



UNIVERSIDAD DE CUENCA

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Educación General Básica

“Las prácticas preprofesionales en la formación inicial docente de EGB, el rol del maestro tutor”

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciado en Educación General Básica.

Modalidad: Monografía.

Autor:

Jorge Eduardo Ruilova Déleg
CI: 0105597892
ruilovadelegjorge@hotmail.com

Directora:

Lic. Juana Catalina Dávalos Molina, Mgst.
CI: 0102605193

Cuenca – Ecuador

17/12/2019



RESUMEN

La presente monografía pretende determinar mediante la investigación bibliográfica, la influencia que tienen los maestros tutores de aula en la formación inicial de docentes de Educación General Básica, cuyo propósito ha sido obtener información sobre este proceso y servir como base de estudio para futuras investigaciones.

El primer capítulo recopila información referente a las prácticas preprofesionales y explicará en qué consiste la formación inicial docente de Educación General Básica en el contexto nacional y latinoamericano, tomando a las instituciones educativas de prácticas preprofesionales como espacios de interacción. En un segundo capítulo se estudiará al maestro tutor de aula, profesional que recibe al estudiante practicante en su salón de clases, se analizará su importancia, rol, funciones, habilidades y ciertos retos que debe asumir en su acción tutorial. Finalmente, en un tercer capítulo se analizarán las percepciones que los maestros tutores de aula tienen acerca de este proceso, mediante la recopilación e interpretación de datos provenientes de encuestas y de esta manera dilucidar cuales son los aspectos del profesional que influyen en la formación de los futuros docentes de EGB.

Los resultados muestran una ambivalencia entre las percepciones que presentan los maestros tutores con respecto a las prácticas preprofesionales y a los practicantes; algunos comentan cierto beneficio para los profesionales y para la institución educativa, o todo lo contrario, cuando demuestran cierto rechazo o negligencia y esta situación los lleva a realizar actividades que difieren de sus estudios por mantener una buena relación, y es así como su influencia es altamente significativa.

Palabras claves: Acción tutorial. Ambivalencia. Formación docente. Maestro tutor. Percepciones. Rol.



ABSTRACT

This monograph aims to determine through bibliographic research, the influence that classroom tutors have in the initial training of teachers of Basic General Education, whose purpose has been to obtain information on this process and serve as a basis for further research.

The first chapter collects information regarding pre-professional practices and will explain what is the initial basic training of Basic General Education in the national and Latin American context, taking the educational institutions of pre-professional practices as spaces for interaction. In a second chapter, the classroom teacher tutor, a professional who receives the student in his classroom, will be studied, his importance, role, functions, skills and certain challenges that he must assume in his tutorial action will be analyzed. Finally, in a third chapter we will analyze the perceptions that the classroom teacher tutors have about this process, through the collection and interpretation of data from surveys and in this way elucidate what are the aspects of the professional that influence the formation of the future teachers of EGB.

The results show an ambivalence between the perceptions presented by the teacher tutors regarding preprofessional practices and practitioners; Some comment on a certain benefit for professionals and for the educational institution, or quite the opposite, when they show a certain rejection or neglect and this situation leads them to carry out activities that differ from their studies to maintain a good relationship, and that is how their influence is highly significant

Keywords: Tutorial action. Ambivalence. Teacher training. Tutor teacher. Perceptions. Role.



ÍNDICE

ABSTRACT.....	3
AGRADECIMIENTO	9
DEDICATORIA	10
Introducción	11
Capítulo I	15
Las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes de EGB	15
1.1 Formación inicial docente de EGB: Antecedentes.....	15
1.2 Importancia de la formación inicial de docentes de EGB.....	20
1.3 Las prácticas preprofesionales de EGB.....	24
1.3.1. Relación teórico-práctica	26
1.3.2 Las prácticas preprofesionales de formación docente de la Universidad de Cuenca	28
1.4 Función de las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes de EGB	31
1.5 Actores de la formación inicial de docentes de EGB.....	33
Capítulo II.....	35
El maestro tutor de aula	35
2.1 Definición e importancia del maestro tutor de aula	36
2.2 Habilidades del maestro tutor de aula de EGB	44
2.3 Rol y función del maestro tutor de aula de EGB.....	45
2.4 Retos del maestro tutor de aula de EGB	52
2.5 Acción Tutorial	54



2.5.1 Dimensiones de la Acción Tutorial.....	55
2.5.2. Relaciones y evaluación de la Acción Tutorial.....	57
2.6 Competencias del maestro tutor de aula con el practicante: el equipo educativo	60
Capítulo III.....	63
El rol del maestro tutor en la formación inicial docente de EGB	63
3.1 Los estudiantes practicantes previo a su ingreso a las instituciones educativas de prácticas preprofesionales	64
3.2 Rol del maestro tutor en la formación inicial docente de EGB.....	66
3.3 Apreciaciones del maestro tutor sobre las prácticas preprofesionales de EGB	67
3.4 Percepciones del maestro tutor sobre los practicantes de EGB	73
3.5 Los practicantes en su etapa de prácticas preprofesionales de EGB.....	79
3.6 Maestros Tutores de aulas en escuelas de prácticas preprofesionales de EGB.....	81
3.7 Influencia del rol del maestro tutor en las prácticas preprofesionales de EGB.....	84
Conclusiones	89
Recomendaciones	93
Referencias.....	96



ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 Razones que sustentan la decisión de acoger practicantes en las instituciones educativas.....	77
1	
Tabla 2 Secuencia teórico-práctica de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca.....	84
Figura 1 Beneficio institucional de la presencia de los practicantes.....	75
Figura 2. Beneficio de la presencia de los practicantes en el aula.....	76
Figura 3 Desempeño de los practicantes en el aula de EGB.....	78

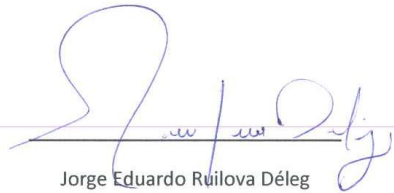


Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio
Institucional

Jorge Eduardo Ruilova Déleg en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Las prácticas preprofesionales en la formación inicial docente de EGB, el rol del maestro tutor", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad de Cuenca una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad de Cuenca para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Cuenca, 17 de diciembre de 2019



Jorge Eduardo Ruilova Déleg

CI: 0105597892



Cláusula de Propiedad Intelectual

Jorge Eduardo Ruilova Déleg, autora del trabajo de titulación “Las prácticas preprofesionales en la formación inicial docente de EGB, el rol del maestro tutor”, certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Cuenca, 17 de diciembre de 2019



Jorge Eduardo Ruilova Déleg

CI: 0105597892



AGRADECIMIENTO

A Dios

Gracias por haberme abierto las puertas en el largo y acogedor camino de la docencia,
pues con su bendición he alcanzado innumerables sueños y metas propuestas.

A mi maestra: Ruth Hidalgo

Gracias por haber tenido la paciencia que demanda la docencia y haberme enseñado a leer y escribir en el 2° año de Básica, jamás olvidaré los dibujos con tizas de colores en la pizarra verde y el fruto de dicha enseñanza se ve hoy reflejado en esta monografía concluida.

A mi maestra: Juanita Dávalos

Gracias por su tiempo, preocupación y escucha, pero sobre todo, gracias por comprender pacientemente cada una de mis particulares situaciones al término de la Universidad y llegar a ser la maestra cercana, y el ejemplo de docente del que a los estudiantes nos da gusto hablar.

Es y siempre será un referente indispensable en mi vida profesional.



DEDICATORIA

A mi mamá **Caty**, por ser el pilar fundamental de mi vida;
al haber estado y estar junto a mí en los momentos más alegres y difíciles,
y ser mi inspiración diaria de esfuerzo, valentía y amor a la profesión docente y a la familia.

A mis **estudiantes**, a los que han sido, a los que son y a los que serán.



Introducción

La formación inicial de la carrera de Educación General Básica se fundamenta en un primer eje que corresponde a la relación teoría-práctica, en donde la teoría se conceptualiza en las aulas universitarias para llevarla a la praxis en las instituciones educativas, siendo la reflexión la herramienta que las vincula al momento de teorizar la práctica y practicar la teoría, en contextos reales se trata de contribuir en la formación de docentes que apoyarán al desarrollo académico y/o comportamental de los niños que serán sus alumnos en las aulas escolares.

Un segundo eje fundamental en la formación de los futuros docentes corresponde a la práctica preprofesional, misma que se desarrolla desde los primeros ciclos de las carreras de educación en instituciones educativas fiscales, particulares y fiscomisionales que mantienen convenio con las universidades. En el caso de las prácticas preprofesionales de la carrera de Licenciatura en Educación General Básica de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca, estas se desarrollarán preferentemente en instituciones educativas públicas de acuerdo al Reglamento existente de la carrera.

En este espacio de formación el estudiante practicante llega a vincularse con los actores de las instituciones educativas, los que pueden ser: administrativos, estudiantes, padres de familia, personal de servicio, comunidad y los maestros tutores de aula, siendo estos últimos, los principales con quienes deberá compartir espacios de preparación didáctica, enseñanza, aprendizaje, así como ciertas normas y principios básicos para la práctica preprofesional. Ante esta realidad educativa es relevante analizar dentro de la formación inicial de los docentes, las prácticas preprofesionales y sobre todo, la influencia que tienen los maestros tutores en los practicantes debido a que llegan a ser los actores esenciales en su formación inicial docente como lo menciona Tenti Fanfani (2007) al considerar la profesionalización docente.



De acuerdo a Cadoche (2005) y Montecinos, Walker, Cortez y Maldonado (2013) es importante reconocer que en estos espacios de interacción, los practicantes llegan a aprender, comprender y reflexionar sobre su profesión futura con la apertura de los maestros tutores, sin embargo, existe la situación de otros estudiantes practicantes quienes no cuentan con el apoyo suficiente de los maestros tutores por múltiples factores y por ende, llegan a desorientar o encapsular todo el potencial que los estudiantes practicantes tienen.

En el presente trabajo se pretende explicar teóricamente la influencia que tienen los maestros tutores en la formación inicial de los docentes de Educación General Básica y para alcanzar este objetivo se ha realizado una revisión bibliográfica y un análisis posterior de las diversas fuentes derivadas en las tres categorías de estudio que comprenden los capítulos de investigación: la formación inicial docente, las prácticas preprofesionales y el rol del maestro tutor de aula.

En el primer capítulo se realiza una definición y explicación de la importancia de la formación inicial docente, además se revisa en qué consisten las prácticas preprofesionales desde una visión global y local, cuál es su cometido y de qué manera se realizan, para al final relacionar su importancia en la formación inicial docente, destacando la relación teórica-práctica (entre los contenidos y las experiencias). Además se detallan las prácticas preprofesionales de la carrera de Licenciatura en Educación General Básica de la Universidad de Cuenca, y así, se realiza una mención de la función que desempeñan las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes de en este contexto.

En el segundo capítulo se hace un estudio de la categoría referente al maestro tutor de aula, quien es el profesional que ejerce la labor de docente y recibe a los estudiantes practicantes en su aula de clase, compartiendo con ellos experiencias de enseñanza y aprendizaje en un determinado tiempo y espacio previamente planificado dentro del convenio



que mantiene la institución educativa con la Universidad ya sea a nivel local o global. Además, en este capítulo de acuerdo a Alliaud y Guevara (2014) se define el oficio de enseñar y se analizan las habilidades, el rol y las funciones de los maestros tutores de aula de EGB, así como los retos que llegan a asumir o que se espera que asuman en el aula y frente a los practicantes, para de esta manera, particularizar y sintetizar su actividad como la acción tutorial, en donde se enumeran las dimensiones, se detallan las relaciones y la evaluación de la misma.

Posteriormente, en el tercer capítulo, se relaciona la formación inicial docente y las prácticas preprofesionales con el maestro tutor de aula, y de esta manera se analiza el rol que desempeña este profesional en la formación inicial docente de EGB cumpliendo con el objetivo de clarificar aspectos del maestro tutor de aula que influyen en la formación de los futuros docentes de la carrera y respondiendo a las nuevas interrogantes que se despliegan de la investigación y resultan pertinentes para la formación como son ¿para qué? y ¿por qué? las escuelas reciben a los estudiantes practicantes y de qué manera se realiza esta gestión. Del mismo modo, se mencionan las diferentes percepciones del maestro tutor sobre las prácticas preprofesionales y sobre los docentes en formación, además de analizar las apreciaciones que tienen los estudiantes practicantes sobre los maestros tutores en su etapa de prácticas preprofesionales mediante los datos recopilados de Montecinos et al. (2013) demostrando de ésta manera la influencia que ejerce el maestro tutor en este periodo de formación inicial docente.

Al hablar del oficio del maestro tutor, la presente investigación concluye que el profesional despliega una considerable influencia en las prácticas preprofesionales y por ende en la formación inicial de los docentes de EGB. Además se evidencian dos puntos de vista en cuanto a la presencia de los practicantes en las instituciones educativas; una de ellas a favor, la cual indica que el practicante consigue aprender mientras ayuda en actividades con los



educandos y actualiza al maestro tutor de aula. Y la segunda, que se refiere a cierto disgusto de algunos maestros tutores al recibir a los practicantes, pues mencionan que pierden tiempo con sus estudiantes, su metodología y el ritmo del aula cambian, indican además, que varios practicantes no están suficientemente preparados para tratar con niños y por ende para llevar a cabo una clase, situación que llega a repercutir en el normal desenvolvimiento de actividades que demanda la escuela.

Finalmente, ante esta situación se determina que la influencia que tienen los maestros tutores en la formación inicial de los docentes de Educación General Básica presenta gran trascendencia; pues los practicantes al llegar a espacios desconocidos e interactuar con personas con grados de superioridad, de quienes dependen su formación y sus calificaciones, recurren a imitar las acciones, metodología, el uso de recursos y el control de la disciplina del aula que el maestro tutor ejerce en el aula, y de esta manera, llevar en armonía su estadía en el aula de prácticas preprofesionales y evitar inconvenientes con los diferentes actores según lo mencionan Sanz (2010) y Fuentes y González (1997).

Con estos hallazgos, es importante que cada uno de los practicantes reconozca de qué manera dicha influencia puede determinar sus acciones en las prácticas preprofesionales, comprender si verdaderamente hay un vínculo entre la universidad y la escuela, entre la teoría y la práctica preprofesional ligada a la realidad de la escuela, y si su potencial y acciones son desarrolladas con normalidad, con o sin la total apertura del maestro tutor de aula.



Capítulo I

Las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes de EGB

La formación inicial docente es un proceso que los estudiantes de las carreras de las Ciencias de la Educación realizan durante su etapa de estudios universitarios, este proceso involucra elementos teóricos y al mismo tiempo requiere de las prácticas preprofesionales, siendo estas, el primer contacto que tiene el practicante con los alumnos en su entorno educativo bajo la tutela de los docentes formadores de la Universidad y los maestros tutores de las escuelas de prácticas.

