2.3 Aportaciones a los centros de trabajo.

Curiosamente poco se ha trabajado este aspecto clave del desarrollo de las *prácticas en empresas*. Entendidas éstas como un momento más del proceso de formación, parecería como si sus únicos beneficiarios hubieran de ser los propios estudiantes en prácticas e, indirectamente, los centros de formación a los que pertenecían. Las ventajas a las empresas no se mencionan ni se negocian (quizás porque se parte del convencimiento de que ya se encargan las propias empresas de aprovecharse de los estudiantes en prácticas). Pero este planteamiento resulta poco convincente y desde luego no contribuye a la transparencia del proceso.

No es infrecuente constatar cómo este tema de los “beneficios” de las empresas en el tema de las prácticas se mueve en el terreno de los malentendidos y las suspicacias.

Los más críticos con el proceso (sobre todo entre los formadores y, a veces, también entre los empleados de las empresas) suelen señalar que las empresas utilizan a los alumnos en prácticas como “mano de obra barata” y como personal que sustituye a los aprendices (es decir, que los colocan en actividades poco importantes y escasamente relacionadas con los estudios que realizan).

Tampoco las empresas o sus representantes tienen, en ocasiones, una idea clara de qué pintan ellos en esa historia. A la vista de sus comentarios se diría más bien que están recibiendo alumnos en prácticas porque se ven atrapados en una serie de redes de relaciones y compromisos y que les resulta difícil decir que no. Pero por su parte no creen que puedan sacar beneficio alguno por el hecho de recibir a alumnos en prácticas (lo que puede sugerir que cuando esas presiones de amigos o familiares disminuyan dejarán el programa).

Parece claro que las empresas que participan en un programa de *prácticas en empresas* deben esperar sacar algún beneficio del mismo. Las empresas no son ONGs ni tienen entre sus objetivos actuar como centros de formación. Por otro lado, dado que el sistema español no contempla beneficios externos al propio proceso de prácticas (a través de deducciones fiscales o de aportaciones económicas oficiales para subvenir a los gastos producidos por la atención a los alumnos en formación), las ventajas para las empresas

deben derivarse del propio proceso en sí, es decir de lo que les pueda aportar la presencia de los alumnos/as en la empresa.

De todas maneras, también hay que resaltar que en ocasiones nos hemos encontrado con empresas que, efectivamente, participan en el programa con un notable espíritu altruista. Son conscientes de que no reciben beneficios tangibles pero no están interesadas en ellos. Les importa más la dimensión cualitativa de sentirse comprometidas en la formación de los jóvenes y se muestran absolutamente dispuestas a colaborar en todo aquello que esté en su mano.

La idea de partida en este apartado es clara: *los alumnos/as en prácticas no van a las empresas o instituciones sólo a aprender y beneficiarse de una formación complementaria; van también a trabajar y a producir y por ello se ponen a disposición de la empresa.* Qué tipo de trabajo vayan a hacer o qué tipo de responsabilidades se les vayan a requerir es lo que debe ser negociado en el proceso de planificación del periodo de prácticas.

Eso quiere decir, cuando menos, que en la planificación de las prácticas ha de buscarse un *quid pro quo* equilibrado y atractivo para todos los participantes. Y que este juego de beneficios mutuos debe ser transparente y asumido por los diversos agentes del proceso.

Partiendo de esa concepción los propios empresarios suelen mencionar algunos beneficios que las empresas (al menos aquellas que tienen bien montado el proceso) extraen de su participación en los procesos de prácticas. En los trabajos que nosotros hemos hecho sobre las prácticas han ido apareciendo, señalados por los empresarios y tutores de empresa, algunos de las ventajas que las prácticas en empresas les aportan:

2.3.1 Resolución de pequeños problemas y actuaciones puntuales.

Con frecuencia los alumnos en prácticas son llamados para resolver problemas puntuales que se le presenta a la empresa: bajas, permisos, ausencias temporales, etc. En algunos casos tales incidencias no pueden preverse y por tanto sólo se pueden resolver de esta forma si en ese momento la empresa o institución tiene alumnos en prácticas. En otros casos las necesidades son previsibles (vacaciones de verano, momentos de especial incidencia de bajas por enfermedad como la gripe, etc.) y las empresas prefieren centrar en esos momentos la presencia de alumnos en la empresa. De ahí que hayan proliferado tanto en los últimos años las prácticas durante el verano, por ejemplo.

Esta misma posibilidad de “echar mano” de los/as de prácticas es muy beneficiosa cuando las empresas han de llevar a cabo tareas intensificadas por algún tipo de razón (exigencias estacionales de la producción, por incremento de la demanda, por conveniencia estratégica, etc.).

2.3.2 Mantener un colectivo permanente de operarios en periodo de formación que sirva como yacimiento de posibles incorporaciones a la empresa.

Esta es una de las ventajas más visibles y satisfactorias para las empresas. Manteniéndose en contacto permanente con un grupo de jóvenes en formación (que de paso van conociendo los procesos productivos de la empresa y su dinámica de funcionamiento) siempre tienen la posibilidad de seleccionar a los más valiosos de entre ellos/as para cubrir las vacantes que se les vayan produciendo o las ampliaciones que vayan siendo necesarias. Con poco costo (en formación y socialización de los candidatos) y con la ventaja del conocimiento añadido de las personas, las empresas pueden ir seleccionando su personal.

2.3.3 Desarrollo de procesos de innovación en las empresas.

Otra interesante fuente de beneficios para las empresas se deriva del gran potencial innovador que pueden traer consigo los alumnos/as en prácticas. Ámbitos como el de las NNTT, el de los idiomas extranjeros, el de las nuevas normativas legales o técnicas, etc. pueden constituir sectores a mejorar aprovechando la presencia de los alumnos en prácticas.

Ciertamente esto es un *desiderátum*. No todos los alumnos llegan a las empresas bien preparados en estos ámbitos. Las quejas de los empresarios suelen referirse a ello. Les gustaría poder incorporar ese tipo de innovaciones a sus empresas pero no pueden hacerlo porque los alumnos que les llegan no están preparados para hacerlo. Cuando sí se dan estas condiciones se declaran absolutos entusiastas del programa de prácticas. Y esos alumnos encuentran fácilmente trabajo en la empresa en la que hicieron las prácticas.

2.3.4 Beneficios derivados de la frescura y dinamismo que suelen aportar los jóvenes.

La ingenuidad, dinamismo y creatividad que suelen aportar los jóvenes es también otro punto de interés para las empresas. Si además mantienen actitudes positivas y de buena disponibilidad para el trabajo, la valoración que hacen los empresarios de las prácticas tiende a ser muy positiva.

A muchos de los empleados les gusta trabajar con gente joven y poder enseñarles lo que ellos/as saben. La dureza del trabajo y el desgaste que éste supone puede verse aliviada a través de la constatación de lo mucho que uno/a puede ayudar a chicos/as jóvenes a adquirir los conocimientos y destrezas propias de esa actividad.

Es cierto también que en algunos casos los empleados no tienen esa actitud y consideran un sobre-esfuerzo el tener que atender a chicos jóvenes que, además, suelen demostrar escasas capacidades para el desempeño de la tarea que se les encomienda.

En todo caso, los comentarios que suelen hacer los empresarios son más positivos que negativos y valoran mucho esa sabia fresca que aportan los jóvenes a la empresa.

2.3.5 Beneficios derivados del contacto con centros universitarios.

Aunque aquí aparece al final, suele ser uno de los aspectos que más valoran las empresas. Quizás porque pueden rentabilizar esta relación en lo que se refiere a su “imagen empresarial” (verse como organizaciones colaboradoras de la universidad suele ser visto como un signo de calidad), quizás porque (al igual que señalábamos con respecto a las instituciones de formación) el estar en contacto con la universidad les abre al mundo de los nuevos conocimientos y las investigaciones y a otro tipo de preocupaciones que pueden ser muy interesantes para ellos.

Este aspecto que por lo general suele quedar más en sensaciones subjetivas que en proyectos concretos merecería una especial consideración en un buen diseño de las prácticas en empresas. Existen experiencias muy interesantes en las que se combina el que los profesores de los centros de formación acudan a las empresas a actualizarse y a conocer sobre el terreno los nuevos desarrollos del sector productivo y que los empleados de la empresa participen en actividades de formación desarrolladas en la universidad. De esta manera ambas instituciones salen enriquecidas del contacto mutuo. Este sería, sin duda, el mejor escenario para el desarrollo de un programa de prácticas en empresas de calidad.

3.-CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DEL PRACTICUM

Dado que, hoy por hoy, nadie discute ya la importancia y las aportaciones que se pueden derivar de la existencia de *practicum* o *prácticas en empresas* en la formación universitaria, parece conveniente dirigir el análisis a las condiciones precisas para que esos periodos de formación se den con garantías. En el fondo ésta es la “madre del cordero” del problema de *las prácticas* y lo que nos debe preocupar a cuantos andamos metidos en este asunto.

En esta conferencia pretendo vincular la calidad del *practicum* a 4 tipos de condiciones. Por las condiciones de tiempo y espacio que impone el formato de Congreso no resulta posible profundizar en cada una de ellas. Me limitaré, por tanto, a mencionar los grandes epígrafes dejando un desarrollo más pormenorizado para un trabajo posterior.

Los 4 tipos de condiciones para el desarrollo del *practicum* y las *prácticas en empresas* son:

- 1- las condiciones doctrinales: es decir, su sentido y orientación formativa.
- 2- las condiciones curriculares: es decir, la forma en que debe integrarse en el conjunto del Plan de Estudios.
- 3- las condiciones organizativas: es decir, la forma en que deben ser planteada la relación entre las instituciones y el desarrollo del proceso.
- 4- las condiciones personales: es decir, qué tipo de aspectos personales acaban incidiendo de manera clara en el desarrollo y eficacia de las prácticas.

De la conjunción de una adecuada articulación del *practicum* en los 4 ejes se derivará la mejor o peor definición de su sentido y de sus aportaciones a la formación de los futuros profesionales

3.1 Las condiciones doctrinales del *practicum* y las *prácticas en empresas*.

El principal aspecto a resaltar en este apartado es, justamente, el *sentido formativo* del *practicum* y las *prácticas en empresas*. Cualquier otro propósito o beneficio posible debe quedar subordinado a este principio general. Ni la búsqueda de empleo, ni las posibles aportaciones económicas de las becas, ni el mero conocimiento del mundo laboral, ni las ventajas laborales para las empresas, etc. constituyen visiones completas del *practicum*. La consideración fundamental debe seguir vinculada al hecho de que se trata de un periodo de formación y que, por tanto, de él se deben derivar efectos relevantes en lo que se refiere a la formación de los estudiantes que participan en el programa.

Ya he insistido en un punto anterior la importancia que adquiere mantener una visión formativa amplia pero exigente con respecto a esta condición. Por eso resulta esencial tener una idea clara de qué tipo de formación es la que se espera que los alumnos adquieran a través de las prácticas.

Claro que para ello se requeriría que el propio centro de formación y los formadores que él trabajan tuvieran clara esa cuestión: ¿cuál es el modelo de formación que estamos desarrollando en la Facultad o Escuela Superior?, ¿qué dimensiones hemos priorizado en el proceso de formación y qué orientación le hemos dado al conjunto del proceso?

¿Se trata de un tipo de formación básicamente técnica y de manejo de aparatos o se trata, más bien, de un tipo de formación más creativa y basada en la resolución de problemas? ¿Se trata de un tipo de formación muy polivalente o más bien de una formación muy especializada y dirigida a un sector concreto de la actividad profesional? ¿Se trata de un modelo de formación basado en competencias y con una orientación fuertemente profesionalizante o más bien de un modelo de formación más generalista y abierto a diversos itinerarios de especialización posterior?

Lo que parece obvio es que el *practicum practicum* y las *prácticas en empresas* deben ser coherentes, al menos en cuanto sea posible, con el modelo de formación que se haya adoptado. Podemos dejar un poco de lado ciertas consideraciones más cualitativas sobre los modelos de formación: la potenciación de un espíritu crítico, o socialmente comprometido, o creativo, o reflexivo, o basado en actividades de grupo, etc. Pero convendría pararse a considerar cuando menos dos aspectos del modelo de formación que se haya asumido porque pueden alterar fuertemente el sentido del *practicum*. Son los que se refieren a si estamos en modelo de formación más centrado en las competencias propias de la profesión o si, por el contrario, hemos asumidos los presupuestos de un modelo de formación más abierto y basado en la formación general y de base.

Los primeros (modelos de formación basados en competencias) incluyen periodos de *prácticas en empresas* como oportunidad para que los estudiantes continúen su equipamiento competencial. Y al final de las mismas se espera de ellos que hayan asimilado el listado de habilidades y competencias profesionales previstos en el plan de formación.

En algunos países esta estructura esta, incluso, regulada desde los organismos competentes: existen listados muy específicos de conocimientos y habilidades técnicas que se espera que los futuros profesionales adquieran durante su periodo de *prácticas*. La supervisión está centrada en facilitar ese proceso y la evaluación en constatar hasta qué punto se ha conseguido.

Se trata de un tipo de *practicum o prácticas* concebido como un componente más del periodo de formación y al que se encomiendan aprendizajes específicos.

Los modelos centrados en el desarrollo general y polivalente están más orientados a que cada alumno recorra su propio camino y se ofrecen oportunidades diversas de inclusión en esa especie de “ejercicio profesional anticipado”. Se ofrecen muy diversas modalidades de *prácticas* y se valora, sobre todo, la riqueza de la experiencia vivida por el aprendiz. Aspectos como la autoestima, el autoconocimiento, la visión crítica de la profesión y del escenario de trabajo, etc. forman parte sustantiva de lo que se espera que las *prácticas* proporcionen al futuro maestro.

Gardiner (1989)¹² ha planteado esa dicotomía entre los modelos de formación refiriéndose a los *aprendizajes públicos* y los *aprendizajes personales* de los programas de formación. Identifica tres niveles en la formación de los futuros profesionales:

1. el primer nivel se centra en *lo que se ha de aprender*, los contenidos (que a veces se convierten en resultados o metas concretas que se han de alcanzar y que aparecen como requisitos para graduarse).

¹² Gardiner, D.(1989) : *The anatomy of supervision*. Open University Press. Whashington, DC.

2. el segundo nivel se refiere al *desarrollo personal* y a la forma en que cada uno de ellos/as construye los significados a partir de su propia experiencia.
3. el tercer nivel se refiere al *meta-aprendizaje* : a cómo cada uno/a llega a identificar y hacerse consciente de su propio estilo de aprendizaje.

Son muchos los especialistas en formación que insisten en la necesidad de que los modelos de formación incorporen las tres dimensiones. Sin embargo, la visión burocrática y academicista que se mantiene como enfoque preponderante en los centros de formación es muy reluctante a incorporar al plan de formación dimensiones difícilmente controlables por los académicos (como el desarrollo personal). Sin embargo son muchas las voces (de empresarios, del Club de Roma, de analistas del mercado laboral, etc.) que insisten en la gran importancia que poseen las variables personales en la inserción a la profesión: la capacidad para trabajar en equipo, para asumir responsabilidades, la actitud de disponibilidad permanente para aprender y mejorar, la autoestima positiva, etc. Todos estos aspectos, si han de suponer algo que una mera declaración de principios han de impregnar no solamente el trabajo en las clases sino también en las prácticas. Pero este planteamiento, hasta donde yo conozco, no se ha proyectado adecuadamente en los programas de *practicum* y prácticas en empresas.

Y sin embargo, el periodo de prácticas ofrece una oportunidad insustituible para abordar este tipo de objetivos. Alguno de los aspectos menos académicos (en el sentido de asimilar o memorizar contenidos) y más personales de la formación sólo es posible reforzarlo a través de las prácticas.

En ese sentido, nuevamente he de insistir en que la primera condición, la más sustantiva, de un *practicum* o de *las prácticas* es ser coherente con el modelo de formación que se pretende llevar a cabo. Y si quisiéramos hacer una evaluación de nuestros actuales programas de *prácticas en empresas* éste debería ser el aspecto a considerar en primer lugar: en qué medida existe esa línea de continuidad y coherencia entre el proceso de formación (y la filosofía o idea que le sirve de punto de apoyo) y el *practicum*.