Es por eso que en el presente capítulo se desarrollarán los antecedentes de la formación inicial docente de (EGB) así como su importancia, se abordarán las prácticas preprofesionales, su relación teórico-práctica y las prácticas preprofesionales, específicamente de la carrera de Educación General Básica de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca. Por último, se analizará la función de las prácticas preprofesionales en relación con la formación inicial docente de EGB y los actores involucrados.

1.1 Formación inicial docente de EGB: Antecedentes

De acuerdo la Dussel (2005) la educación conlleva la responsabilidad de asumir la tarea de enseñar algo a otros y darles herramientas suficientes para moverse en su contexto, todo esto puede llevarse a cabo con una adecuada formación inicial de los docentes, con el fin de reestructurarla surgieron diversas propuestas enfocadas a moldear a un profesional reflexivo que tenga contacto con los estudiantes, con sus procesos de aprendizaje, que brinde relación menos jerárquica con los padres de familia y con la disciplina del aula, entre otros aspectos



más humanos enfocados en la comunicación y la flexibilidad. Es así como se menciona que la formación inicial docente permite llevar a cabo el "arte" del docente, que implica dominar una técnica y desarrollarla en situaciones particulares, es un saber idiosincrático, que debe tener en cuenta múltiples variables y que exige un criterio capaz de distinguir sutilezas y matices (Dussel, 2005).

La formación inicial docente tiene la intención de generar los cimientos de la acción profesional y cumplir con el cometido de representar un importante período que habilita para el ejercicio de la profesión, supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas y conlleva una responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas (Dussel, 2005). Sin embargo, Davini (2015) considera que la verdadera formación inicial de los docentes tiene bajo impacto, pues indica que todo lo que se hace en ese período de formación o todo lo que los estudiantes aprenden durante sus estudios, es olvidado o abandonado durante el ejercicio de la docencia.

Por ello, en el último decenio varios países de América Latina como Colombia, Chile y Argentina reformaron el currículo de la formación inicial de docentes, tanto en sus contenidos como en su estructura y fundamentos y comenzaron un proceso de reconversión y acreditación de las instituciones a cargo, sin embargo, subsisten serios problemas tanto en el funcionamiento de las instituciones, como en el perfil de los docentes, en la organización, planificación y conducción del sistema formador (Vezub, 2007). Varios ministerios y secretarías de educación han incorporado en sus agendas de política, propuestas en materia de profesionalización de los docentes. Estas incluyen desde los criterios de selección y reclutamiento de estudiantes de magisterio, pasando por los programas de formación inicial y permanente, los mecanismos de ingreso al sistema educativo, la estructura y dinámica de la carrera docente, el sistema de incentivos, hasta los mecanismos de evaluación (Feldfeber, 2007). En consecuencia, debido a la multiplicidad de demandas y desafíos que enfrenta la



docencia, ésta es concebida como un trabajo complejo, así como compleja, es también la educación de un docente (Dussel, 2005).

En este contexto histórico, en países como Argentina, Chile, Venezuela y Colombia, debido a la necesidad de civilizar o “normalizar” a ciertos grupos carentes de educación, entre ellos: los sujetos populares, los inmigrantes pobres y los indígenas que no eran considerados "confiables", se vio necesario imponerles la cultura "civilizada". Así, se fundaron las Escuelas Normales que llegaron a formar buena parte de los docentes de este siglo, quienes terminaban su educación secundaria y asistían a éstos centros cuya duración promedio era de tres años, aquí, el fruto de la actividad profusa, incesante, minuciosa de los planes de estudio, códigos disciplinarios y textos pedagógicos permitieron que varios docentes lleguen a egresar y a empezar su carrera. Por ello, la Escuela Normal Superior tuvo su época de oro entre 1871-1940, años en los que grandes intelectuales y científicos pasaron por sus aulas (Dussel, 2005). Así que, a medida de su evolución histórica, la formación inicial docente muestra un movimiento constante hacia la profesionalización cuando es elevada a los niveles superiores del sistema educativo, exigiendo a los que ingresaban en la formación de docentes estudios secundarios previos (Vezub, 2007).

Según Dussel (2005) la formación de docentes pasa de los institutos normales hacia la educación universitaria, así, en Estados Unidos, hacia principios del siglo XX se impuso la profesionalización del cuerpo docente, con la creación de facultades y departamentos de educación y con las primeras experiencias de formación docente a nivel universitario y por ende, a partir de la década de 1930, los docentes egresaban de las universidades siendo poseedores de un considerable capital cultural, formando un cuerpo de élite, generalmente conservador en relación al currículo porque apoyaban y defendían los saberes clásicos en los que se formaron. Los docentes egresaban de sus estudios educativos universitarios aparentemente con una mejor formación inicial, en reemplazo de las escuelas normales. Esto



dio como resultado que el peso de la autoridad universitaria crezca con la idea de que la docencia debe apoyarse en conocimientos comprobados científicamente sobre las técnicas de enseñanza más aptas, en su mayoría provistos por la pedagogía, la psicología conductista y más recientemente por el constructivismo (Dussel, 2005).

Es importante mencionar que la diversidad y heterogeneidad de las instituciones formadoras ocurre al interior de cada estado, región y país, por tanto, los docentes se forman en instituciones con distinto origen, trayectoria y cultura académica: escuelas normales, facultades de pedagogía, institutos superiores no universitarios, universidades (Dussel, 2005). Por ejemplo, la formación inicial docente de EGB en el caso de Uruguay, se realiza únicamente en instituciones terciarias no universitarias estatales, similar a lo que sucede en Argentina, donde los docentes también se forman en institutos terciarios no universitarios públicos y privados, su formación también se realiza en algunas universidades nacionales (Vezub, 2007).

De manera análoga, en el Ecuador también se crean los Institutos Normales Superiores (INS) destinados a la formación inicial de profesores de educación primaria. Pues, con resolución ministerial N° 2135 con fecha 2 de mayo de 1975, se expidieron tres planes de estudios para los Institutos Normales Superiores, destinados a bachilleres en general, bachilleres en ciencias de la educación e institutos bilingües y luego con resolución N° 1318 del 31 de mayo de 1976, se expidió un solo plan de estudios para los institutos y después con la Constitución política vigente estableció el Sistema Nacional de Educación Superior, integrado por universidades, escuelas politécnicas e institutos superiores tecnológicos y técnicos. Específicamente en la ciudad de Cuenca, el Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia, fue creado por el Ministro de Defensa Personal Gral. Marco Almeida, encargado de la Presidencia de la República, mediante Acuerdo Ministerial N° 769 con fecha del 13 de marzo de 1975 (Morocho, 2010). Y así, el 28 de septiembre de 2004 pasa a formar



parte del Consejo Nacional de Educación Superior CONESUP, asociado a la UNESCO, que concedía títulos de Profesor de Educación Primaria de Tercer Nivel Tecnológico, siendo su finalidad primordial la formación inicial de docentes, con calidad, calidez y excelencia dentro de los paradigmas y modelos contemporáneos (Morocho, 2010).

Es así que se han venido generando cambios en las políticas públicas y conforme el Art. 10 del Reglamento para la Determinación de Resultados del Proceso de Evaluación Institucional de los Institutos Superiores Pedagógicos realizado por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), en el 2016, en búsqueda del mejoramiento de la calidad educativa y con ella la formación inicial de los docentes, se llevó a cabo el proceso de “extinción” de este instituto, mismo que cesó de formar a docentes en la ciudad de Cuenca y para todo el país (CEAACES, 2016).

Los Institutos Normales Superiores que llegaron a ser Institutos Pedagógicos Superiores a partir de los años setenta devinieron en las facultades de educación de diversas universidades. Estas, en primer plano, se situaron en el campo de la profesionalización de los docentes por medio de programas específicos que se realizaban con la modalidad semipresencial, pues sus miembros conforman el personal docente en servicio, a quienes se les ofreció un currículo complementario a su formación anterior y que finalizaron con la obtención del título universitario. En segundo plano, las universidades empezaron a formar docentes especializados en diferentes áreas y después de cinco años de estudio posterior al bachillerato, conferían el título para el Ejercicio Profesional en la Educación, con especializaciones en la Docencia Preescolar, Básica y en asignaturas específicas como en las Matemáticas, Física, Química, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lenguas Extranjeras, Educación Física, entre otras.

La propuesta de las universidades ha sido ampliamente acogida por los estudiantes, ya que



a más de ofrecer la formación inicial para los docentes para los niveles Inicial y Básico, se ven atraídos por el título que se les confiere y la razón es que con cinco años de estudio universitario obtienen el título de Licenciados en Educación y en los Institutos Normales, con tres años, solo accedían al título de Profesores de Educación Primaria. Además, económica y socialmente, la licenciatura tiene un mayor reconocimiento que el título de profesor (Fabara-Garzón, 2004).

En esta línea, Vezub (2007) reconoce que cuando la formación inicial docente pasó a las universidades ganó en excelencia académica y actualización de contenidos, pero perdió el nexo con la práctica y con las instituciones educativas, se agudizó la distancia entre la formación y las necesidades de la práctica preprofesional docente derivadas del ejercicio y se marcó el denominado divorcio entre teoría-práctica y realidad escolar.

Por lo antes expuesto la revalorización de la profesión docente, más allá del título, se preocupa fundamentalmente en la formación inicial docente como aspecto fundamental para alcanzar niveles óptimos de calidad educativa, siendo los docentes piezas claves para que la transformación educativa sea visibilizada o no en el aula. Los docentes son considerados como gestores y ejecutores de una educación de calidad (Alliaud y Guevara, 2014) dentro del aula, por lo que la formación inicial docente toma relevancia en las carreras del área pedagógica, específicamente en aquellas que forman docentes de Educación General Básica. A pesar de las reformas educativas y del fortalecimiento profesional magisteril, no se tiene en Latinoamérica aún a los docentes que se desea (Vezub, 2007).

1.2 Importancia de la formación inicial de docentes de EGB

La formación inicial docente y el desarrollo profesional continuo son elementos centrales de los diagnósticos educativos, foco de intervención de las políticas de reforma y de las



estrategias destinadas al mejoramiento de la calidad educativa, sin embargo, al momento de preocuparse en las innovaciones pedagógicas y las políticas educativas, no se consideran los problemas por los que atraviesa el docente y la calidad de su formación (Vezub, 2007). Por este motivo, su estudio es considerado de vital importancia, ya que los docentes en su formación inicial deben aprender cómo manejar sensaciones de vulnerabilidad y de credibilidad del aula, la fragilidad del equilibrio entre programas ambiciosos y realidades heterogéneas y complicadas, o cómo hacer frente a los posibles fracasos en la tarea de enseñar, considerados desafíos para los que están poco preparados (Dussel, 2005).

En este sentido, enseñar hoy se ha vuelto una tarea difícil, al menos, más difícil que antes, ya que el programa institucional moderno bajo el que se constituyó la escuela está hoy experimentando profundas mutaciones (Alliaud y Guevara, 2014). Por lo que, en las condiciones actuales el docente aprende cada vez más a través de la experiencia y no tanto al ejercer un rol o una función preestablecida, jugando un papel importante el uso de su imaginación y los recursos disponibles en su formación (Tenti-Fanfani, 2007).

Se espera que la formación inicial docente ayude a lidiar con consecuencias inesperadas que llegan a darse cuando los estudiantes realizan sus prácticas preprofesionales o en los primeros años de su ejercicio profesional, tales como: malestar, sufrimiento, y dificultades para encarar la tarea debido al desconocimiento de contenidos o a la falta de formación en las didácticas básicas del currículo u otros temas como necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares, etc. En esta línea, la importancia de la formación inicial docente responde a una crisis en las formas de pensar y de hacer la docencia, una incongruencia entre lo que se esperaba que fuera el oficio, y lo que resulta siendo, pues, los docentes manifiestan repetidamente que "no están preparados" para afrontar estas tareas (Dussel, 2005).

Por ello, es revelador reconocer que los modelos y enfoques de la formación inicial



docente continúan basados en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad del conocimiento y la información. No se transmiten herramientas conceptuales que posibiliten trabajar con la incertidumbre, con conocimientos que cambian de manera acelerada en diversos contextos cada vez más difíciles (Vezub, 2007).

Alliaud y Guevara (2014) intentan recuperar los componentes esenciales de la educación, destacando su potencial para pensar en nuevas y mejores estrategias formativas que no disocien el pensar y el hacer, el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y desde esta perspectiva, el oficio de enseñar se aprende enseñando de la mano de un experto que apoya, acompaña y guía este proceso, en donde los saberes formalizados sobre la enseñanza directamente en el aula de práctica preprofesional sobrepasan aquellos saberes aprendidos en la universidad.

Es así como Feldfeber (2007) compara al trabajo del docente como un “mercado profesional”, cuyas reglas de funcionamiento están definidas por el Estado, en donde, debe ofrecer su fuerza de trabajo a cambio de un salario que esté en función de su “productividad”, y como profesional se ve obligado a capacitarse, profesionalizarse y obtener titulaciones para cumplir con los requisitos que le permitan permanecer en el mercado y ascender en su carrera laboral y profesional, es ahí donde radica la importancia de una formación integral. Las reformas en cuanto a la formación y trabajo docente se registran dentro de las nuevas propuestas de regulación y control social que tienen lugar en el ámbito de la enseñanza. Estos cambios suponen la aprobación de una nueva legislación que rige la formación del profesorado, la creación de nuevas instituciones y modelos de certificación o habilitación para la función docente, flexibilizando su formación inicial adaptándola a las necesidades de los centros escolares y reforzando su perfeccionamiento profesional a lo largo de su carrera, lo que trajo consigo un involucramiento de los docentes en la elaboración de políticas educativas.



La acción pedagógica es estructuralmente una relación de comunicación y la importancia de la formación inicial de los docentes debe responder a varias necesidades institucionales, entre ellas, la diversidad familiar, la inestabilidad y flexibilidad de sus estructuras y la escasez de recursos básicos, no solo económicos, sino también afectivos, que llegan a palpase en las prácticas preprofesionales, en donde los docentes suelen oscilarse entre la queja por la falta de participación de los padres de familia o por el intervencionismo excesivo que constituye un obstáculo para su propio trabajo en las instituciones educativas (Feldfeber, 2007).

Además, siendo un eje fundamental de cualquier política de profesionalización, los docentes deben contar con la preparación suficiente para la oleada tecnológica y la introducción intensiva de las TIC's en su labor diaria, pues esta, según Tenti Fanfani (2007) constituye un desafío mayor a la identidad y al perfil profesional del docente.

Es fundamental que la formación inicial de los docentes considere valerse e innovar en las nuevas condiciones y exigencias sociales y políticas de la sociedad. Por ello, el docente deberá estar listo para interrelacionarse con las múltiples demandas de estados en expansión, y estos, deberán reconocer y redefinir ante la sociedad la personalidad de los docentes (Popkewitz, 1994).

En definitiva, atraer a los jóvenes “más calificados” o a “los mejores”, establecer incentivos y modificar la carrera laboral constituyen parte de los principales mecanismos a través de los cuales se intenta regular la formación inicial docente (Feldfeber, 2007). Y se reconoce que no son un cuerpo homogéneo, poseen distintas exigencias de formación a lo largo de su carrera de acuerdo a su trayectoria y recorrido profesional que no sigue líneas uniformes al depender de una multiplicidad de elementos (Vezub, 2007).

La importancia de la formación docente inicial en EGB radica en la intencionalidad de mantener el vínculo teórico- práctico en la misma, a través de la inmersión escolar con las



prácticas preprofesionales, miradas como una oportunidad en donde se practica la teoría y se teoriza la práctica.

1.3 Las prácticas preprofesionales de EGB

Las prácticas preprofesionales de EGB son experiencias de inserción preprofesional controladas, que se realizan durante la formación, bajo la supervisión y guía de docentes más experimentados quienes transmiten y posibilitan la construcción de saberes de oficio dando respuesta a los problemas de la práctica, son quienes poseen los "secretos" del hacer en la docencia (Alliaud y Guevara, 2014).

Para Carrizo y Ríos (2007) Esta fase que los futuros docentes la llaman “la práctica”, se desarrolla en un clima de constante diálogo entre los docentes de la cátedra de la universidad, el practicante y los maestros tutores, además, se concibe al trabajo con el practicante como una tarea de acompañamiento individual. Pues, tanto para los docentes de la cátedra como para los maestros tutores, esta tarea reviste una dedicación que excede los horarios de dedicación formal de los docentes con cada estudiante. Por ello, esta instancia de práctica docente se constituye como período de profundización e integración del recorrido formativo, que intenta vehicular un nexo significativo con las prácticas preprofesionales.

De acuerdo a la Universidad Nacional de Educación (UNAE) (2019), la práctica está orientada hacia la reflexión y la confrontación permanente de esta con la teoría, constituyendo el eje integrador de las experiencias de aprendizaje de los futuros docentes cuyo propósito es descubrir, crear y emplear los saberes teóricos y prácticos necesarios para el desempeño docente en diversos contextos.

Alliaud y Guevara (2014) indican que las prácticas preprofesionales permiten que el docente en formación vaya experimentado y se abra al espacio para la enseñanza: en el hacer



y mostrar, en el acompañamiento, en la experimentación, el tanteo, la prueba y también en la explicitación de lo que se hace en la institución educativa. Buscan fortalecer la formación inicial docente, justificada en el aumento de la relevancia curricular de las mismas, incorporándolas desde el comienzo de la formación y favoreciendo así una inmersión gradual en el oficio. En estos primeros acercamientos, los practicantes se enfrentan a diversas situaciones y problemas y para resolverlos recurren a sus saberes teóricos como a sus incipientes competencias prácticas, que se vinculan en función de las demandas y las características del contexto escolar ayudadas de la autorreflexión (Vezub, 2007).

Recapitulando una mirada normalista, en las instituciones formadoras se sobrevaloraba la práctica preprofesional y las experiencias directas, pero en la actualidad, la práctica preprofesional docente aparece como consecuencia y efecto directo de los programas de formación implementados, aunque ninguno actúe de manera lineal y automática sobre la práctica, pues esta, trasciende la simplicidad de la instauración de un curso, talleres, seminarios o jornadas de reflexión (Vezub, 2007).

Por consiguiente, en las prácticas preprofesionales intervienen una pluralidad de actores colectivos y de intereses que los docentes en formación llegan a identificar, ya que una vez en la escuela, existe una discrepancia entre la función e imagen ideal de los docentes sobre su vocación y la realidad de su práctica que en ciertas ocasiones puede llegar a ser decepcionante, esto debido a la asignación de múltiples y contradictorias funciones que llegan a asumir y que no corresponden con la calidad de los recursos que les asignan, la consecuencia de esta relación es la decepción y el desencanto de la escuela y una profunda sensación de malestar en los docentes que perciben no poder estar a la altura de las diferentes circunstancias (Tenti-Fanfani, 2007).

Desde una perspectiva racionalista, la práctica preprofesional es entendida como



aplicación consciente de la teoría, orientada a superar la práctica rutinaria y artesanal, pues la formación inicial del docente debe apoyarse en una importante fase de formación teórica inicial que dote al futuro docente de los conocimientos y teorías que requerirá en su desempeño (Escobar, 2007). Su reconocimiento amplía la comprensión de los ámbitos de aprendizaje desde las aulas, a las distintas instituciones educativas y a la comunidad, permitiendo aproximar los conocimientos teóricos a las prácticas desarrolladas alrededor de problemáticas reales y contextualizadas. Este proceso es de gran importancia, pues no se busca el desarrollo de una habilidad, sino el desarrollo de la misma formación inicial docente, modelando las prácticas profesionales (Davini, 2015).

Las prácticas preprofesionales son el nexo entre la teoría aprendida en las aulas de la universidad y la praxis docente, aunque esta premisa no se cumpla a cabalidad, por lo que a continuación se analizará la relación teórico-práctica.

1.3.1. Relación teórico-práctica

En primera instancia, debido a su escasa experiencia práctica, los docentes en formación dependen de los modelos formalmente adquiridos en su escolaridad para comprender, analizar situaciones de la práctica y enfrentarse a ellas, o bien de sus primeras matrices de aprendizaje (Vezub, 2007). Así, el proceso de las prácticas preprofesionales es tomado como pedagógico-didáctico, ya que, se reconocen los saberes que se transmiten, los modos de transmisión, la evaluación y las interacciones informales que allí se ponen en juego, para, al mismo tiempo, en la universidad o a nivel personal llevar a cabo el proceso de reflexión propia enmarcado en términos curriculares, entendiendo que las regulaciones participan en la delimitación de lo posible en la formación.

Estos saberes sirven para la acción y desde este punto, se construyen en contacto con la



práctica, lo que no implica que estén vacíos de teoría. Así, los saberes de quien tiene un oficio no son teóricos y/o prácticos, sino son el producto de una íntima relación entre el hacer y el pensar o entre la cabeza y la mano (Alliaud y Guevara, 2014). Cuando el docente llega por primera vez al aula siente que carece de herramientas prácticas, desconoce cómo debe controlar la disciplina del aula o capturar la atención de los estudiantes y trabajar con los más rezagados, resultando un distanciamiento entre la formación recibida y la realidad educativa (Vezub, 2007).

Según Popkewitz (1994) la adquisición y alteración del saber, se produce cuando las continuidades y discontinuidades de las relaciones estructurales adquiridas en la educación formal, se unen con las prácticas y acontecimientos institucionales por los que el docente en formación transcurre y debe buscar soluciones, pues, en todos los países los docentes se enfrentan con el doble desafío de atender a más estudiantes, existiendo cada vez menos acuerdo inmediato entre los contenidos, el saber del docente y el interés de aprender que es diferente en cada alumno.

En este sentido, el desfase entre el conocimiento y las competencias que se encuentran en las manos de los docentes y los problemas que deben atender en las aulas transforma a la enseñanza en un oficio que cada vez implica más a la persona y que expone la eficacia de su formación, misma que puede llegar a ser gratificante, pero también puede provocar situaciones negativas, cuando no se cuenta con las competencias y condiciones laborales adecuadas y por ende no se alcanzan los resultados esperados. Por todo lo mencionado, el docente debe poseer una formación integral y así estar preparado ante las nuevas generaciones con culturas juveniles marcadas y diferentes entre sí y adolescentes cada vez más alejados del canon cultural propio de las generaciones adultas (Tenti-Fanfani, 2007).

Para los practicantes, pensar en las prácticas preprofesionales, implica pensar en una



acción circunscripta al espacio del aula y dentro de ella al proceso de enseñanza. Desde la posición de la cátedra ese proceso es uno de los ejes principales de la tarea docente, que va más allá de planificar y dictar clases. La teoría trabaja permanentemente en la búsqueda de estrategias que les permitan a los practicantes acercarse a las instituciones educativas y a la realidad áulica, entendiéndola como espacio de interacción de sujetos activos, desde una perspectiva que les permita analizarlas y reconocer sus múltiples atravesamientos. Sin embargo, aun así aparece la duda sobre la importancia que el practicante le otorga al período de observación que incluye el espacio del aula, la institución y el contexto social en la que se produce, así como a la propia formación de los sujetos que participan (Carrizo y Ríos, 2007).

1.3.2 Las prácticas preprofesionales de formación docente de la Universidad de Cuenca

Como punto de partida, de acuerdo a Vezub (2007), en el marco de las políticas educativas preocupadas por elevar la calidad de sus docentes, cada vez se implementan mayores exigencias hacia las universidades y se establecen nuevos controles y parámetros para su funcionamiento y para el ingreso de los docentes formadores, mecanismos para la acreditación, certificación y evaluación de las universidades con varios criterios académicos, se incentiva a los docentes formadores para que eleven sus credenciales profesionales, realicen posgrados, especializaciones a través de diversas estrategias de apoyo, financiamiento, concursos o becas y aun así, “estamos lejos de tener el profesorado que deseamos” (Vezub, 2007, p. 1). Los continuos cambios sociales de la escuela complejizan y desafían la tarea de enseñar y frente a estos desafíos, la perspectiva de la docencia como oficio nos faculta a pensar nuevas y mejores maneras de formar que no disocien el pensar y el hacer, entre lo teórico y lo práctico (Alliaud y Guevara, 2014), una nueva configuración del



trabajo docente, que sea capaz de dar respuesta a la complejidad e impredecibilidad de lo que ocurre en las escuelas (Vezub, 2007).

En nuestro país, en el 2013, se crea el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) que reemplazó al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA), organismo que tuvo a su cargo una serie de competencias y su papel fundamental fue el aseguramiento de la calidad de las universidades, así como a la calidad de los resultados de aprendizaje de los egresados, graduados y profesionales, mediante la aplicación de procesos continuos de evaluación, acreditación y habilitación profesional. Así, el Art. 94 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) (2010), señala que:

La evaluación de la Calidad es el proceso para determinar las condiciones de la institución, carrera o programa académico, mediante la recopilación sistemática de datos cuantitativos y cualitativos que permitan emitir un juicio o diagnóstico, analizando sus componentes, funciones, procesos, a fin de que sus resultados sirvan para reformar y mejorar el programa de estudios, carrera o institución. (p.37)

En virtud de ello, según el Reglamento de las Prácticas Preprofesionales educativas para la Licenciatura en Educación General Básica de la Universidad de Cuenca, aprobado el 8 de septiembre de 2011 y modificado por el Consejo Directivo, el 17 de octubre de 2012, con respecto a la malla 2013, en el Art. 1 y Art. 2, se promulga que las prácticas preprofesionales son un requisito para la obtención del título de Licenciatura en Educación General Básica. En ellas se desarrollan las competencias psicopedagógicas y sociales que los estudiantes aprenden durante su carrera para su formación docente para actuar como educadores, de acuerdo con las exigencias de los contextos específicos.

El Art. 5 del mismo reglamento, se señala que las prácticas preprofesionales: “se



realizarán en las instituciones educativas del Sistema Educativo Nacional, preferentemente públicas, de conformidad con los convenios y acuerdos establecidos” (p.2). Para el tiempo de duración de las prácticas preprofesionales, según el Art. 11, se menciona que los estudiantes asistirán al centro educativo cinco horas diarias durante 16 días consecutivos, en el que un día se destinará para ambientación y quince días para el desarrollo del proyecto de aula o modalidad curricular planificada, cumpliendo así las 80 horas asignadas para cada nivel de la práctica, dando como resultado 160 horas de prácticas con respecto a la malla anterior, no sin antes haber cumplido con la asignatura de Seminario y Sistematización de Prácticas Profesionales que es correquisito en dicha malla curricular (Universidad de Cuenca, 2012).

Las prácticas preprofesionales desarrolladas en la zona urbana son las que permiten atender a una población más o menos homogénea y con bajo nivel de conflictividad social en donde no se abordan los métodos de enseñanza en contextos con una población escolar heterogénea a diferencia de las instituciones unidocentes o pluridocentes generalmente fuera del casco urbano (Vezub, 2007).

Al respecto, en función de las políticas educativas preocupadas por elevar la calidad de la formación inicial de los docentes en nuestro país, de acuerdo a la reestructuración de las carreras de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Cuenca en el 2017, y en concreto, de la carrera que adopta el nombre de Educación Básica (EB), las prácticas preprofesionales tienen un cambio rotundo en cuando al tiempo de duración. Si bien es cierto, en la malla anterior éstas duraban 160 horas en las cuales el practicante acudía a la escuela, en la actualidad, los estudiantes de la carrera con la nueva malla, al término de su formación deberán haber cumplido un total de 1800 horas. Esta praxis profesional corresponde al 43,9% de su malla curricular evidenciando de una forma la importancia de las prácticas preprofesionales y por ello su prolongación y ejecución desde el primer ciclo es evidente (Universidad de Cuenca, 2016).



De hecho, para superar la ruptura de la relación teórica-práctica, en la malla 2013 de la carrera de EGB se tomó al eje práctico como base, por lo que se crearon asignaturas que pretendían evidenciar esta relación como son las denominadas Actividad Pedagógica en la Escuela (APE), en las que a partir de la observación de la práctica se reflexionaba con bases teóricas sobre la misma.

1.4 Función de las prácticas preprofesionales en la formación inicial de docentes de EGB

Las prácticas preprofesionales a más de ser un requisito para la obtención del título (Universidad de Cuenca, 2012) tienen una racionalidad: un medio y fin que es preciso atender, una vez que el docente en formación conoce la realidad educativa, se cumple una de las funciones de las prácticas preprofesionales, donde se llega a desarrollar capacidades de acción situados en varios registros, tanto para responder a las observaciones de la administración, como a las situaciones concretas de la vida cotidiana y que no están previstas en los reglamentos o leyes que estructuran su práctica (Tenti-Fanfani, 2007).

La formación inicial docente en las prácticas preprofesionales enlaza conocimientos de otros campos curriculares, a través de la participación e incorporación progresiva con los estudiantes en distintos contextos socio-educativos, siendo responsable del desarrollo de las capacidades a través del análisis, la reflexión y la experimentación práctica contextualizada (Davini, 2015).

Dentro del trayecto de las prácticas preprofesionales y alrededor de los tres actores (practicante, docente formador de la universidad y el maestro tutor del aula), se juega una parte importante del proceso de transmisión del oficio docente: la posibilidad de encontrarse



con otros más experimentados en el oficio habilita un espacio para la transmisión de estos saberes y el fortalecimiento de la tarea de enseñar. Asimismo, la extensión e intensificación de las prácticas representa una oportunidad para la experimentación, la prueba y el error, el mostrar cómo se hace y la reflexión situada sobre la propia práctica (Alliaud y Guevara, 2014).