3.2 Las condiciones curriculares del *practicum*.

Retomando nuevamente el hilo del discurso inicial, hemos de insistir en la idea de que el *practicum* constituye una pieza importante del currículum formativo de los futuros profesionales. No es algo que se le añade como una pieza marginal y secundaria, o como algo meramente propositivo y opcional.

Integrar el *practicum* en el currículum implica incorporarlo de manera plena y efectiva al Plan de Formación que pone en marcha una Facultad o Centro de Formación. Forma parte del Plan de Estudios y cumple una función relevante dentro del mismo (en condiciones similares al resto de las clases y actividades formativas que se llevan a cabo).

La evolución en este proceso de integración del *practicum* y las *prácticas en empresas* en la formación ha sido evidente en los últimos años. Pero aún se pueden observar muchos centros en los que las *prácticas en empresas* son algo voluntario y secundario en la formación. Las plazas disponibles no llegan para todos y se selecciona a algunos para hacerlas, o es algo que depende de

los contactos que tenga el propio alumno, o se trata, simplemente, de algo voluntario. Se aconseja hacerlas pero más por lo que pueden aportar en la consecución de trabajo que por lo que suponen desde el punto de vista de la formación.

Obviamente no es de ese tipo de *practicum* o prácticas de las que estamos hablando aquí. Nos estamos refiriendo a las que son concebidas como un periodo singular del proceso de formación, esto es como parte del curriculum formativo de los estudiantes de esa carrera o especialidad. De ahí, que su integración curricular sea una de las condiciones básicas que marcarán su efectividad.

Pues bien, al margen de otras consideraciones posibles (incluidas aquellas más genéricas y relacionadas con el modelo de formación que ya hemos tratado en el apartado anterior), creo que la dimensión curricular del *practicum* - prácticas, podría articularse en torno a los siguientes 5 puntos.

3.2.1 La formalización de programa de prácticas.

Se trata de una condición previa y que alude a una de las características de las propuestas curriculares: la exigencia de un cierto nivel de formalización. Esta primera condición se refiere a que exista un proyecto, y que ese proyecto esté escrito y sea público de manera que cuantos estén implicados en él conozcan de qué se trata y sepan los compromisos que asumen.

Quizás se trate sólo de una condición (tener un programa por escrito) que algunos valoren como secundaria pero, desde mi punto de vista, constituye una condición que va mucho más allá de lo formal y llega a condicionar de forma sustancial el sentido y las posibilidades de un desarrollo efectivo de cualquier currículum (o de cualquier parte de éste).

Hacer de una idea un proyecto significa, en primer lugar, formalizarla. Quizás no sea preciso llegar a diseñar sus contenidos y su posterior desarrollo en todos los detalles. Puede hacerse un proyecto todo lo flexible y abierto que se quiera pero es preciso que deje de ser sólo una actividad que se lleva a cabo pero sin que exista un proyecto por detrás. Tampoco es aceptable que sea sólo una idea (algo que yo sé, que tengo en mi cabeza) para convertirse en una propuesta de acción (algo que se puede compartir, discutir, conocer). En definitiva, algo que no depende del día a día, de lo que impongan las circunstancias o de la creatividad y generosidad que las personas que participan en su desarrollo.

En el tema del *practicum* la formalización constituye, a mi modo de ver, una clara exigencia. Y ése es, quizás, uno de los problemas que ha de afrontar el *practicum* en la actualidad: la escasa formalización que ha recibido. Y eso está provocando diversos efectos negativos sobre su realización:

- ◀ que, efectivamente, no tengamos claro cuál es su sentido formativo (no están claros o, al menos, no están explícitos los propósitos u objetivos que se le encomiendan).

Salvo ideas genéricas referidas a las aportaciones formativas que se pueden derivar de una experiencia en contextos profesionales reales, es difícil encontrar alguna concreción sobre los aprendizajes y mejoras que se espera (y se debe) alcanzar a través del *practicum* y/o las prácticas.

- ◀ que al no estar suficientemente formalizado el proceso nadie se haga responsable de sus desajustes ni podamos tener una orientación clara sobre cómo resolverlos.

Por otra parte, es difícil saber si el *practicum* salió bien o no (salvo consideraciones relativas a la satisfacción personal de los estudiantes) puesto que no teníamos de antemano establecido cómo debía salir o cuáles eran las condiciones básicas sobre las que hacíamos pivotar su éxito o fracaso.

- ◀ que no estén claros los compromisos que cada uno de los agentes formadores (el centro universitario y el centro de trabajo) asume en el desarrollo del *practicum*.

La borrosidad de la propuesta colaborativa (consecuencia de la borrosidad del propio proyecto) hace que cada uno pueda reinterpretar su papel o, simplemente, que renuncie a tener un papel que implique un compromiso con la formación. A las empresas e instituciones que participan en el programa llegan los estudiantes de prácticas sin que unos y otros sepan claramente qué es lo que se supone que se va a hacer allí. Y así todo se convierte en bastante circunstancial (lo que se haga dependerá de las circunstancias).

Todas las condiciones curriculares que se mencionarán a continuación tienen que ver, de forma directa o indirecta, con esta primera.

3.2.2 La integración del *practicum* en el proceso global de la carrera.

La escasa formalización curricular del *practicum* suele traer como consecuencia más directa, la insuficiente integración de ese periodo en el proceso global de la carrera. El *practicum* constituye, en muchas ocasiones, un segmento aislado e independiente de la carrera. Algo que forma parte de la misma pero que mantiene vinculaciones débiles (o incluso ninguna vinculación) con el resto de los componentes curriculares (las otras materias, el resto de las experiencias formativas que se les ofrecen a los estudiantes, etc.).

En el caso de los *practicum* situados al final de la carrera esa desconexión resulta evidente. Pero, también se produce en ocasiones, aunque su desarrollo esté establecido a lo largo de los estudios.

Dos rupturas principales deberían ser consideradas en este punto:

- ◀ la desconexión entre el *practicum* y el *perfil profesional* de las carreras (o de las especialidades dentro de éstas).

En algunas ocasiones, lo que se hace en el *practicum* tiene poco que ver (o no lo tiene en absoluto) con el tipo de competencias propias de los profesionales de esa carrera. En esas ocasiones, aunque se cumple el propósito de aproximar a los estudiantes a los escenarios reales de trabajo (y quizás también a las condiciones reales de trabajo, en las que un profesional puede estar haciendo algo que no tiene nada que ver con lo que estudió), el *practicum* aporta poco como experiencia de aprendizaje.

- ◀ la desconexión del *practicum* con *las otras materias* del currículum.

En algunos centros universitarios el *practicum* se independiza y tiene sus propios profesores (a veces su propio Departamento) encargados de llevarlo a cabo. Pierde la conexión con el resto de las unidades formativas de la carrera (materias, laboratorios, prácticas de las asignaturas, etc.) y acaba constituyéndose como algo más y algo distinto en la formación.

Pero con ello se pierde la posibilidad de lograr alguna de las funciones formativas básicas que antes hemos atribuido al *practicum*: la posibilidad de establecer nuevos referentes que ayuden a decodificar los contenidos teóricos de las materias. Dicho en palabras llanas, el *practicum*, como va por libre, ya no enriquece los aprendizajes de las otras materias de la carrera ni, a la vez, aprovecha lo que se ha ido aprendiendo en éstas para sacar más partido al periodo de estancia en la empresa.

3.2.3 Las fases en las que está establecido.

Un desarrollo del prácticum con un formato curricular (integrado en el propio diseño del Plan de Estudios al que pertenece) supone que se han de definir los grandes núcleos de contenido formativo del *practicum* y también las fases en las que se organizará.

La naturaleza procesal del *practicum* obliga a tomar en consideración la estructura de fases que lo componen. Normalmente no se suele estar demasiado atentos a esta perspectiva analítica del periodo de prácticas. Por el contrario, con frecuencia se tiende a entender el *practicum* como una unidad indiferenciada (un tiempo, suele decirse, que se pasa en el centro de trabajo). Los estudiantes se van de prácticas y se espera de ellos que se adapten a las particulares circunstancias en las que se produce las cosas en aquel contexto.

Sin embargo, la dimensión diacrónica del prácticum merece una especial atención desde dos puntos de vista:

- a) la necesaria progresividad curricular en las diversas fases del *practicum* o las *prácticas* cuando éstas están distribuidas en cursos diferentes de la carrera.

Esto es, parece obvio que en el diseño de esos periodos de formación en empresas hay que pensar en propósitos cada vez más específicos e intensos. Lo que puede ser una estrategia de *aproximación* y *observación* en los momentos iniciales debe necesariamente pasar a oportunidades de *colaboración* en las fases intermedias para llegar, en la medida de lo posible, a momentos de *intervención directa y autónoma* por parte de los alumnos en las actividades de la empresa.

En otras ocasiones, se prefiere orientar la distribución en fases de las prácticas para posibilitar que los alumnos vayan rotando por los distintos departamentos o servicios de la empresa o institución. En ese caso, habría que buscar una cierta simetría entre las cuestiones que los alumnos van estudiando en la Universidad y los departamentos por los que van rotando. Dejando, obviamente, aquellos que abordan procesos más complejos para el final.

- b) la toma en consideración de las diversas fases por las que pasa cualquier periodo de *prácticas en empresas* desde que se idea y planifica hasta que se concluye y evalúa.

Los estudios sobre el *practicum* han identificado algunas fases (o condiciones del proceso) de particular relevancia para un buen desarrollo del *practicum*:

- ◀ la fase de *preparación*.

De particular importancia resulta el periodo de preparación de las prácticas. Y no sólo por lo que aportan en el sentido informativo (indicar a los estudiantes qué empresa o institución les ha tocado, con qué persona/as trabajarán y qué se espera de ellos en las prácticas) sino porque resulta necesaria como componente formativo (reavivar los conocimientos previos necesarios y preparar el bagaje de recursos y capacidades que el estudiante habrá de poner en práctica durante las prácticas).

En una de las conclusiones de su trabajo de investigación sobre el *practicum*, a las que haré una referencia más completa en un punto posterior, Janell D. Wilson¹³ escribe que “si se quiere que la participación en el *practicum* traiga como consecuencia un óptimo desarrollo profesional, han de incorporarse al desarrollo de los cursos (anteriores al *practicum*) directrices claras y concisas con respecto al periodo de experiencia práctica” (pag. 58).

¹³ Wilson, J.D. (1996): “An Evaluation of the Field Experiences of the Innovative Model for the Preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics and Technology”, Journal of Teacher Education, vol 47 (1). Pag. 53-59

Esta fase puede llevarse a cabo en el Centro de Formación (lo más habitual) o en el Centro de Prácticas. O en ambos lugares.

◀ la fase de *acogida*.

Se refiere al momento de llegada de los estudiantes al centro de trabajo. La calidad del recibimiento va a servir de “indicador” de las perspectivas futuras de ese periodo de prácticas. La incertidumbre, la frialdad, la burocratización de los primeros contactos puede ocasionar, aparte de una clara desorientación por parte del estudiante que accede a una situación novedosa e incierta para él, una desimplicación afectiva con respecto a lo que se le pide. Algunos estudiantes narran momentos de gran agobio personal al verse en un lugar que no conocen y en el que nadie les esperaba ni parecía dispuesto a hacerles caso.

Por la contra, una buena recepción (en la que se da importancia a la calidad afectiva; en la que algún responsable del centro presenta a los recién llegados al resto del personal y les muestra las instalaciones y servicios de la empresa; en la que se les señala cuáles serán sus cometidos durante el periodo de prácticas, etc.) transmite un mensaje muy positivo y permite superar más fácilmente las incertidumbres de los primeros momentos. Posteriormente, cuando los estudiantes en prácticas se encuentren con algún problema, sabrán a quién dirigirse y sentirán en todo momento que son aceptados y que se les invita a formar parte de la institución.

◀ la *planificación de las diversas subfases* de que constará (si las hubiere).

Los diversos modelos de prácticas varían en cuanto al formato de desarrollo de las mismas. En el caso de que el periodo de prácticas estuviera dividido en varias subfases (que los estudiantes debieran ir rotando por los diversos servicios o actividades del centro de prácticas), éste aspecto debe clarificarse desde el inicio de manera que todo el periodo quede suficientemente iluminado.

A parte del sentido práctico y clarificador que conlleva esta fase (uno sabe qué experiencias se le van a ofrecer y qué demandas se le van a hacer), la planificación transmite un doble mensaje personal de enorme importancia:

- por un lado muestra una buena planificación y provoca una impresión positiva sobre la organización de la empresa o institución a la que los estudiantes en prácticas acceden.
- por otro lado, permite al estudiante mantener un nivel de autonomía personal elevado: sabe que no depende de los caprichos de nadie, ni nadie le está atendiendo como si fuera un favor personal. Existe un proyecto de trabajo y eso es lo que define su compromiso.

Si, además, esa planificación se ha realizado contando con su opinión y colaboración en el diseño y secuencia de la misma, entonces resulta más satisfactorio el proceso en su conjunto y el estudiante aprendiz se siente más comprometido.

◀ los momentos de *revisión y feed back*.

En un punto posterior insistiré, apoyándome en datos de investigaciones, en cómo la calidad del *practicum* depende en buena medida del tipo de actuaciones y apoyos que se presten a los aprendices.

Las prácticas desasistidas, des-acompañadas, apenas si poseen virtualidades formativas. Las metodologías de trabajo en las prácticas y los sistemas de supervisión constituyen recursos básicos a la hora de diseñar el periodo del *practicum*. En ese sentido, una de las exigencias básicas de un buen *practicum* es el contar con momentos de reposo reflexivo sobre la experiencia que se está viviendo. Volveremos sobre ello.

◀ la fase de *evaluación*.

Como componente curricular que es, el periodo de prácticas deberá ser evaluado según se haya previsto en el proyecto. La forma en que se evaluará, los aspectos a los que se dará importancia, las personas que evaluarán, el valor que tendrá la evaluación, etc. son otros tantos aspectos que forman parte del proyecto y que deberían figurar en él de forma explícita.

En un trabajo anterior¹⁴ he desarrollado más detenidamente este aspecto del *practicum*.

◀ la fase *reflexión* o *puesta en común* de la experiencia.

De la misma manera que la fase de preparación resulta de gran importancia para la adecuada configuración del *practicum*, la fase de cierre constituye una pieza fundamental y, pese a ello, habitualmente poco utilizada.

Aporta al conjunto de la experiencia la posibilidad de “hablarla”, de verla retrospectivamente, de reestructurar el puzzle de actividades, emociones y relaciones que suele quedar como recuerdo de los días pasados en el centro de prácticas.

La reflexión exige una doble condición:

- la condición de hacerse en grupo. Lo que se busca no es tanto el que uno mismo siga dándole vueltas en la cabeza a las cosas que hizo o que pasaron durante las prácticas. El objetivo es ponerlo en común, enriquecerse mutuamente con las experiencias compartidas.

- la condición de hacerse de una forma guiada, que garantice el contraste y la reflexión. La simple narración no posee por sí misma las virtualidades de la reflexión. La reflexión requiere una narración pensada, enriquecida por las preguntas, los comentarios, la relectura de los hechos que proporciona el supervisor o tutor de prácticas (que puede pertenecer al centro de formación o bien al centro de prácticas o, mejor aún, hacerse conjuntamente).

Estas serían las fases fundamentales que cabe señalar en un *practicum* de calidad.

3.2.4 Estrategias de supervisión adoptadas durante el *practicum*.

Este es, en mi opinión, otro de los puntos cruciales en el desarrollo de un *practicum* de calidad. Tampoco es, a mi manera de ver, uno de los rasgos fuertes de nuestros *practicum*. Como señalaba en un punto anterior, las prácticas des-acompañadas pierden parte de su validez formativa. Incluso aunque persistan como experiencias “interesantes” y apreciadas por los estudiantes, queda muy disminuída su potencia como elemento capaz de suscitar nuevos aprendizajes profesionales y de afianzar competencias positivas.

Por supuesto, el estilo de asesoramiento que se ofrece a los estudiantes suele estar en consonancia con el modelo de fondo que rige el desarrollo del *practicum*. Ya hemos señalado antes cómo diversos modelos de formación suelen dar lugar a diversos enfoques del periodo de prácticas en empresas. Y otro tanto acontece con el tema de la supervisión o tutorización del *practicum*. La supervisión tiene un sentido más directivo y dirigido a “completar el programa” en el caso de modelos de formación basados en competencias y suele ser, en cambio, más orientativo y dirigido a “abrirse caminos y nuevas experiencias” en el caso de modelos de formación basada en el desarrollo personal.