Para Vezub (2007) las prácticas preprofesionales presentan una escasa reflexión acerca del sentido de la enseñanza en los diferentes contextos actuales, la identidad de los docentes y las nuevas condiciones socio-culturales. La relación entre formación inicial docente y las prácticas preprofesionales ha sido pensada desde un modelo causa-efecto. En este sentido Vezub (2007) menciona que: “la formación es un mecanismo externo que actúa por fuera de la práctica y la práctica es estigmatizada y desvalorizada” (p. 12). A pesar que la mayoría de los nuevos currículos colocan a la práctica como eje vertebrador, las actividades y estrategias vigentes continúan teniendo tintes tradicionales: énfasis en la exposición oral del docente, en los métodos frontales de enseñanza y en la explicación teórica (que llega a ser contradictoria) de las formas ideales o innovadoras llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si bien es cierto, la función principal que cumplen las prácticas preprofesionales se visibiliza cuando los docentes en formación llegan a consolidar los conocimientos teóricos de la universidad y la implementación de los espacios de práctica, pues las relaciones entre la universidad y las escuelas donde los estudiantes concurren a realizar sus prácticas preprofesionales no siempre son de mutua cooperación, es frecuente la discordancia entre los modelos de enseñanza de la carrera y los vigentes en las escuelas. A esto se agregan las cuestiones operativas como el elevado número de estudiantes a cargo de cada maestro tutor, la rotación docente y en ciertas ocasiones el ausentismo de los maestros que reciben a practicantes en sus clases y la difícil coordinación entre los docentes formadores de la universidad y los limitados espacios de diálogo y cooperación que ofrecen las escuelas



(Vezub, 2007).

Recientemente se han emprendido iniciativas de formación inicial docente centradas en las instituciones educativas, en la atención de problemas docentes o en la investigación-acción, que resultan ser más efectivas por el trabajo colaborativo, situacional e institucional que generan. La capacitación centrada en la escuela se asienta en la idea de que la escuela es el espacio de trabajo donde surgen y se pueden resolver la mayor parte de los problemas, en donde se detectan situaciones reales y significativas para el análisis y reflexión de los maestros, quienes son conducidos a una alteración de las reglas tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, su conocimiento y práctica (Vezub, 2007).

Finalmente, dentro de todos los trabajos que se realizan de persona a persona, en la función del docente es más notable el compromiso ético, el respeto y el cuidado por el otro, el niño o adolescente con quien trabaja. Este elemento es un componente necesario en la definición de la excelencia en la realización del trabajo docente y por lo tanto debe ser desarrollado y fortalecido mediante políticas específicas en su formación inicial. No obstante, en la actualidad el aspecto determinante de la lucha por la profesionalización no pasa únicamente por la cuestión de una mejor o más larga formación de los docentes, sino por el control sobre su desempeño ya en el aula (Tenti-Fanfani, 2007).

1.5 Actores de la formación inicial de docentes de EGB

Para Alliaud y Guevara (2014) la formación inicial docente consiste en aprender a través de la inmersión en el terreno en que se produce la enseñanza: enseñando, con el apoyo de un experto que acompaña y guía hacia una mayor autonomía o familiarizándose con las obras y las enseñanzas de otros, y el desafío que interpela a la totalidad de la formación docente



constituye recuperar los saberes producidos en este proceso, sistematizarlos y ponerlos a dialogar con los conocimientos formalizados.

Dentro de esas variables se encuentran los actores que intervienen en la formación inicial del docente, como el maestro tutor de aula, siendo este el primero, quien llega a interactuar y compartir espacios de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas con el practicante, una vez que el docente en formación comienza a visitar las instituciones de prácticas preprofesionales llega a relacionarse y a conocer a quienes conforman las instituciones de prácticas, como son los directivos, los estudiantes, el personal de servicio, los padres de familia y finalmente, como foco de investigación, el maestro tutor, quien en la presente monografía corresponderá al profesional que tiene a su cargo un grupo de estudiantes de un año de Educación General Básica, específicamente de los subniveles de básica elemental y básica media de las escuelas de prácticas y recibe a docentes en formación en su aula.

Cada uno de ellos desempeña roles característicos y utilizan una serie de competencias que van más allá de la simple aplicación de técnicas para aprender o enseñar y así los docentes en formación llegan a apreciar varios aspectos físicos, estructurales, sociales y didácticos de la institución observando a quienes tienen que usar mayoritariamente la creatividad, a quienes son los encargados de liderar la escuela, quienes están preparados para enseñar, etc. (Tenti-Fanfani, 2007).



Capítulo II

El maestro tutor de aula

Las instituciones educativas son un escenario activo de socialización debido a la interacción de numerosas variables como la organización del espacio, del tiempo y los materiales curriculares, así como de los actores, entre ellos: directivos, estudiantes, padres de familia, maestros tutores, en donde los involucrados actúan y se relacionan para preservar el equilibrio que la escuela ha logrado a lo largo de su existencia (Pérez-Gómez, 1997).

En este espacio transita el estudiante practicante, quien se acerca al quehacer cotidiano de la institución educativa, lo que implica la búsqueda de comprensión del funcionamiento de la escuela y del aula, así como la oportunidad de acercarse a una “cultura institucional”, entendida como la aproximación de los practicantes a las normativas, a las rutinas y conflictos, antes de posicionarse en el rol docente, esta cultura institucional resulta imperceptible, pues está en todos los espacios de las instituciones educativas y propende aprendizajes significativos en su paso por la escuela (Carrizo y Ríos, 2007).



Por ello en este capítulo, al hablar de esta interacción entre los diferentes actores, resulta importante mencionar la que se desarrolla entre el estudiante practicante y el maestro tutor de aula, es decir con el profesional que recibe al docente en formación (estudiante practicante) y asume la corresponsabilidad de cumplir con los objetivos educacionales y de formación mientras realizan sus prácticas preprofesionales en las instituciones educativas que mantienen convenio con las universidades.

Debido al rol fundamental que cumple el maestro tutor en la formación inicial docente de los estudiantes de EGB se abordará su definición e importancia, detallando sus habilidades y las funciones que cumple al configurar su acción tutorial, así mismo se mencionarán las características de los maestros tutores y para finalizar se evidenciarán los retos y las competencias que llegan a asumir los mismos.

2.1 Definición e importancia del maestro tutor de aula

El maestro es quien trata con seres humanos que están en su etapa de desarrollo y fundan los cimientos de su vida, es quien evalúa su formación y evoluciona con la mejora continua, considerado un individuo con convicción y compromiso ético y educativo (Paguay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2012).

Alliaud (1998) define al maestro de aula como al “maestro enseñante”, el profesional que sigue aprendiendo cuestiones ligadas al oficio de enseñar, y su aprendizaje continúa en la escuela, con sus compañeros y bajo circunstancias incluso ajenas al aprendizaje formal. El maestro no sólo enseña actualizando los contenidos y las técnicas que aprendió, su forma de enseñar se basa en sus orígenes, sus registros y en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Por lo tanto, es importante que el maestro conozca lo que va a enseñar, y cómo enseñarlo, sus tareas están condicionadas por el medio social e institucional en el que se



desarrolla y por la historia social y personal de los individuos que la realizan, en síntesis, las tareas que desempeña en el aula son simultáneas, variadas y numerosas.

En esta línea, el maestro de aula es un profesional reflexivo que reconoce la riqueza de la enseñanza-aprendizaje a partir de su propia práctica, esto significa que comprende y perfecciona su propio ejercicio desde la reflexión sobre su propia experiencia y la de otros maestros (Zeichner, 1993), siendo un facilitador del aprendizaje de sus estudiantes y, al mismo tiempo, investigador de los procesos del aula (Porlán, 2011). Estas dos características le brindan al maestro libertad y seguridad en sí mismo, al conocer lo que se puede y lo que no se puede hacer en una clase, la libertad de expresar lo que piensa y de innovar técnicas de estudio y contenidos. Es así que el maestro es el individuo que dedica su propia vida a pensar y sentir simultáneamente con el objetivo de ser un maestro de humanidad quien ayudará a sus estudiantes a reconocerse a sí mismos y a entender el mundo que les rodea a través de las diferentes asignaturas y la práctica de valores (Esteve, 1998).

Vezub (2007) indica que el maestro realiza actividades en diferentes y múltiples contextos y además lo puntualiza como:

Ser maestro, ser profesor en los nuevos escenarios de agudización de la pobreza y la exclusión social, de surgimiento de nuevas configuraciones familiares e identidades juveniles, en el marco de las transformaciones culturales y de los modos de procesar el conocimiento y la información, puede ser una oportunidad para que los docentes desarrollen nuevos conocimientos, esquemas de percepción, clasificación y acción, y asuman el control sobre su práctica, mejorando las experiencias escolares de los niños y jóvenes, ocupando un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, construyendo nuevos sentidos para la tarea de enseñar. (p. 21)

En términos generales, la tutoría sirve para llevar a cabo una serie de funciones de diverso tipo; entre las que constan una función general y básica de apoyo en los procesos de formación: en donde el maestro tutor presta guía y apoyo a los estudiantes y los ayuda a



resolver dificultades, también son importantes las funciones curriculares cuyo objetivo es orientar a los estudiantes en cuanto a contenidos curriculares y a la metodología más factible. Por consiguiente, el tutor es la persona que asume nuevos retos en diferentes contextos educativos, entre los cuales radica el afrontar la diversidad del alumnado, acompañarlos en sus procesos de aprendizaje y facilitarles un desarrollo integral que les prepare para la vida, y esto se lleva a cabo si el tutor asume la acción tutorial como parte de su función docente, por lo tanto llega a existir una estrecha relación entre la docencia, la tutoría y la orientación al establecer ciertas pautas que suponen un estímulo hacia la consecución de objetivos a medio y largo plazo (García-González y Troyano-Rodríguez, 2009).

Así mismo, un tutor es un individuo que debe conocer y poner en práctica las normas y las reglas que rigen instituciones educativas, y debido a su conocimiento afiliado a su preocupación por ayudar a los tutelados, están capacitados para gestionar cambios culturales y por ende, llevar a cabo planes de clase (Baudrit, 2000).

El tutor se fundamenta en la búsqueda de la integración formativa plena de sus estudiantes, en el desarrollo de estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje que llevará a lograr el desarrollo equilibrado del alumnado en el ámbito educativo y personal, por lo tanto, la función que desarrolla es complicada, y no todos los maestros poseen las capacidades y las aptitudes necesarias para ello, por ende, es ineludible que el tutor reciba una formación especializada para desarrollar sus actividades con efectividad (Sobrado-Fernández, 2008).

“La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su contenido sustantivo” (Terigi, 2013, p. 71). Por ende la tutoría ha dejado de corresponder a un momento específico, a determinadas horas clase, sino que se vuelve permanente, “lo



mismo que la cría de los hijos (un papá o una mamá no le pueden poner horario estricto a la atención que brindan a sus hijos)” (Michel-Chaupart, Corredor y Marín-Muñoz, 1998, p. 3).

Por consiguiente, el maestro tutor es el profesional en educación que al recibir a los practicantes en su aula de EGB los motiva e interactúa con ellos utilizando diversas herramientas, propone y facilita información, valora su participación, esfuerzos, trabajos realizados, y ejerce una labor mediacional entre la institución y los contenidos de aprendizaje (Ricalde y Pech, 2007). Además acompaña desde la instrucción y sobre todo desde su papel como modelo, en donde su tarea es reconocida a través del trabajo pedagógico que realiza con los docentes en formación y mediante la atención y el seguimiento de las prácticas preprofesionales a través de supervisiones individuales, este espacio facilita la eficacia de las actividades diarias mediante la organización de la tarea del aprendizaje y el desarrollo práctico de habilidades de enseñanza, la retroalimentación permanente y el apoyo al practicante con sus tareas diarias (Puig-Cruells, 2004).

Entre las décadas de 1970 y 1980 se llevaron a cabo las primeras investigaciones anglosajonas con respecto al maestro tutor y el rol que desempeña (Guevara, 2016), y es así que en 1977 nace la acción tutorial (que será detallada en un siguiente apartado) como el medio o el cauce fundamental de la realización de las tareas de orientación a los practicantes (López-Franco, 1996), que a más de su dimensión formativa, adquiere un carácter instructivo integral, respondiendo así a la idea de que la orientación es también un proceso de enseñanza-aprendizaje de competencias en los diferentes núcleos de formación (Sanz, 2010).

Es por eso que los maestros tutores de aula juegan un papel fundamental en la formación inicial docente de EGB y su importancia radica en llegar a ser la primera imagen del mundo profesional que recibe el practicante, pues a través del contacto con el maestro tutor, su manera de trabajar, las prioridades establecidas y la actitud personal, el practicante conocerá



un estilo y un modelo profesional, por ende es importante que los maestros tutores de prácticas preprofesionales ejerzan su rol, siendo conscientes de su papel y del interés en formar futuros profesionales participando de los objetivos pedagógicos de la escuela (Puig-Cruells, 2004).

De tal manera, para Carrizo y Ríos (2007) el maestro tutor llega a ser también el protagonista fundamental del proceso de formación inicial docente, al estar comprometido socialmente, se interesa en la preparación de sus estudiantes y llegará a considerar esta misma preocupación por los practicantes, interesado por conocer y comprender el cambiante mundo social, actualizado y dispuesto a asimilar nuevas tecnologías, el conocimiento innovador y el cambio y desarrollo de acciones de orientación en el marco de la institución educativa.

A lo largo del tiempo se ha evidenciado la existencia de una interrelación dialéctica que mantiene el maestro tutor por medio del diálogo con los actores de la institución educativa, lo que resulta fundamental al ser el profesional con quien se establecen vínculos y relaciones afectivas e intelectuales para el mejoramiento preprofesional y humano de los estudiantes con intereses sociales e individuales, y en este sentido, se considera a la acción tutorial a la actividad pedagógica profesional que propicia la integración del proceso docente educativo con la estructura organizativa del trabajo del maestro tutor de aula y desde su propio desempeño, consolida la transformación deseada en correspondencia con las exigencias del modelo del profesional de la educación (Martínez-Quijano, 2008).

Es así que el maestro tutor ha venido realizando sus actividades en el seno de la propia práctica educativa a lo largo de los años, en donde su tutoría se destaca como un aspecto de la función docente, y el maestro tutor es aquel que de manera formal ha sido designado para el apoyo y acompañamiento de uno o más practicantes en su aula, esta concepción se basa en un currículo que no se refiere única y exclusivamente a la transmisión de conocimientos sino a la



construcción misma de saberes y también tiene en cuenta valores, normas y actitudes (Gordillo-Álvarez, 1996), y lo que le distingue de otros maestros es la orientación de la educación en general que atiende a los intereses y necesidades del practicante de manera individualizada y así nace la necesidad de distinguirlo según su nivel, no es lo mismo ni puede llegar a tener las mismas características un maestro tutor de EGB, que uno de bachillerato o universidad.

Con respecto a lo expuesto, para López-Franco (1996) debido a los cambios sociales y tecnológicos, el rol del maestro tutor de aula ha ido actualizándose como la misma educación, ya que a más de desempeñar la acción tutorial, la orientación educativa y profesional a los practicantes, su labor se encamina a renovar su metodología y el uso de recursos más pertinentes para el hoy, ante la diversidad evidente en su aula. Es así que resulta sustancial identificar los conocimientos, habilidades, cualidades, motivaciones, actitudes y valores indispensables que la sociedad le exige al maestro tutor de aula, por esta razón se evidencia su importancia al considerarlos como recursos humanos insertos en el plan de acción de la orientación en todo contexto educativo (Sanz, 2010).

El maestro tutor demuestra a sus practicantes que cuida y se ocupa de ellos y que su bienestar e involucramiento en las actividades del aula le interesa y constituye uno de los motivos que le inducen a mejorar cada día su trabajo, pues la profesión docente es un trabajo “con y sobre los otros” al ser una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales, pues a más de sus conocimientos, el maestro tutor debe invertir en el trabajo de su personalidad, emociones, sentimientos y con todo lo que ello tiene de estimulante y riesgoso al mismo tiempo. Y por tanto, demuestra a sus estudiantes su ocupación y cuidado de ellos al interesarse en su bienestar presente y futuro y llega a ser un componente ético, requisito del buen ejercicio de la docencia, en la medida en que el trabajo del maestro



depende necesariamente de la cooperación del estudiante (Tenti-Fanfani, 2009), en este sentido radica su importancia en varios procesos.

Su valor se aprecia luego que el practicante observa al maestro tutor, quien se distingue en la enseñanza a través de sus concepciones acerca de la educación, sus conocimientos didácticos, sus pautas disciplinares y la forma en que forja la comunicación en el aula, lo que sin dudas conlleva una forma de concebir el poder. Por tanto, su tutoría y la orientación a los practicantes formarán parte de su función y su figura como tutor (Lázaro-Martínez, 1997), consecutivamente el practicante irá asumiendo de manera gradual su posicionamiento docente frente a los estudiantes, al mismo tiempo que el maestro tutor va mediando en ese proceso.

Cabe recalcar que en las instituciones educativas el practicante transita por procesos de formación como la de observación y reflexión de la práctica preprofesional, y que de acuerdo a Carrizo y Ríos (2007) no tienen un tiempo de duración fijo que demuestre la consolidación interna de todo lo que se aprende en las escuelas, más bien, en cuanto a los convenios entre las universidades y las instituciones de prácticas preprofesionales, se reconoce que estas se llevan a cabo en un tiempo y lugar específico en donde el docente en formación debe cumplir con procesos particulares de aprendizaje que las entidades de formación consideran necesarias para que cada individuo se llegue a involucrar o posicionar en el rol docente y el practicante llegue a ser una persona que les apoye y oriente en su desarrollo académico y preprofesional, y en la adaptación al contexto curricular y social de las instituciones educativas.

La importancia de los maestros tutores reside en la ejecución de varias actividades que facilitan y orientan la formación de los estudiantes practicantes, pues su rol como tutor es básicamente un experto que tutela, explica y comprende dificultades de los practicantes y



busca las soluciones o la adaptación de posibilidades para cada uno de ellos (Lázaro-Martínez, 1997), de esta manera se establece el acompañamiento al practicante desde una orientación constructivista, en donde el conocimiento adquirido en las prácticas preprofesionales es el resultado de un proceso de construcción de saberes integral con la implicación directa del maestro tutor de forma activa.

Las investigaciones de Guevara (2016) sobre el maestro tutor giran en torno a la última década en donde acompañan el desarrollo de experiencias de prácticas preprofesionales con base en las instituciones educativas asociadas en donde se menciona lo siguiente:

No existe consenso sobre el papel formativo efectivo de los maestros tutores, aunque sí una aceptación generalizada de que su presencia permanente en los espacios de práctica los vuelve los actores más propicios para acompañar y guiar a los docentes en formación (Guevara, 2016, p. 38).

Es así que la tutoría, por lo general abarca los niveles de escolaridad básica y bachillerato y algunas universidades consideran al maestro tutor y a su actuar como una situación didáctica que media entre clases de formación y clases magistrales que se desarrollan en espacios de intervención pedagógica en donde el maestro tutor es quien ejerce como vigilante constante, asesorando y orientando las decisiones del sujeto (practicante), indicando las conveniencias y desventajas de las decisiones a adoptar, quien toma como referentes a la situación y las características del docente en formación y el currículo mediante la pedagogía del acompañamiento (Lázaro-Martínez, 1997).

Como menciona Gordillo (1996) el grado de sistematicidad, globalidad, coordinación y dedicación que el maestro tutor aporta en su tarea orientadora al practicante es el fundamento de una configuración específica de actividades propias que realizará a futuro, por tanto el maestro tutor ejerce una acción tutorial respecto al practicante que estará determinada por sus funciones y con respecto a su nivel de responsabilidad.



Una vez que se ha definido y señalado las características principales del maestro tutor de aula de EGB, es conveniente distinguir las habilidades que desarrolla.

2.2 Habilidades del maestro tutor de aula de EGB

Ricalde y Peach (2007) mencionan que entre las habilidades que posee el maestro tutor, las cuales llegan a definirlo, caracterizarlo y distinguirlo de los maestros que no reciben a practicantes en sus aulas, se encuentran:

- Interrelación, ya que debe guiar y mantener discusiones, facilitar retroalimentación oportuna, orientar y motivar al practicante.
- Administración, pues monitorea y evalúa el desempeño del futuro profesional de la educación.
- Organización, puesto que establece con claridad metas y objetivos, organiza materiales y actividades, identifica necesidades de acuerdo al perfil y estilos de aprendizaje de los educandos y comparte su experiencia y conocimientos con el practicante.
- Dominio de contenidos, en donde el maestro tutor debe mantener la pericia en áreas específicas del conocimiento, pues se presentan situaciones diarias que los practicantes necesitan suplir y para ello deben contar con la asistencia de su profesional más próximo, el maestro tutor.

Por consiguiente, entre las habilidades que se llega a estimar inherente al maestro tutor se encuentra la de conocer y llevar a cabo una buena relación, comunicación y atención a los estudiantes, practicantes y al ámbito familiar. Sanz (2010) reconoce que en esta relación se debe procurar no invadir competencias delimitando claramente el ámbito de actuación de



cada sector y en este sentido, el practicante reconocerá y aprenderá hasta qué punto debe llegar con cada uno de los actores educativos.

Aunque se entiende que para que el maestro tutor de aula se desenvuelva de manera eficiente debe dominar ciertas estrategias pedagógicas, de comunicación y diferentes habilidades, la capacitación técnica no lo es todo. La esencia que el “buen” maestro tutor transmite a los practicantes radica en el entusiasmo, el compromiso y la dedicación intelectual que ponga en la dinámica diaria ligadas al concepto de calidad, equidad y participación, es decir, en su propia actitud ante el aula, más que en sus habilidades (Adell y Auxi, 1999).

De esta manera, las habilidades del maestro tutor de aula se reflejan en su propio actuar, al estar al frente de estudiantes y del practicante, pues al encabezar el aula de clases, al compartir una serie de tareas de orientación, evaluación y el seguimiento global del grupo le influyen a establecer y coordinar las medidas necesarias para mejorar el aprendizaje y el clima de convivencia y en efecto, se despliegan los roles y las funciones que asume en la escuela.

2.3 Rol y función del maestro tutor de aula de EGB

En un periodo de cambios continuos en la educación y en la formación inicial docente se precisa la definición de la palabra rol como tal, al respecto Pérez y Merino (2016) mencionan que el término deriva de *role*, un vocablo inglés, cuya raíz etimológica se remite a *rôle* (francés) y concierne a la función que alguien desempeña, por lo tanto el rol llega a ser la función asumida por un individuo en un determinado contexto.



Con esta generalidad, se recuerda que el cuerpo docente está integrado por profesionales con concepciones y diferentes modelos pedagógicos-didácticos, que al ser compartidos con otras personas llegan a ejercer un rol determinante en el proceso de formación inicial docente y sus acciones son fundamentales cuando se apuntan a mejorar la calidad de la educación (Ruay-Garcés, 2010). Por lo tanto, el rol del maestro tutor llega a ser la función que asumen los maestros de aula de EGB en pro de formar a los practicantes, de incentivarles y motivarles (Pérez-Porto y Merino, 2016).

Ricalde y Peach (2007) mencionan que ante la presencia de los practicantes, el maestro tutor afronta a la par el proceso de formación inicial y asume diferentes roles, entre los que se encuentran:

- El rol organizativo que aunque el maestro tutor lo realiza diariamente, con la presencia de los practicantes, presta mayor atención a la planificación de actividades, la selección de recursos y contenidos que contribuyen al cumplimiento de objetivos de aprendizaje y responden a las necesidades de los estudiantes de EGB, además con este rol, el maestro tutor organiza el trabajo con los miembros de todo su grupo y de este modo facilita la coordinación entre ellos desencadenando un siguiente rol.
- El rol social implica la creación de un ambiente agradable de aprendizaje para quienes permanecen el año lectivo en el aula, así como para los practicantes que llegan mediante la interacción con otros miembros como docentes, directivos, padres de familia y comunidad. Con este rol, el maestro tutor fomenta en el practicante la identificación de las características sociales y psicopedagógicas de los estudiantes del aula de EGB, y por ende, se desarrolla el análisis del contexto educativo. Esto resulta muy importante ya que como cabeza del aula y a manera de orientación a los practicantes, estos empezarán a trabajar en el tipo de relaciones sociales que se



desarrollan fuera de la universidad y empezarán a actuar ante cualquier eventualidad de relación entre pares.

- El rol evaluativo, que consiste en la participación activa en las evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes y de su proceso formativo, pues, en conjunto con el practicante y sus conocimientos actualizados en cuanto a las TIC's utilizan y evalúan los recursos tecnológicos que les resultarán más útiles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Con la evaluación, el maestro tutor es capaz de dar seguimiento al proceso continuo de aprendizaje en el aula con el objetivo de proporcionar retroalimentación a los estudiantes y a su vez al practicante.
- Finalmente, para Ruay-Garcés (2010), el maestro tutor cumple con el rol de desarrollo profesional, el cual implica nuevas formas de trabajo, diseño de proyectos innovadores con un sentido y visión pedagógica cada vez mayor y que llega a cumplir con las necesidades educativas actuales y con los desafíos que la escuela de hoy presenta, enfocados a su quehacer diario, en el aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir y colaborar con los demás. Sumado a una serie de valores que se consideran fundamentales en la sociedad y que el maestro tutor debe propiciar en su práctica pedagógica como son la solidaridad, el respeto y la responsabilidad.

Es conveniente tener presente que el maestro tutor de aula se inserta en una realidad compleja que resulta ser el sistema educativo, por ello, tiene la tarea de ser ejemplo en su modo de actuación y ante el colectivo pedagógico demostrar con su actitud cotidiana, que



posee un sistema de valores morales y normas de comportamiento sociales que le brindan las condiciones de educar y preparar y no solo de enseñar.

Martínez-Quijano (2008) menciona que un rol elemental del maestro tutor consiste en el poseer dominio de conocimientos que normen y organicen el aula, a más de conocimientos básicos para cada año de EGB, teniendo en cuenta la actualización del contenido, el nivel científico y la búsqueda de nuevos conocimientos y autoproducción de técnicas de enseñanza que los practicantes despliegan. De esta manera el maestro tutor debe dominar los fundamentos de las ciencias pedagógicas, sociopsicológicas e informáticas, que le permitan enfrentar con acierto y seguridad los diversos desafíos actuales en la construcción de un proyecto pedagógico transformador, pues la delimitación de su rol emana de su propio ejercicio profesional (Lázaro-Martínez, 1997) según los matices y características del proceso educativo y su intencionalidad.

El rol del maestro tutor, además responde al dominio de los elementos y métodos de investigación que le permitan realizar trabajos partiendo de problemáticas de diferentes índoles, poseer una comunicación asertiva y dialógica que atienda tanto al plan de estudios de los estudiantes, como al plan de formación de los practicantes. Por lo tanto, adquiere una connotación bidimensional, por una parte educador-orientador y por otra, hábil en administración y relaciones, es así que la personalidad del maestro tutor tiene predominio de lo afectivo sobre lo cognoscitivo armónicamente enlazados y que se proyecta en una acción educativa eficaz (López- Franco, 1996).

Es importante distinguir que el rol que asumen los maestros tutores corresponde a diferentes situaciones que caracterizan su práctica diaria y que llegan a presentarse con los practicantes en las aulas, no obstante para perfilar y consolidar a cada rol es indispensable reconocer cuáles son las funciones que le fueron o son asignadas como tal.



Para comprender la identidad, diversidad y especificidad del trabajo del maestro tutor es necesario entender que se concreta en la relación educativa bajo principios de acción de hechos y decisiones pedagógicas, se vincula al conocimiento de la educación que el maestro tutor posee y lo sustenta, por lo tanto no implica solamente en el saber y enseñar, sino en dominar el sentido propio de la educación para aplicarlo a cada área de experiencia cultural de los estudiantes (Tourinán-López, 2013).

Con la construcción del oficio docente, nace la función del maestro tutor, la misma que es concebida como la aventura personal cuyo desenlace es una función de la relación entre ciertas características ligadas a la trayectoria social, de formación y experiencias del maestro y el contexto de ejercicio de su trabajo entendidos como el nivel educativo, las características de los establecimientos educativos, de los estudiantes, etc. (Tenti-Fanfani, 2009).

Al respecto, en el ejercicio profesional, en el portal del Ministerio de Educación de Colombia (2002) se menciona que la función del maestro es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre ellos el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de dichos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos. A la par, en el portal del Ministerio de Educación del Ecuador (2019), se dice que la función del maestro es la de proveer oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes y contribuye, mediante su formación, a la construcción de una mejor sociedad, por ello se han creado los Estándares de Desempeño Docente cuyo objetivo es el de fomentar en el aula una enseñanza que permita que todos los estudiantes ecuatorianos alcancen los perfiles de egreso o aprendizajes declarados por el currículo nacional para la Educación General Básica.



Por tanto, con similitudes entre ambos países, esta función comprende las actividades curriculares y extracurriculares como la orientación estudiantil, la atención a la comunidad y a los padres de familia, las actividades de actualización y perfeccionamiento docente, las actividades de planeación y evaluación institucional, así como otras actividades formativas, sociales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional (PEI) y las actividades de dirección, planeación, evaluación y administración relacionadas directamente con el proceso educativo (Ministerio de Educación de Colombia [MinEducación], 2002) (Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc], 2019).