Bullough y Gitlin (op. cit.1994) se quejan de la orientación excesivamente dirigida al “entrenamiento” (*training*) que adoptan muchos sistemas de supervisión (orientación derivada del propio modelo formativo al que pertenecen). Es bien cierto, en todo caso, que ellos hablan de EEUU y de Inglaterra y que entre nosotros la “supervisión” como función a desarrollar por los centros de formación está menos formalizada. La idea del “training”, según estos autores, trae consigo la expectativa de que los estudiantes han de ir adquiriendo listados de competencias y habilidades previamente determinados en su plan formativo. En algunos casos esos listados constituyen marcos de referencia cuya consecución servirá para evaluar no sólo a los individuos sino a las propias instituciones

¹⁴ Zabalza, M.A.(1996): "Aspectos cualitativos de la evaluación del *practicum* : evaluación del programa y de los estudiantes ", European Journal of Teacher Education, vol.19(3). Pag. 293-302.

formativas: tanto centros universitarios como centros de prácticas recibirán la acreditación como tales en la medida en que estén en disposición de garantizar que los estudiantes van a poder adquirir dichas competencias¹⁵.

Sin embargo, una vez más, yo creo que no es éste nuestro problema. Nuestro problema es que apenas si existe un sistema claro y bien establecido de supervisión. Es cierto que tenemos tutores (en los centros de formación y en los centros de prácticas) pero ni en uno ni en otro lugar, aceptando las excepciones, hemos llegado a configurar una auténtica *presencia formativa* de los tutores. Y sin tutores no hay *practicum*.

3.2.5 Dispositivos de evaluación arbitrados.

He hecho referencia antes a este punto como una de las *fases* necesarias en un programa de prácticas. Conviene introducirlo aquí, otra vez, como recordatorio de un compromiso curricular indeclinable en cualquier programa formativo.

La exigencia de evaluación de los programas, que se inició como un requisito de tipo administrativo (para poder documentar su realización efectiva y el uso de los fondos destinados a su desarrollo) ha ido adquiriendo con los años y con la introducción de nuevos modelos de evaluación un nuevo significado, más próximo a lo que supone la congruencia curricular y la efectividad del proceso seguido.

No debiera hacerse nada que no fuera acompañado de un sistema de evaluación. Ni relativo al *practicum*, ni a ninguno de los otros componentes o momentos de la formación. La posibilidad de ampliar nuestros conocimientos sobre el *practicum*, de mejorar su diseño y desarrollo, de reforzar sus aportaciones formativas, de mejorar las condiciones de su desarrollo interinstitucional, etc. depende en gran medida de que vayamos acumulando experiencia y datos sobre lo que vamos haciendo.

Con frecuencia, el *practicum* (en tanto que pieza curricular) deja de ser congruente incluso con las propias formulaciones que establecemos para los estudiantes que han de seguirlo: la saturación de componentes reflexivos y analíticos de la experiencia que les pedimos a ellos son aspectos que nosotros mismos (los profesores/as de universidad encargados de orientar y coordinar el *practicum*) no ejercemos sobre nuestra parte del compromiso. Así es posible que nuestros estudiantes hayan reflexionado sobre su experiencia en los centros de prácticas pero que nosotros no lo hayamos hecho sobre el desarrollo del *practicum* en el que hemos participado.

Es bien sabido que la experiencia no genera por sí misma aprendizaje. Es preciso que esa experiencia sea revisada (evaluada) y sometida a los procesos de reajuste que los resultados de la evaluación aconsejen. Por eso, pese a la relativamente amplia experiencia que ya vamos teniendo sobre *practicum* y *prácticas en empresas*, no es claro que podamos decir que las cosas hayan mejorado mucho en todo este tiempo. A veces uno podría tener la impresión, incluso, de que se ha ido hacia atrás.

También es detectable el hecho de que muchos informes sobre las prácticas (proyectos de prácticas, artículos y estudios sobre dicho tema, etc.) siguen siendo proposiciones bien intencionadas pero carentes de datos que les sirvan de soporte. Reflejan opiniones, valoraciones personales, ecos de la propia experiencia informal, pero pocos datos. Eso

¹⁵ Esta es la postura adoptada por ejemplo por la NASDTE (National Association of State Directors of Teacher Education): han creado una amplia lista de resultados que deben servir como estándares para juzgar a las instituciones de cara a su acreditación (NASDTE: Standards for State Approval of Teacher Education. Washington, D.C. 1991). Citado por Bullough y Gitlin, op. cit.

se debe en parte a la escasa introducción de la evaluación de los actuales programas de *practicum*.

Los italianos (ya sé que nunca es bueno generalizar pero lo he observado en muchos equipos de trabajo y es algo de lo que siempre te hablan) dan mucha importancia a lo que ellos llaman *documentación*. El principio general es que no se hace nada que quede sin registrar o documentar (en audio, en video, en memorias de materiales, etc.). Esa documentación servirá después para que se pueda revisar el proceso, para poder darle publicidad, para defenderse de las críticas, para poder solicitar nuevas ayudas, etc. Pero lo importante es que queda constancia física del trabajo realizado y que se va construyendo una especie de “memoria” histórica (*una banca dati*) de las acciones. Esto resultaría muy importante también en el tema del *practicum*.

3.3 Las condiciones organizativas del Practicum

En este tercer apartado quisiera dejar apuntadas algunas condiciones organizativas que han demostrado su incidencia en el desarrollo de un buen *practicum*.

3.3.1 Las características del escenario de prácticas

En algún momento, muchos creímos que era mejor “cualquier tipo de prácticas a ninguna práctica”. Por entonces se nos hacía difícil poder disponer de centros de prácticas suficientes y elegibles por su calidad. En tal caso, parecía prioritario el hecho mismo de “hacer prácticas” sobre la condición de que el centros de prácticas reuniera una serie de requisitos mínimos.

Posteriormente, a partir de diversas experiencias de evaluación y de los datos compartidos con colegas europeos (especialmente franceses) en programas europeos vinculados a temas de *prácticas en empresas*, creo que resulta más apropiado considerar que los efectos formativos de las prácticas varían consistentemente en función de las características materiales y funcionales de los escenarios donde se realizan.

Efectivamente, aunque en general de cualquier tipo de práctica pueden extraerse aprendizajes positivos (sobre todo si esas prácticas van acompañadas de procesos de reflexión bien guiados por el tutor/a de prácticas), las prácticas desarrolladas en escenarios estimulantes y ricos dejan tras de sí un poso formativo mucho mayor y mejor organizado.

En este sentido, a tres tipos de características podemos prestar especial atención como variables que constituyen elementos capaces de determinar el sentido y los resultados del periodo de prácticas:

- ◀ algunas características materiales y técnicas (tamaño, ubicación, tipo de actividad desarrollada, recursos disponibles, etc.).
- ◀ el estilo de funcionamiento y la “cultura institucional” (estilo de liderazgo, hábitos de cooperación entre los profesores, clima de trabajo, etc.).
- ◀ la posibilidad de conseguir trabajo en la empresa en que se realizan las prácticas.

Obviamente no siempre estamos en condiciones de poder elegir lo mejor para nuestros estudiantes. Pero esa circunstancia tampoco puede servir de justificación para dejar al azar o renunciar explícitamente a la selección de las empresas e instituciones en las que

los alumnos irán a hacer sus prácticas. Algunas universidades se han rendido a esta dificultad y desarrollan programas de prácticas que se basan en:

- dejar que sean los alumnos los que se busquen la vida y sean ellos/as quienes encuentren el centro en el que van a realizar las prácticas.
- establecer otros criterios de elegibilidad: proximidad al centro universitario, facilidad de desplazamiento de los tutores, la costumbre de haber trabajado con ellos anteriormente, etc.
- considerar que ésta es una cuestión sin importancia y por tanto renunciar a tener criterio alguno.

Si resulta fácil concluir que las condiciones tanto materiales como funcionales de las instituciones condicionan el desarrollo del *practicum*, resulta más complejo concretar cuáles de esas características resultan beneficiosas y cuáles pueden ser perjudiciales.