Con esta introducción, al respecto, los maestros tutores de aula presentan una serie de funciones entre las cuales se encuentran:

- La responsabilidad de impartir las diferentes áreas y adquirir competencias y habilidades (anteriormente señaladas) necesarias que responden a la propia acción tutorial y están impregnadas también en el currículo por lo que se trabajan cuando el maestro tutor está impartiendo su materia desde la planificación de acciones sistemáticas de orientación bajo objetivos planeados hasta las estrategias para su consecución y la evaluación que permita comprobar en todo momento en dónde se encuentra y qué quiere conseguir y de esta manera inducir a las mismas actividades a los practicantes (Sanz, 2010).

- Así mismo, la tarea del maestro tutor abarca no sólo su materia de enseñanza sino también la preocupación por el desarrollo social y personal del practicante y su incidencia sobre su aprendizaje, de esta manera se comprende una segunda función educadora global polivalente que le corresponde desarrollar.



- Los maestros tutores también deben colaborar en la función de planificación de actividades a realizar por el practicante, como vía de garantizar el máximo aprovechamiento de las prácticas preprofesionales, enfocadas en la participación en actividades metodológicas, preparación de clases, búsqueda de materiales, selección de videos educativos, entre otras acciones que permitan al docente en formación tener un aprendizaje continuo y activo en la institución educativa (Martínez-Quijano, 2008).
- La función integracionista, en el proceso tutorial se manifiesta en la integración de múltiples saberes que vinculan la cognición con la interacción social con los practicantes que trasciende el carácter interdisciplinario y a la vez, multidisciplinario.
- Así mismo, la función holística se da por dinamizar, integrar y relacionar los atributos y tareas, desde su desempeño profesional, en el contexto de las instituciones educativas de prácticas preprofesionales.
- Finalmente, una de las funciones básicas del maestro tutor consiste en personalizar el proceso de formación de los practicantes desde su inducción en las instituciones educativas prestando atención a las dificultades para relacionarse con los actores de la escuela; en donde se presentan la baja autoestima, los casos significativos de indisciplina, el rendimiento académico, las técnicas de estudio, conflictos institucionales, adaptaciones curriculares (Sanz, 2010), y por tanto, la relación entre los procesos pedagógicos que realiza el maestro tutor de lo cognitivo, lo afectivo-volitivo, lo ideológico y actitudinal (Martínez-Quijano, 2008).



En síntesis Sanz (2010) compendia a estas funciones como el conjunto de actividades que a más de las cognitivas o pedagógicas, el maestro tutor debe cumplir también con aquellas que integran lo holístico y lo multidisciplinar y se logran en la acción tutorial a partir de la materialización en las prácticas preprofesionales realizadas por los docentes en formación. Es importante considerar, que ciertas habilidades, roles y funciones no son cumplidas por todos los maestros tutores, por la falta de tiempo, preparación o predisposición propia; sin embargo constituyen retos que se van fundando y deben enfrentarse para que la formación inicial docente tenga mejores resultados.

2.4 Retos del maestro tutor de aula de EGB

Un asunto meritorio de destacar es que una de las mayores dificultades con que se encuentran los maestros tutores al inicio de sus ejercicios es la de clarificar cuál es su función a desempeñar y en especial con la presencia de estudiantes practicantes. Por lo que el reto, en estos momentos, es doble; por una parte, continuar con su programa curricular planificado que ostenta la organización del espacio escolar, la cultura de la mejora, la innovación y pretende asegurar que todos los estudiantes se beneficien del derecho a una educación basada en los principios que sustenta el enfoque del desarrollo; y por otra, conseguir que los practicantes se sientan implicados e involucrados en cada una de las actividades dentro y fuera del aula que se desarrollan con el alumnado y en función de su aprendizaje y formación (Sanz, 2010).

Al respecto, Díaz (2009) comenta que el maestro tutor es consciente de ciertas dificultades que se presentan en su labor cotidiana con los practicantes, entre las que se encuentran su propia voluntad al asumir tal responsabilidad; su compromiso e identificación con la institución educativa y el deseo de apoyar un proceso de formación a un futuro colega. El



autor, menciona incluso que en algunas instituciones educativas privadas, a los maestros tutores que ejercen una tutoría más personalizada y ayudan a la formación de los practicantes se les ofrece una bonificación extra por las horas dedicadas, e incluso otros maestros tutores llegan a ser exonerados de ciertas horas de clase y son ayudados por profesionales que complementan y apoyan su trabajo y a su vez lo realizan con agrado.

Esta situación resulta complicada o no llega a darse en la escuela pública, institución educativa con la que mayoritariamente la Universidad mantiene vínculos de formación inicial docente por medio de las prácticas preprofesionales; pues a pesar de que los maestros tutores muestren predisposición o buena voluntad, no cuentan con horas específicas de tutorías personalizadas enfocadas a los practicantes o los profesionales generalmente cumplen estrictamente con su carga horaria y el único espacio destinado para la propia formación de los practicantes es el aula de clases con los niños.

Para Esteve (2009) otro de los grandes retos diarios que tienen los maestros tutores radica en la motivación que brindan a sus estudiantes, acrecentada con la llegada de los practicantes, pues es el responsable de constatar esta motivación en el aula al ser la persona que centraliza el clima de la clase y la organiza como grupo social para que trabaje de forma efectiva y análogamente conduce a la respuesta de “soy o no soy un buen maestro” con diferentes indicadores como son el respeto de sus estudiantes y del practicante, así como el control de la disciplina en el aula, situación que resulta analizada por el practicante quien llega a modificar sus técnicas de actuación.

Puig (2004) menciona que un reto del maestro tutor consiste en el contar siempre con los mejores instrumentos para conocer mejor al practicante: sus conocimientos, sus debilidades, sus necesidades, su experiencia, su ritmo de trabajo y patrón de aprendizaje; características que llegan a ser de gran ayuda en el acompañamiento durante sus prácticas preprofesionales,



y para ello debe ser un referente, quizás el reto más grande que posee, al llegar a ser ejemplo de actuación y portador de valores en su manera de actuar con sus estudiantes, con su labor demuestra entusiasmo y responsabilidad con la clase y la selección, organización y buen uso de los recursos tecnológicos llega a motivar a los practicantes para que no solo observen, sino palpén la cotidianidad del docente siendo incluso portador de valores (Marqués-Graells, 2000).

Finalmente, está claro que el maestro tutor de aula trabaja con personas y no con cosas, los objetos permanecen en silencio y no son capaces de interpelarlo, contrario a lo que sucede al trabajar con personas, que involucra aceptar una interrelación personal en la que esas otras personas (estudiantes, practicantes, padres de familia, etc.) lo someten a prueba, pues son capaces de interrogar y poner en cuestión su desarrollo profesional diario y así llegar a elaborar un juicio sobre su profesionalidad (Esteve, 2009). Es así como estas habilidades, funciones, retos y características particulares del maestro tutor de aula conforman la acción tutorial desarrollada por este profesional.

2.5 Acción Tutorial

La acción tutorial también denominada tutoría pedagógica es la actividad diaria profesional desarrollada por el maestro tutor en su aula que expresa su desempeño por el saber, saber hacer y saber ser, en la interrelación de conocimientos, habilidades, valores y cualidades de la personalidad de cada docente que son reguladas por sus motivaciones e intereses personales y sociales (Martínez-Quijano, 2008).

Como manifiesta Lázaro-Martínez (1997), el objetivo de la acción tutorial es el de optimizar el rendimiento de la enseñanza a través de una ayuda adecuada en el sistema educativo dando respuesta a la atención de la diversidad y resulta ser un elemento inherente a



la actividad del maestro tutor en el marco de un concepto integral de la educación que conlleva una relación dinámica de sus actitudes, aptitudes, motivaciones, intereses y conocimientos.

La acción tutorial surge cuando el maestro tutor de aula siente la obligación de satisfacer las necesidades de los individuos que se relacionan con Él, en este caso los practicantes, con quienes presta especial atención a los modelos educativos de formación de la educación de la actualidad y así esta competencia favorece a los practicantes, pues se desarrollan los diferentes saberes a partir de la integración y la complementación de los contenidos de las distintas disciplinas que permiten adquirir conocimientos, desarrollar habilidades y actitudes tendientes al desarrollo máximo de sus potencialidades (Martínez-Quijano, 2008).

La acción tutorial se estructura en función de las características del rol docente y de las necesidades percibidas de los estudiantes en donde se evidencia que el manejo de la teoría y la práctica determinan la formación del practicante, donde este se sensibiliza ante el papel educativo ejercido por el maestro tutor y delimitado de acuerdo a sus áreas de intervención mediante diferentes técnicas de actividad y la previa organización y coordinación pertinente, mismas que el docente en formación asumirá en un futuro próximo (Lázaro-Martínez, 1997).

Por tanto, estos saberes constituyen eslabones que propician el cambio, que implican en la práctica preprofesional coherencia con los procedimientos, métodos y estilos de enseñanza-aprendizaje y así, el propio desempeño y la competencia del maestro tutor se va estructurando en dimensiones.

2.5.1 Dimensiones de la Acción Tutorial

Martínez (2008) menciona que las actividades diarias del maestro tutor están enmarcadas en cuatro dimensiones, y de acuerdo a la experiencia personal, se considera una quinta que se



desarrolla cuando los practicantes retornan a las aulas de clases. A continuación se mencionan cada una de ellas:

1. La dimensión epistemológica, que se especifica a partir del análisis de los fundamentos teóricos incluyendo la identificación de las disciplinas con que se relaciona y, en particular, por la interrelación de las competencias preprofesionales, entre ellas la pedagógica, la didáctica, la investigativa, la competencia para la comunicación educativa, y para la dirección del proceso pedagógico en las instituciones de prácticas preprofesionales.
2. La dimensión social, que reside en la asimilación y la objetivación de los contenidos sociales que justifican la competencia del maestro tutor, con sus implicaciones políticas, económicas, estructurales que influyen significativamente en el entorno educativo y en los mismos maestros tutores.
3. La dimensión psicoeducativa, que se determina al insertarse en las teorías del aprendizaje y la educación y conduce a pensar en los métodos activos a utilizar y en las técnicas de dinámica en el aula que se pueden emplear en el mejoramiento del desempeño pedagógico profesional del maestro tutor.
4. La dimensión investigativa, que interviene en el fortalecimiento, el desarrollo y la transformación para el mejoramiento profesional y humano de los maestros tutores, como respuesta al creciente avance del nivel científico pedagógico y de las nuevas tareas que exige la política educativa vigente.



5. Por lo tanto, con lo investigado se propone una quinta dimensión denominada tutorial y orientadora, que confluye netamente en la formación inicial de los futuros docentes de EGB, pues lleva a que el profesional guíe e instruya a los estudiantes practicantes en diferentes situaciones desde su inducción hasta el final de sus prácticas preprofesionales en las instituciones educativas.

Esto se evidencia, ya que el maestro tutor de aula como dinamizador del espacio de formación en el aula propone a los practicantes que en determinados momentos o actividades durante su permanencia en la institución educativa compartan y trabajen colectivamente varias actividades y desarrollen incluso las dimensiones anteriormente señaladas para motivarlos e implicarlos positivamente en su desarrollo preprofesional (Adell y Auxi, 1999).

2.5.2. Relaciones y evaluación de la Acción Tutorial

Como se mencionó anteriormente el maestro tutor al interactuar con varios actores educativos, tiende a relacionarse con ellos y propiciar cercanía para cada uno en los diferentes espacios del establecimiento educativo, por esta razón, Martínez-Quijano (2008) distingue diferentes relaciones que se efectúan específicamente con el practicante, y constan las siguientes:

- Relaciones entre el proceso pedagógico y las diferentes etapas y periodos de trabajo.
- Relación entre el desempeño profesional del maestro tutor, el modelo del profesional y la calidad metodológica del practicante.



- Relación entre los procesos pedagógicos que realiza el maestro tutor de lo cognitivo, lo afectivo-volitivo, lo ideológico y la actitudinal.
- Relación entre los procesos pedagógicos y aspectos teóricos en las escuelas de prácticas preprofesionales y la universidad.
- Relación entre la unidad y la diversidad.
- Relación de cooperación, de intercambio, de identificación y de comunicación dialógica.
- Relación entre el perfil del profesional y la profesionalización del maestro tutor.
- Relación entre la producción de conocimientos del maestro tutor, su ejemplo, su independencia cognoscitiva y la producción intelectual.
- Relación entre el maestro tutor (escuela de prácticas) y el docente formador (universidad), intercambio entre el diseño curricular y la práctica educativa que se compone entre las materias, su integración y diversificación, a partir de la evaluación del desempeño de los practicantes.

Con estas relaciones se distingue que el maestro tutor no solamente se desenvuelve como orientador y profesional ejemplo para el practicante; sino que también tendrá a su cargo la relación de aspectos actitudinales, académicos, didácticos, procesos y nuevas y/o diferentes situaciones que día a día se presentan en el aula y más aún con la presencia de practicantes,



quienes estarán pendientes al percibir e incluso registrar el cumplimiento o no cumplimiento de los mismos por medio de una estimación personal o la valoración estipulada en los registros universitarios.

Por lo mencionado se aborda la evaluación de la acción tutorial, misma que solicita que el maestro tutor tenga una serie de requisitos que avalen sus competencias como maestro tutor, entre ellas se encuentran esbozos de psicología, procesos de orientación, finalidades y estructura del aprendizaje (Lázaro-Martínez, 1997) con estas características los procesos de intervención y evaluación, así como las técnicas de orientación con los practicantes irán puliendo cada una de las competencias docentes.

Esta evaluación de la acción tutorial se desarrolla en y para los maestros tutores de aula de manera personal o interpersonal (directivos, padres de familia, estudiantes y practicantes), es sistemática y parcial en cuanto se puede hacer en partes o en su totalidad al cierre de procesos, sirve para la identificación de particularidades como fortalezas o debilidades que se presentan con el grupo de estudiantes y con los practicantes en el aula. Para Martínez (1997), la evaluación de la acción tutorial se desarrolla en el quehacer diario a través de la participación en las actividades diseñadas y con la aplicación armónica y dialéctica de lo cognitivo, lo instrumental, lo afectivo, motivacional y lo comportamental, que permiten identificar las áreas potenciales de desarrollo, el grado o medida de transformación de cada maestro tutor.

Otra de las formas en las cuales se evidencia la evaluación de la acción tutorial radica en el otro, y en concreto, en la retroalimentación sistemática al estudiante practicante sobre los avances y las dificultades presentadas, reajustando estrategias y buscando nuevas acciones correctivas; esto refleja el carácter continuo y sistemático que tiene la evaluación de la acción tutorial y requiere del empleo de diversos tipos y técnicas, pues juega un rol fundamental la



ética, a partir del uso de la información del maestro tutor, en función de las dificultades o carencias de la acción tutorial (Martínez-Quijano, 2008). Por consiguiente, con estas acciones correctivas, el maestro tutor será capaz de identificar ciertas competencias que debe desarrollar y mantener en la institución educativa con los actores que intervienen en el proceso de formación inicial docente.