Al menos en lo que se refiere a los aspectos materiales se precisaría de evidencias más contrastadas en relación a algunos aspectos (tamaño, ubicación, configuración de la estructura, etc.). Para cierto tipo de aprendizajes podría resultar más beneficiosa una institución pequeña porque se hace más manejable para el aprendiz. En cambio, para otro tipo de aprendizajes, posiblemente resulten más convenientes instituciones más grandes y complejas porque ofrecen mayor variedad de situaciones y permiten entrar en dinámicas relacionales más ricas.

Resulta obvio que la calidad de los recursos disponibles (sobre todo en aspectos de alta tecnología) y la complejidad de los procesos de producción o actuación de una institución o empresa abrirá nuevas posibilidades de conocimiento y práctica para los estudiantes que tengan la suerte de hacer sus prácticas en ellos (siempre claro está que dichos recursos y programas estén abiertos a su participación durante el periodo de prácticas).

Parece, igualmente incuestionable, que la dinámica de funcionamiento de los centros es una característica básica en esta primera fase de inmersión en un escenario profesional real. No solamente por el efecto positivo de verse el estudiante en prácticas incluido en un clima de trabajo satisfactorio y cordial, sino por lo que supone de “modelo” de actuación profesional que él o ella podrán posteriormente hacer suyo. Pero de la misma manera, los efectos de la cultura institucional (caso de ser ésta negativa) pueden resultar perturbadores para los alumnos en la medida en que ya desde su primer contacto con la profesión vayan introyectando los vicios habituales de ésta: el individualismo, la forma autoritaria o directiva de tratar a los niños, la forma libresca de manejar los contenidos, el empleo de métodos porco innovadores, etc.

Otro tanto cabe decir de la importancia de la expectativa de empleo como condición positiva de las empresas. Parece lógico que los alumnos prefieran hacer sus prácticas en aquel tipo de empresas o instituciones que les ofrecen posibilidad de quedarse trabajando en ellas. Algunas universidades ponen esta condición para aceptar nuevas empresas u organismos en el programa de prácticas. Pero como es fácil suponer no es una condición fácil de defender en un contexto de escasa expansión del empleo, sobre todo en ciertos sectores.

Acaba de celebrarse a mediados del mes de Mayo una gran Feria do Ensino en Santiago de Compostela. Uno de los temas de los que se ha hablado ha sido, justamente, de las *prácticas en empresas*. Empresarios, formadores y responsables de la formación hemos tenido la posibilidad de discutir sobre propósitos y condiciones de las prácticas en empresas. Uno de los temas que suscitó más interés fue el de la relación prácticas-empleo. Para muchos de los intervinientes se trata de

una relación lógica y defendible: es preferible hacer las prácticas en aquellas empresas (da lo mismo si son grandes como pequeñas) que ofrezcan mayores garantías de empleo.

Mi opinión, minoritaria desde luego, se apartaba de esa posición. Creo que el objetivo de las prácticas no debe vincularse, al menos de forma prioritaria, al empleo sino a la formación. Por tanto siempre será preferible aquel tipo de empresa que aporte un plus de formación (por las tecnologías que usa, por los procesos productivos que desarrolla, por los servicios que ofrece, etc.) sobre aquella otra en la que no se den esas circunstancias pese a que, por contra, las posibilidades de empleo sean mayores en ella.

Muchas veces, la presión por el empleo que sienten los alumnos les hace centrarlo todo en su consecución a corto plazo (incluso en actividades de nivel inferior a aquellas para las que virtualmente se ha preparado en la carrera). Y sacrifican a ello la posibilidad de adquirir una experiencia de mayor nivel y que, posteriormente, podrían servirles de aval para conseguir un trabajo mejor.

3.3.2 *el estilo de colaboración interinstitucional*

Este es otro aspecto de gran importancia en lo que se refiere al formato organizativo del *practicum*. Los modelos de convenio de colaboración o “partenariado” interinstitucional existentes en el mundo son muy variados en este momento y constituyen uno de los determinantes fundamentales del desarrollo (y a veces, incluso del sentido) del *practicum*.

Algunos de los modelos citados podrían caracterizarse de la manera siguiente:

a)- modelo informal y basado en las relaciones personales.

En realidad no es un modelo de partenariado pues no existe un compromiso institucional de colaboración. Esta se basa en las relaciones personales (algunos profesores universitarios conocen a responsables de empresas y les piden que reciban, por favor, a sus estudiantes).

De hecho, Colombeau (1993)¹⁶, señala que uno de los motivos a que aluden para explicar el porqué participan en los programas de prácticas es para satisfacer los compromisos que tienen asumidos con personas conocidas, clientes o familiares.

Suelen coincidir con modelos poco formalizados de *practicum*.

b) modelo basado en la predominancia de la institución formativa.

Es el modelo español (y también de otros países europeos). El *practicum* pertenece a la institución formadora (la universidad en nuestro caso) que es quien lo define y articula, quien selecciona los centros de prácticas y quien supervisa el desarrollo del proceso en su conjunto. Las instituciones de prácticas juegan un papel secundario y subsidiario de las decisiones que se adopten en el centro de formación.

Tal subsidiariedad suele traer consigo una debilitación del compromiso asumido por dichos centros de prácticas. En el mejor de los casos, ellos reciben a los estudiantes en prácticas y les dan facilidades para incorporarse a las actividades que allí se desarrollan, pero poco más. Es decir, participan en algo que les viene dado y que pertenece a otro ámbito y otra lógica muy diversa a la suya.

c) modelo basado en la predominancia del centro de trabajo.

Dicha predominancia se refiere, en general¹⁷, sólo al periodo de prácticas. Es el centro de trabajo quien determina qué tipo de prácticas se pueden hacer en él y bajo qué condiciones.

¹⁶ Colombeau, J.M. (1993): Cercer et trouver un stage. Les Editions d'Organisation. París.

¹⁷ En algunos centros alemanes de formación (generalmente vinculada al trabajo profesional, no al docente) y también en los sistemas franceses del “*apprentissage*” la preeminencia del centro de trabajo se extiende a todo el proceso formativo. Son los centros de trabajo (los estudiantes han de haber sido aceptados previamente en un centro de trabajo antes de poder matricularse en el centro de formación) los que determinan el perfil formativo. Las instituciones académicas lo que hacen es centrar su aportación en las dimensiones del perfil que les son propias (conocimientos en algunas materias básicas, etc.).

Desde luego, este planteamiento no impide el hecho de que exista un diálogo previo entre ambas instituciones. Pero el aspecto básico del modelo estriba en que el centro de trabajo no renuncia a su autonomía y a su propia lógica productiva o de servicio. Y, en consecuencia, marca las pautas a las que habrán de someterse los estudiantes que acudan a ella en periodo de prácticas.

Este es el enfoque que da lugar al “sistema dual” alemán. También van en esa línea los últimos planteamientos ingleses en el ámbito de la formación del profesorado. El *Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE)*¹⁸ ha introducido un planteamiento (denominado “*apprenticeship*”) en el que se tiende a reducir de manera significativa el peso de las universidades en la formación de los profesores trasladando este compromiso a las escuelas: el 80% del periodo de formación se ha de realizar en el lugar de trabajo.

En ocasiones, este modelo incluye un cambio en el estatus de los estudiantes en prácticas: dejan de ser alumnos o estudiantes para convertirse en “aprendices” con un estatuto laboral propio (a veces con contrato y salario). Lo que supone a su vez que los “aprendices” han de incluirse en el proceso de trabajo habitual asumiendo las tareas que se les encomienden.

Es un modelo más habitual cuando las prácticas se realizan al final de la carrera y tienen una duración estimable.

d) modelo basado en un “partenariado equilibrado”.

En esta configuración, ambas instituciones tienen un papel propio asumido por el propio modelo de formación. El propio mapa de competencias vinculadas al perfil profesional diferencia entre los aprendizajes que se han de desarrollar en un escenario y los que se han de desarrollar en el otro. En ese sentido la colaboración viene impuesta por el propio modelo formativo lo que garantiza la autonomía de cada una de las partes.