2.6 Competencias del maestro tutor de aula con el practicante: el equipo educativo

En el ejercicio diario, la acción educativa presenta competencias que adquieren una connotación especial al referirse a las diferentes capacidades del maestro tutor para comprender el rol ético y social de la educación (Castillo, 2010). Pues, como profesional comparte o trata de propiciar relaciones satisfactorias con las personas que componen su entorno, quienes influyen en la toma de decisiones y la solución de problemas, ante esto, el maestro tutor pone énfasis en el aprendizaje de sus estudiantes y responde con su formación a los contenidos que le prometen las competencias necesarias para desempeñar la acción tutorial y facilitan el desarrollo de las habilidades necesarias para llevar a cabo los contenidos y desarrollar autoconcepto, autoestima, motivación, trabajo en equipo y compromiso con la comunidad (Sanz, 2010).

En este sentido, se presenta el nuevo actor exógeno al aula, el estudiante practicante, quien llega a la institución educativa a cumplir con un requisito que requiere la universidad y reconoce le ayudará a su formación. Es así que la atención del maestro tutor en cuanto al ámbito interpersonal se centra en ayudarlo tanto en el conocimiento y aceptación de sí mismo ya como parte de la institución, así como en la capacidad para relacionarse con los demás. Actor a quien el maestro brinda una retroalimentación que de acuerdo a Guevara (2016) resulta ser un componente fundamental para garantizar el carácter formativo de estas



instancias y es, además, un espacio en el que se puede involucrar a distintos actores como son el maestro tutor, el docente formador de la universidad, pares, etc. Y al ser considerada una especie de evaluación, se la puede asumir de diversas formas:

- De manera escrita, puede ser abierta o cerrada;
- De manera oral, puede asumir la forma de una hétero-evaluación, co-evaluación, auto-evaluación o de una conversación reflexiva.

Con esta retroalimentación el practicante irá valorando su desempeño en las prácticas preprofesionales y dependerá de la valoración de los maestros tutores, pues mientras algunos formadores valoraron positivamente el desempeño, otros realizan duras críticas y consideran que no sobrepasaba el umbral de lo esperado (Guevara, 2016), finalmente, la retroalimentación varía según se trate de instancias sumativas o formativas y es un factor importante que se da según una relación previa de confianza mutua entre el maestro tutor y el practicante.

Así, según Carrizo y Ríos (2007), los practicantes identifican alternativas, se fijan metas y emprenden las acciones necesarias para cumplirlas y valoran sus consecuencias aprendiendo de los errores y de las habilidades que llegan a observar de los docentes tutores y las utilizan cotidianamente. En este espacio los maestros tutores rememoran su formación inicial docente y reflexionan sobre la preocupación en la que trabajan los practicantes cuando tienen que pensar una clase, por tanto, aparece como inevitable involucrarse y preocuparse. En consecuencia, tratan de ayudar a los practicantes a relacionar el mundo del trabajo con los conocimientos teóricos de sí mismos para tomar decisiones pertinentes en la práctica preprofesional y utilizar diversas estrategias para lograr satisfactoriamente las metas futuras de su carrera profesional (Sanz, 2010).



Hoy en día el papel de los maestros tutores no consiste en enseñar o explicar conocimientos y pautas de aprendizaje de vigencia limitada a los practicantes, sino encaminarlos a cómo deben ayudar a sus estudiantes a aprender de manera autónoma y promover su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando y teniendo en cuenta sus características de formación, construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva-memorización de la información del docente en ejercicio (Marqués-Graells, 2000).

Finalmente, la relación que se establece entre el desempeño profesional del maestro tutor y sus competencias para con los practicantes es una interrelación social y dialéctica, puesto que la acción tutorial expresa la esencia de los cambios y las transformaciones continuas de su propio desempeño (Martínez-Quijano, 2008). Es evidente que el agente más directo en el proceso de socialización con el practicante es el maestro tutor, tanto por la relación que se establecen con él, como por ser el portador y defensor inmediato de los patrones de conducta y demás particularidades que requiere conocer de la cultura de la escuela.

Carrizo y Ríos (2007) y Rodríguez y Romero (2015) mencionan la importancia del maestro tutor de manera sustancial para la adaptación, observación, planificación y ejecución de las clases de los practicantes en las instituciones de prácticas preprofesionales, sin embargo, no todos los maestros tutores direccionan su acción tutorial como garantes de la continuidad de la cultura profesional e institucional de la escuela, por lo tanto, no defienden la bondad de la práctica preprofesional, sino que frecuentemente desvalorizan ante los mismos practicantes (Pérez-Gómez, 1997). En consecuencia, se evidencia la ambivalencia entre la aceptación y valoración y la indisposición de este periodo de formación inicial docente y todo lo que involucra, constituyendo temas de estudio del siguiente capítulo.



Capítulo III

El rol del maestro tutor en la formación inicial docente de EGB

El proceso de formación de los docentes se desarrolla principalmente a través de interacciones sociales y pedagógicas del practicante con los diversos actores del sistema escolar (Montecinos, Walker, Cortez y Maldonado, 2013), anteriormente se mencionó que en la inmersión de los futuros docentes, dichas interacciones en situaciones escolares y la adquisición de habilidades prácticas son necesarias para comprender la teoría y para afianzar éstos conocimientos teóricos acumulados durante la carrera universitaria, así como la experiencia de las prácticas preprofesionales es decisiva en la comprensión del mundo laboral y el campo profesional de quienes se forman para ser docentes (Latorre y Blanco, 2011).

Por ello, en el marco de esta interacción, el presente capítulo pretende dilucidar cuál es el rol que desempeña uno de los principales actores de la escuela; el maestro tutor de aula, en la formación inicial de docentes de EGB, con el fin de explicar qué sucede antes del ingreso de los practicantes a las instituciones educativas y conocer cuáles son las percepciones que el maestro tutor tiene sobre las prácticas preprofesionales acerca de los practicantes, para identificar de qué manera su influencia repercute en la formación inicial de los docentes de EGB. Es así que se abordan las representaciones sociales, concebidas por Barcia y López (2017) como el conjunto de conceptos y percepciones, que los sujetos de un grupo comparten en relación con ellos mismos, y con los asuntos que los rodean ya que se producen, se recrean y se modifican de acuerdo a estas interacciones.



3.1 Los estudiantes practicantes previo a su ingreso a las instituciones educativas de prácticas preprofesionales

Al abordar este tema, es conveniente reconocer que la decisión sobre el permiso para el acceso de los practicantes a las instituciones educativas, la tienen los directores o rectores, quienes son los responsables de la gestión de los recursos que la escuela necesita poner a disposición de la formación de los practicantes y de velar por que este trabajo ayude al cumplimiento de diversas metas institucionales. Sin embargo, una vez en las escuelas, los maestros tutores son quienes asumen el rol de mentor o profesor guía de los practicantes mostrando sus motivaciones y describiendo las barreras que ellos perciben para un trabajo efectivo en la institución educativa (Montecinos *et al.*, 2013).

Además, es importante recalcar que en ciertas ocasiones, las instituciones educativas solicitan que el practicante realice tareas que difieren de lo que aprendió en la universidad, por lo tanto, se presentan grandes desafíos en cuanto a la formación de los practicantes, y es necesario comprender de qué manera las instituciones educativas esperan involucrar a los practicantes y cumplir con ciertas expectativas, esto podría implicar una reorganización de los currículos de la práctica y de la gestión de las formas de vinculación entre las instituciones y la universidad que posibiliten co-construir el currículo de formación práctica (Montecinos *et al.*, 2013).

Ecuador está en pleno proceso de transformación de la educación superior por lo que sus universidades ya realizaron proyectos de rediseño curricular, mismos que pretenden desarrollar nuevas competencias enmarcadas en los contextos locales, nacionales e internacionales (Guffante Naranjo, Vanga Arvelo, y Fernández Sotelo, 2016), por tal motivo, en octubre de 2015, el Consejo de Educación Superior (CES) expidió el Reglamento de presentación y aprobación de carreras y programas de las entidades de educación superior el



cual rigió y condujo el rediseño de varias carreras de las universidades ecuatorianas, entre ellas las de pedagogía, en dicho reglamento se menciona que:

- Se entiende por rediseño curricular de una carrera, a los cambios que se introducen en el proyecto pedagógico curricular, en los ambientes de aprendizaje y en los perfiles del personal académico de conformidad con lo establecido en el Reglamento de Régimen Académico. (CES, 2015, p. 3)
- En el rediseño curricular no existen modificaciones en el campo amplio del conocimiento al que pertenece una carrera, a pesar de que se tengan que realizar modificaciones y articulaciones entre las distintas unidades de organización académica (CES, 2015, p. 3).

A partir de estas aclaraciones y reglamento por parte del CES, en el Ecuador se rediseñaron las carreras pedagógicas de las diferentes facultades de las universidades y en este contexto su malla curricular y sus prácticas preprofesionales han cambiado; Pérez, Chiriboga y Murillo (2017), consideran que este proceso implica “renovación” debido a que está enfocado en un nuevo paradigma epistémico y se enfoca en la preparación de los maestros valorando los retos del proceso de diseño y rediseño de las carreras de los docentes para sistematizar su formación continua, acorde con las exigencias epistémicas del Consejo de Educación Superior.

De acuerdo a lo mencionado, la participación de los practicantes también cambia, pues su renovación implica la búsqueda y aseguramiento del aprendizaje de los estudiantes (alumnos de la institución educativa) mientras que ellos permanecen en las instituciones de prácticas preprofesionales aprendiendo y generando mayores capacidades docentes y en este espacio el rol de cada uno de los actores institucionales es de vital importancia.



3.2 Rol del maestro tutor en la formación inicial docente de EGB

Puig (2004) menciona que el rol del maestro tutor en la formación inicial docente de EGB es acompañar a los practicantes desde la instrucción hasta el término de sus prácticas preprofesionales, y sobre todo desde su papel como modelo, ya que para el practicante es un referente educativo, poderoso y eficaz. Su tarea docente es reconocida a través del trabajo pedagógico que realiza con los estudiantes y mediante la atención y el seguimiento de las prácticas preprofesionales. Los maestros tutores realizan este seguimiento y este espacio facilita la eficacia de las actividades diarias mediante la organización de la tarea del aprendizaje, el desarrollo práctico de habilidades y la retroalimentación a través del contacto con su servicio, su manera de trabajar, las prioridades establecidas y la actitud personal. Por estos motivos, el maestro tutor debe estar consciente de su importante papel con la formación adecuada a su rol docente, además de interesarse en formar a los practicantes participando de los objetivos de la institución educativa.

Para Carrizo y Ríos (2007), el rol del maestro tutor con los practicantes es el de cooperar en su formación como orientador y generar estrategias de reflexión que den lugar a la construcción de un conocimiento compartido, en este sentido, esta tarea de acompañamiento inicia durante el período de observación pasiva, se reivindica cuando los practicantes preparan su propuesta de enseñanza y se posicionan en el rol docente activo. Es así como la relación maestro tutor-practicante se lleva a cabo entre lo personal y el rol que la institución educativa le exige al profesional para poder involucrar al practicante en todas las actividades que se realizan en las jornadas diarias de trabajo.

A partir de esta relación y aprendizaje compartido, se evidencia el compromiso del practicante al planificar y seleccionar entre los contenidos teóricos de los que dispone, así



como la búsqueda de estrategias y recursos adecuados para enseñarlos exitosamente. Así, la práctica preprofesional, con la orientación del maestro tutor posibilita una inserción progresiva y un “paso” gradual del rol de estudiantes, al rol de docentes. Por tanto, los docentes en formación requieren de un seguimiento constante, que acompañe y oriente el proceso que hace posible este posicionamiento progresivo, y aquí, la presencia del maestro tutor es fundamental (Carrizo y Ríos, 2007).

Es así que se llega a considerar la importancia que tiene del rol del maestro tutor en la formación inicial docente de EGB, sin embargo, al desconocer cuáles son las percepciones que estos profesionales tienen sobre el acompañamiento en dicha formación, específicamente en las prácticas preprofesionales, se indican a continuación las apreciaciones y los posicionamientos de quienes reciben a practicantes en sus aulas.

3.3 Apreciaciones del maestro tutor sobre las prácticas preprofesionales de EGB

Según Latorre y Blanco (2011) los maestros tutores consideran que las prácticas preprofesionales tienen un gran significado y relevancia para los practicantes, ya que responden a un periodo estratégico del proceso de socialización profesional, porque ofrece la oportunidad de conocer y experimentar, en contextos reales, lo que más tarde será su actividad profesional, por ello representa una ocasión ideal para favorecer su inserción en la futura cultura profesional brindando al estudiante experiencias de alto potencial formativo desde las que se pueden y deben construir el conocimiento y las competencias profesionales para el ejercicio de la docencia.

Para Hasher, Cocard y Moser (2004) los maestros tutores consideran que durante las prácticas preprofesionales se presentan ciertas posibilidades para que los practicantes aprendan y están sujetas a tres momentos:



- En el momento que se desarrolla una nueva comprensión o capacidad orientado a ser un buen profesional.
- Cuando se reconoce que el proceso de aprendizaje debe atender al contexto y reconocer que se da a lo largo de la vida estando asociado a las actividades y acontecimientos de la clase.
- En el momento que existen distintos caminos para aprender durante las prácticas preprofesionales y la adopción de éstos depende del practicante y de las situaciones de aprendizaje.

Motivo por el cual los practicantes deben aprovechar este periodo por las oportunidades de formación y aprendizaje preprofesional que les brinda este espacio, el mismo que exige entenderlo como parte esencial de los programas de formación inicial docente al ser un recurso de alta importancia en la preparación de futuros maestros, lejos de una simple práctica o un momento final de la carrera universitaria (Latorre y Blanco, 2011).

En esta misma línea, Martínez-Quijano (2008) menciona que la función que el maestro tutor tiene en las prácticas preprofesionales docentes, es la de ser un ejemplo y guía para que los practicantes sigan sus pasos y logren en los estudiantes aprendizajes significativos y al mismo tiempo vayan aprendiendo desde la observación, planificación, hasta la ejecución de sus clases, empleando nuevos métodos, creando espacios de diálogo y reflexión, utilizando metodologías diferentes, tecnológicas y lúdicas.

En este periodo de varias oportunidades Montecinos *et al.* (2013) mencionan que con la presencia de estudiantes practicantes en las instituciones educativas, los directivos esperan principalmente conseguir dos propósitos: el primero que es contribuir a la preparación de



nuevos docentes y el segundo relacionado con la obtención de recursos adicionales para apoyar a los maestros tutores y a los estudiantes de las escuelas.

Así como se evidencian percepciones positivas de los docentes en relación con las prácticas preprofesionales, también se aprecian deficiencias que obstaculizan la explotación del gran potencial formativo que encierra este periodo, pues se han arrastrado problemas inherentes a la normativa, su organización, desarrollo y evaluación y es notoria la falta de éxito en la integración teórico-práctica; al respecto, Latorre y Blanco (2011) mencionan que estas deficiencias radican en las dificultades en la organización de experiencias adecuadas de formación inicial docente, entre ellas la falta de preparación de los docentes formadores de la universidad, la falta de apoyo de los maestros tutores, se prima el desarrollo de habilidades técnicas, la falta de vinculación y coordinación entre las experiencias de campo con el resto de asignaturas del programa de formación docente, el exceso de trabajo de los estudiantes en prácticas a expensas de su mejor aprendizaje, etc.