No cabe duda de que el estilo de colaboración entre universidades y empresas va a afectar fuertemente a la forma en que cada una de ellas va a afrontar el compromiso de la formación. A veces nos quejamos de que las instituciones y empresas en las que nuestros estudiantes realizan sus prácticas muestran poco interés en las mismas. Pero hemos de comprender que el papel que tienen reservado en el conjunto del proceso resulta muy secundario y que eso mismo resta sentido a su implicación: están colaborando (a veces a cambio de nada) en un programa que es de otros y del que, con frecuencia, saben muy poco.

Brewer y Gray (1999)¹⁹ abordan este importante tema en una reciente investigación sobre los mecanismos que ponen en marcha las instituciones de formación de EEUU a la hora de establecer sus vínculos con las empresas. Su conclusión principal es que se trata de un terreno aún poco consolidado y que depende preferentemente de la actuación individual de los profesores (los vínculos suelen ser *ad hoc* y de naturaleza *informal*). En sus conclusiones remarcan tres aspectos que mejorarían, en su opinión, la naturaleza y eficacia de estas relaciones con las empresas: incorporar incentivos para los profesores encargados de establecer y mantener esas conexiones; remover algunas de las barreras que aún subsisten y dificultan la fluidez de los intercambios; y, finalmente, lograr que la incidencia de estas relaciones acabara afectando también el funcionamiento de los departamentos y las clases. Como podemos comprobar, se trata de una situación no demasiado distante de la nuestra.

3.3.3 la implicación real de las instituciones participantes.

Aunque este punto está unido al anterior, no deja de tener un sentido propio y particular. Nos estamos refiriendo aquí al grado de implicación real de las instituciones, entendiendo como algo bien diferente de cara al desarrollo y calidad del *practicum* el

¹⁸ Véase Barton, L.; Pollard, A. y Whytty, G. (1992): “*Experiencing CATE : the impact of accreditation upon initial training institutions in England*”, *Journal of Education for Teaching*, 18. Pag. 41-57

¹⁹ Brewer, D. Y Gray, M.J. (1999) : "Do Faculty Connect School to Work? Evidence from Community Colleges", en *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 21 (4). Pags. 405-416.

que simplemente haya gente implicada a que sea la propia institución la que se halle implicada en el proceso del *practicum*.

La implicación institucional ha de ser analizada tanto en lo que se refiere a las instituciones de formación (los centros universitario en nuestro caso) como a las instituciones de prácticas (empresas e instituciones en las que hacen las prácticas los alumnos).

La implicación institucional del centro universitario no se produce si tanto el diseño, como el desarrollo de las *prácticas en empresas*, así como su operativización (la llamada a los centros, el establecimiento de los acuerdos, la valoración del programa, etc.) depende de personas concretas (o en su caso de algún departamento en particular). En esos casos podríamos decir que hay personas implicadas pero resulta más dudoso que se pueda hablar de una implicación institucional efectiva. La implicación institucional conlleva la de sus directivos y la de sus estructuras (Juntas, Consejos, etc.) tanto en la definición como en la implementación y evaluación del *practicum*. El protagonismo y, por ende, la responsabilidad, al menos en su sentido general, recae en la institución y no en las personas concretas que la llevan a cabo.

Por lo que se refiere a la vinculación institucional de los **centros de prácticas**, ésta presenta características particulares y tienen que ver fundamentalmente con tres aspectos:

- ◀ la función de legitimación de su participación en el programa (quién autoriza o asume la participación de ese centro en el programa de prácticas).
- ◀ la función tutorial (quién se encarga y en base a qué tipo de mandato o compromiso en la atención a los estudiantes en prácticas).
- ◀ la función de integración del programa en la dinámica institucional (qué se supone que saca en limpio la empresa por el hecho de aceptar alumnos en prácticas).

Cada uno de estos aspectos merece un comentario.

En primer lugar, resulta muy diferente una situación en la que es una decisión personal (normalmente por razones de amistad o compromiso) la que vincula la institución al programa a otra en la que se trata de una decisión adoptada por un órgano directivo del organismo.

Ambas modalidades de compromiso tienen sus pros y sus contras. Aunque desde la perspectiva burocrática parece claro que una decisión institucional (de la gerencia, del responsable de departamento correspondiente, etc.) tiene más peso institucional también se corre el riesgo de que siendo un compromiso de todos no llegue a ser, en el fondo, el compromiso de nadie. Como ya señalaba Fullan, cualquier innovación que se desee introducir precisa de defensores que estén dispuestos a comprometerse a título personal.

En ese sentido, lo que se pierde en peso institucional, se gana en energía e intensidad cuando la decisión es personal. En estos casos, también resulta diferente si esa decisión la ha adoptado el director o jefe de esa unidad (que, del alguna manera, pueden comprometer a toda la unidad), o si lo ha hecho una persona particular y a título personal. En este caso la decisión es más clara y firme pero le afecta tan sólo a él (aunque sin duda actuará de defensor de la iniciativa en las instancias correspondientes).

En todo caso, y siguiendo el criterio antes expuesto de la necesidad de una implicación institucional efectiva, parece claro que el sistema de cooperación interinstitucional ha de ir progresando hacia un auténtico compromiso de las instituciones como tales, más

allá de los acuerdos formales (importantes en las fases iniciales de la relación) y del particular empeño de personas concretas.

En segundo lugar, dado que el éxito de un *practicum* depende, como ya hemos señalado en un punto anterior, del tipo de apoyo que se le preste al estudiante o aprendiz, la figura de los tutores juega un papel fundamental. En el punto siguiente (las condiciones personales del *practicum*) haremos alusión al papel de los tutores y a su importancia en el desarrollo del proceso. Pero quede claro desde aquí que resulta muy diferente el tipo de apoyo que puede prestar al aprendiz una persona bien situada en la institución (por su experiencia, por sus conocimientos, por las responsabilidades que asume, por el tipo de trabajo que realiza) a otra que está todavía iniciando su desarrollo profesional (y a la que le castigan con tener que atender a “los de prácticas” cosa que nadie más, si puede evitarlo, acepta).

En tercer lugar, al hablar de integración real del programa en el funcionamiento de la institución me refiero a la forma en que se trata al propio programa en su conjunto. El periodo en que los estudiantes en prácticas se incorporan a los centros puede ser vivido como una circunstancia negativa (por los problemas que acarrea) pero afortunadamente transitoria o bien ser considerada como un momento clave (y planificado de antemano) en el que la institución está en disposición de afrontar retos y experiencias que no podría llevar a cabo en circunstancias normales. En este sentido, la presencia de los alumnos en prácticas constituye un componente enriquecedor para la institución que forma parte de la planificación anual que la propia institución realiza.

En algunos países se cuenta ya de antemano (en la planificación anual) con la presencia de los alumnos/as en prácticas que entran, de esa manera, a formar parte de los recursos humanos de la institución. Se cuenta con ellos para el desarrollo de las actividades ubicando cierto tipo de actividades (que exigen de más personal, o que tienen que ver con la especialidad a la que pertenecen los aprendices) justamente en el periodo en que los aprendices estarán desarrollando sus prácticas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Quedan muchas cosas por señalar en este trabajo. Especialmente importante resulta la ausencia de las consideraciones sobre las personas que participan en el proceso de desarrollo del *practicum*. Es lo que en el inicio del segundo apartado he identificado con las *condiciones personales* del *practicum*. Toda la temática sobre los profesores/as de universidad encargados de vitalizar y coordinar el programa de prácticas, la problemática de los *tutores*²⁰ en los centros de prácticas, las propias características de los alumnos/as aprendices, etc. constituyen elementos sin cuya consideración resulta difícil tener una visión de conjunto del tema del *practicum* y de sus posibilidades de mejora.

Permítanme simplemente incluir como colofón final dos referencias sintéticas con respecto a las condiciones para que el PRACTICUM resulte una experiencia formativa valiosa. En el fondo esa es la pregunta del millón: ¿qué podemos hacer para mejorar nuestro *practicum*?. Por supuesto que, como toda buena pregunta, tampoco ésta tiene una respuesta. Al menos, no una respuesta fácil y única. O, en todo caso, yo no la sé. Lo que sí puedo aportarles son algunas ideas interesantes que podrían ayudarnos a reflexionar sobre las condiciones que ha de reunir un buen programa de *prácticas en empresas*. Todo lo dicho en los puntos anteriores abunda en esa dirección. Cada una de las consideraciones realizadas lleva directa o indirectamente a definir una condición capaz de mejorar el desarrollo de los actuales programas de prácticas.

La primera de las referencias de esta conclusión la tomo de un trabajo mío anterior. También figuraban como conclusión del análisis general que en él se hacía sobre el tema del *practicum*. Quise concluir aquel trabajo sintetizando las consideraciones y análisis llevados a cabo en los diversos apartados de que constaba con una serie de puntos que los resumían y que podrían suponer una mejora cualitativa del *practicum*.

Pues bien, de las diversas consideraciones sobre el tema de las prácticas puede extraerse la conclusión de que *el practicum funciona mejor* :

- ◀ si está vinculado a procesos de innovación en los centros de trabajo.

En tal caso, los estudiantes en prácticas son considerados como un recurso más y un apoyo en los intentos de reconversión y desarrollo de innovaciones en ese centro.

- ◀ si están previamente identificados y consensuados los contenidos y las competencias a desarrollar durante las prácticas (el propósito formativo del *practicum*), así como la parte que toca a cada institución en ese proceso (qué le toca hacer al centro de formación y qué le toca hacer al centro de trabajo).
- ◀ si en los centros de trabajo hay personas encargadas de la formación y con competencias para desarrollarla. Es decir, si el centro de trabajo posee tutores preparados para atender a los aprendices.
- ◀ si están reforzadas las estructuras de coordinación y existen sistemas de supervisión.

²⁰ He de recordar que ése fue el tema monográfico del último Symposium de Poio cuyas Actas, bajo el título de EL TUTOR DE PRACTICAS: roles, funciones y formación, estarán ya a la venta en el momento en que se publique este trabajo.

- ◀ si se han creado estructuras nuevas encargadas del mantenimiento y mejora del *practicum* en su conjunto.

PELIGROS POSIBLES

No quisiera concluir esta reflexión curricular sobre *practicum* y *prácticas en empresas* sin entrar a considerar, aunque sea de forma rápida y a título de simple mención, algunas circunstancias que pudieran invalidar la experiencia práctica de los alumnos. Quiero decir, que no siempre las consecuencias de las prácticas son tan positivas como a veces pensamos. O, por lo menos, no estaría de más pararse a pensar algunas posibles consecuencias negativas. Ni qué decir tiene que tales peligros se derivan no de las prácticas en sí, sino del hecho de llevarlas a cabo en condiciones no siempre adecuadas.

En un punto anterior he recogido la aportación de Ryan, Toothey y Hughes (1996)²¹ en la que, a partir de una revisión de los estudios sobre el *practicum*, sintetizaban las aportaciones positivas de los programas de prácticas. Sin embargo, estos mismos autores recogen, también, de la literatura algunas evidencias negativas que se producen cuando el *practicum* no se desarrolla en buenas condiciones. Esa incorrecta articulación y/o desarrollo del *practicum* puede llegar a causar efectos negativos en los aprendices. Entre esas constataciones negativas, los autores destacan las siguientes:

- ◀ La falta de éxito (a veces por falta de intento alguno por lograrlo) en la integración de teoría y práctica.
- ◀ La dificultad para organizar experiencias que resulten apropiadas para los aprendices.
- ◀ El focalizar el *practicum* es una reducida serie de habilidades técnicas a expensas de una comprensión más amplia de los sistemas y de las organizaciones.
- ◀ Una pobre o desigual supervisión, con frecuencia como consecuencia de la falta de preparación de los supervisores.
- ◀ Experiencias prácticas que pueden echar al traste parte del sentido que se intenta dar al programa educativo en el que se incluyen
- ◀ Explotación de los estudiantes como mano de obra barata.

Como puede comprobarse, todo este tipo de consideraciones, avaladas en trabajos llevados a cabo en otros contextos, no difieren mucho de nuestros propios problemas y preocupaciones con respecto al desarrollo del *practicum*. Tanto los enfoques generales que se da al tema como la problemática que se está afrontando para mejorar la calidad del *practicum* resultan comunes, al menos en lo sustancial. Esto facilita, sin duda, los intercambios de ideas e iniciativas entre las personas e instituciones implicadas en el desarrollo del *practicum*.

Las conclusiones de Janell Wilson²²

²¹ Ryan, G.; Toohy, S. y Hughes, Ch. (1996) : “*The purpose, value and structure of the practicum in higher education: a literature review*”, Higher Education, vol 31. Pag. 355-377

²² Wilson, J. D. (1996) : “An evaluation of the Field Experiences of the innovative Model for the preparation of Elementary Teachers for Science, Mathematics, and Technology”, en *Journal of Teacher Education*, vol. 47 (1). Pag. 53-59

La segunda referencia pertenece a un reciente trabajo de Janell Wilson de la Universidad de West-Alabama. En él se analizan y referencian diferentes programas y modalidades de prácticas de campo. El trabajo concluye con dos consideraciones generales y una serie de conclusiones prácticas en torno a la puesta en práctica de este tipo de programas.

Las consideraciones generales se refieren a aspectos que han sido recogidos por todos los evaluadores de los programas analizados. Se trata de dos condiciones generales aplicables a cualquier tipo de *practicum*:

a) el sentimiento de autoeficacia de los estudiantes para profesores se incrementa con las prácticas de campo que están *claramente definidas y lógicamente secuenciadas* (siguiendo un patrón progresivo de incorporación a las actividades) y que se *han planificado y practicado* antes de su realización.

b) las prácticas de campo que permiten a los estudiantes *participar en pequeños grupos de trabajo* (de 2 ó 3 personas) resultaron los más beneficiosos para el desarrollo profesional de los estudiantes de profesorado.

Estas dos consideraciones generales se complementan y concretan en 9 conclusiones en las que la citada investigadora resume los resultados de la evaluación de los programas analizados. Son conclusiones son las siguientes:

1. Quienes planifican los programas formativos deben mantener las experiencias de campo puesto que consiguen la obtención de los objetivos de esa parte del programa y son percibidos como valiosos para el desarrollo profesional.
2. Las prácticas de campo deben ofrecer a los estudiantes actividades prácticas y presentarles materiales de enseñanza que integren los diversos contenidos de su especialidad.
3. Las prácticas de campo deben incluir discusiones y actividades en el trabajo académico (en los cursos de universidad) en los que se analicen la cantidad y uso de los materiales didácticos usados en las clases escolares.
4. Las prácticas deben incluir propósitos y objetivos claramente articulados y proporcionar también oportunidades para hacer un seguimiento y reflexión sobre las mismas.
5. Observaciones y estudios de casos, bien administrados y desarrollados resultan experiencias valiosas y los formadores de profesores deben proporcionárselas a sus estudiantes dentro del currículum.
6. Si se pretende que la participación en actividades de campo resulte óptima deben proporcionarse claras y concisas orientaciones durante el desarrollo de los cursos.
7. La introducción del periodo de prácticas debe hacerse gradualmente. De la misma manera, análisis reflexivos deben seguir a las prácticas de forma que se desarrolle de forma más plena el sentido de la autocompetencia.
8. Si se pretende desarrollar algunas conductas de enseñanza a través de las prácticas, esas conductas deben estar bien fundamentadas desde el punto de vista teórico y deben ser experimentadas y practicadas antes de entrar en los escenarios reales.
9. Quienes desarrollan los programas deben distribuir a los estudiantes en grupos cooperativos que estén acostumbrados a trabajar juntos y sólo después pueden incorporarse como tales a las prácticas.

Si hubiera que resumir todos estos elementos resaltados por Wilson en tres principios, y con esto concluyo definitivamente este capítulo, éstos podrían ser los siguientes:

- ◀ el *practicum* es importante en las carreras porque sirve para alcanzar algunos de los objetivos sustantivos de los perfiles profesionales. Para cumplir su sentido precisa de estar plenamente integrado en la estructura global de la carrera.

- ◀ el *practicum* precisa de un claro desarrollo curricular en el que se explicita la fundamentación teórica de las prácticas a realizar, su sentido y objetivos, su articulación interna y una metodología en la que se conceda importancia al trabajo conjunto (en grupos de 2 ó 3 personas)
- ◀ el *practicum* exige de una intervención activa por parte de los formadores universitarios tanto antes (la preparación) como durante (la supervisión) y después (la reflexión).