Esto se considera como una dificultad, ya que la mayoría de las competencias se adquieren principalmente durante las prácticas preprofesionales y ninguna competencia se consigue sólo con la formación teórica recibida en la universidad, en donde, para cumplir su sentido precisa estar plenamente integrado en la estructura global de la carrera. Es importante reconocer que las prácticas preprofesionales no son beneficiosas por sí mismas, sino que su beneficio va a depender de las experiencias diarias, de su organización eficaz y de la formación y compromiso de todos los actores que intervienen en su desarrollo.

En efecto, en las investigaciones de Latorre y Blanco (2011) los maestros tutores de aula son conscientes de que en los próximos años les gustaría definir si la configuración de las prácticas preprofesionales en la formación inicial docente responde más a un proceso de adaptación o a una oportunidad de innovación, si con su desarrollo se enriquece



sustancialmente la formación de los futuros docentes, qué posibilidades de aprender a enseñar les ofrece, qué ventajas formativas... en definitiva, qué aportan las prácticas preprofesionales a los futuros docentes.

Al respecto, Latorre y Blanco (2011) mencionan que no se puede identificar como “de calidad” al periodo de permanencia de los practicantes, en el que mayoritariamente pasan actuando o donde se les permite, e incluso obliga, alcanzar responsabilidades como si fueran verdaderos profesionales. Además indican que el supuesto básico de que el estudiante sólo aprende a enseñar haciendo, constituye uno de los mitos naturalizados y persistentes en los procesos de formación inicial de docentes que conviene someter a revisión, pues, más que haciendo, el practicante aprende reflexionando y analizando lo que hace, al respecto otros autores como Guevara (2016), concibe a la docencia como un oficio que se aprende haciendo, trabajando como un artesano y a su formación como el proceso que supone la inmersión en una comunidad de práctica.

De esta manera, se llega a concretar ciertos requerimientos que conllevan a generar alianzas entre las universidades y las instituciones educativas en torno a la formación inicial de los docentes. Montecinos *et al.* (2013) señalan en sus estudios la complejidad del trabajo colaborativo entre ambas entidades y como base se encuentran las diferencias que presentan con respecto a sus propósitos y cultura en sí. Como resultado las instituciones de prácticas preprofesionales y la universidad se sustentan en diferentes nociones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje y en expectativas diversas respecto a la formación de los docentes.

Existen dos posiciones de las percepciones acerca de las prácticas preprofesionales, una positiva apoyada en autores como Latorre y Blanco (2011) y Martínez-Quijano (2008) y otra contraria como se analizó dentro de la investigación de Montecinos *et al.* (2013) denominada:



“Razones que sustentan la decisión de acoger practicantes” que se realizó a 172 maestros tutores y directores de 91 instituciones educativas de Uruguay en el 2013.

Se realizó una tabla para sustentar este análisis, en la primera columna se encuentran los motivos que sustentan dicha decisión; en la segunda columna se presenta el porcentaje de docentes tutores que respondió a cada una de las razones, y en la tercera columna se presenta la escala valorativa del porcentaje sobre 5 con la siguiente consideración:

- 1 y 2 “sin importancia”,
- 3 y 4 “medianamente importante
- 5 “muy importante”:

Tabla 1

Razones que sustentan la decisión de acoger practicantes en las instituciones educativas

Razones	Porcentaje	Escala
Contribuye a la formación de los maestros que luego ingresarán al sistema educativo.	91%	4,53
Permite acceder a más recursos humanos para apoyar a sus estudiantes.	79%	4,22
Establece una alianza de trabajo con las universidades para obtener beneficios mutuos.	57%	3,66
Permite identificar e incorporar a futuros nuevos maestros para la institución educativa.	55%	3,64
Permite mejorar el aprendizaje de los estudiantes de la institución educativa.	49%	3,57
Permite a los maestros tutores acceder a nuevas metodologías, favoreciendo su actualización y el desarrollo profesional.	45%	3,43
Fortalece la implementación del plan de mejoramiento de la institución educativa.	36%	3,17
Contribuye al prestigio de la escuela el tener este tipo de vinculación con la universidad.	37%	3,17
Permite acceder a recursos materiales que elaboran los practicantes para	32%	3,16



apoyar el aprendizaje en las aulas (guías de aprendizaje, material didáctico, etc.).

Cubre asignaturas con necesidades (ejemplo: Prof. Física o inglés, etc.) 37% 2,98

Acuerdo entre los directivos de la institución educativa y la universidad 31% 2,72

que debemos implementar como centro escolar.

Elaboración propia: con base a Montecinos *et al.*, 2013, p. 15.

De acuerdo a la Tabla 1 se identifica que las razones más frecuentes por las cuales los maestros tutores reciben a los practicantes (señaladas en la escala con la valoración de 4 o 5) corresponden a la contribución de la formación de los futuros docentes (91%), debido a que los practicantes son los beneficiarios directos del aprendizaje, al desarrollar actividades en la escuela, tales como ayudar en la formación en el patio de los niños, registrar la asistencia, corregir deberes, etc. Y un (79%) que menciona la posibilidad de acceder a más recursos humanos para apoyar a los estudiantes en sus aulas, pues mientras los estudiantes tengan mayor y mejor atención personalizada, ciertas dudas llegan a ser resueltas, la tarea del maestro tutor se divide para ambos docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje se consolida antes, contrario a lo que sucede con un solo maestro. Cabe recalcar que este estudio realizado por Montecinos, et al., (2013) se lo efectuó en Chile a varios maestros tutores de diferentes instituciones educativas fiscales, financiadas parcialmente por el estado y particulares, por lo que nos brinda un panorama considerado cercano y realizado a los actores principales de socialización con los practicantes, los maestros tutores.

El abordaje del tema de autores como Barcia, de Morais Melo y López (2017) van en la misma línea que Montecinos, *et al.* (2013) al mencionar en sus estudios y respuestas de encuestas realizadas a maestros tutores las razones por las cuales reciben a practicantes en sus aulas; al respecto, se obtuvieron las siguientes:

- Porque les solicitan sus directivos (directores y rectores).



- Porque es un beneficio para los practicantes, ya que aprenden el rol desde la propia actuación.
- Por relaciones con los docentes formadores de las universidades.
- Por la necesidad de integrar la teoría y la práctica.
- Porque valoran el intercambio que mantienen con los practicantes.
- Porque con la presencia de los practicantes observan desde otros puntos de vista su aula y su entorno.

Con base a las razones expuestas, la vinculación con los practicantes refiere a argumentos de distinto orden, por un lado, los relacionados con la práctica de valores, la iniciativa, lo didáctico y pedagógico, vínculos académicos, normativas, matrices institucionales, y por otro lado, la insuficiencia o inexistencia de estas características del saber universitario para las necesidades de los practicantes, pues al no realizar reclamos a la universidad, Barcia *et al.* (2017) consideran que llegan a ser espacios asumidos por los maestros tutores que reciben a los practicantes y merecen constituirse como un espacio conjunto de estudio y problematización.

3.4 Percepciones del maestro tutor sobre los practicantes de EGB

Así como los maestros tutores explican los aspectos a favor o en contra de las prácticas preprofesionales, también se presentan sus percepciones en cuanto a los docentes en formación, estudiantes practicantes quienes deben permanecer por un tiempo determinado en una institución educativa que mantenga vínculo con la universidad, para realizar sus prácticas preprofesionales que les permitirá a futuro ejercer su profesión.

Carrizo y Ríos (2007) indican que los maestros tutores cuando se remiten al practicante, se refieren a todo lo que converge a este individuo señalando las ventajas y problemáticas que presenta. Y de acuerdo a los estudios de Montecinos, *et al.* (2013) con la presencia de los practicantes en las instituciones educativas, el beneficio es considerable y se divide en tres: beneficio para la institución educativa (29%); beneficio para los estudiantes (26%) y beneficio para los maestros tutores de aula (45%).

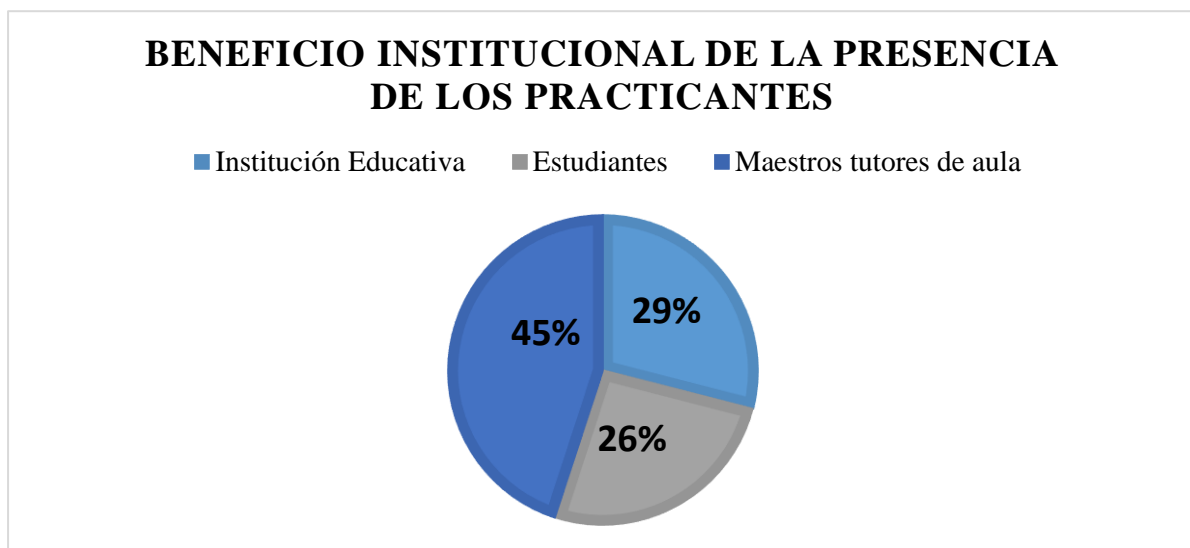


Figura 1 Beneficio institucional de la presencia de los practicantes

Elaboración propia: con base a Montecinos *et al.* (2013).

Como se puede evidenciar en la Figura 1, el porcentaje más alto (45%) a nivel institucional indica el beneficio que obtienen los maestros tutores al recibir a practicantes en sus aulas de clases, esto debido a que aportan a su actualización posibilitando conocer o acceder a las nuevas formas de enseñar y aprender que acaban de recibir en las universidades, un segundo beneficio se concibe para la Institución Educativa (29%), pues el practicante llega a ser un recurso humano que aporta a las actividades institucionales, especialmente las de disciplina y cuidado a los escolares en los diferentes espacios, y el tercer beneficio (26%) está destinado para los estudiantes de la escuela de EGB, pues con la presencia de los practicantes



se crea una atención más personalizada de sus requerimientos con dos docentes en el aula, a más de la mejora de aprendizajes (Montecinos *et al.*, 2013).

En otra encuesta realizada por Montecinos *et al.* (2013) a 174 maestros tutores y directivos de Uruguay sobre el beneficio de la presencia de los practicantes para el desarrollo de actividades en el aula, se evidencian tres resultados: beneficio para los maestros tutores de aula; beneficio para las actividades del aula y beneficio encaminado a la reflexión, motivación y prestigio de los maestros tutores. Al respecto se detalla la división porcentual en la siguiente figura:

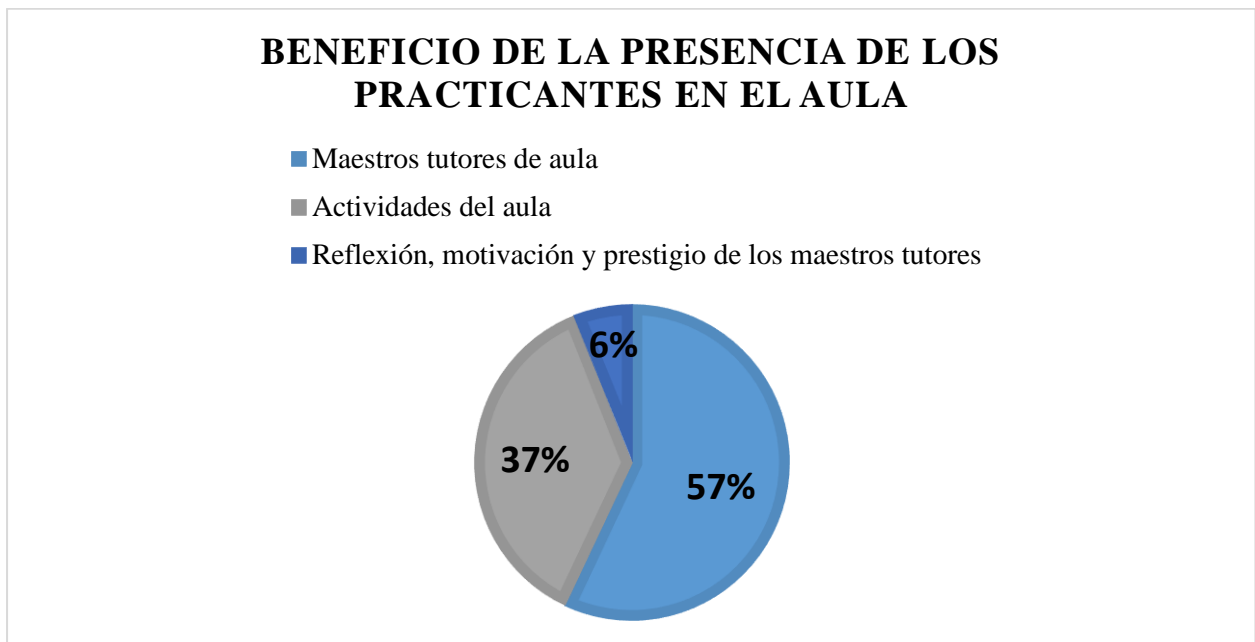


Figura 2. Beneficio de la presencia de los practicantes en el aula

Elaboración propia: con base a Montecinos *et al.* (2013).

Como se puede apreciar en la Figura 2, el porcentaje más alto de los maestros tutores (57%) respondió que la mayor utilidad nuevamente les corresponde a los maestros tutores, esto debido a que aportan a su actualización en materias didácticas y en el refuerzo de competencias pedagógicas. En segundo lugar se encuentra el beneficio para las diversas actividades del aula (37%), mismo que corresponde a la innovación y creatividad que



fomenta el practicante en las diversas tareas prácticas y lúdicas de los estudiantes del aula. Y un tercer porcentaje que abarca el (6%) señaló que el trabajo con los practicantes promueve y posibilita la reflexión, motivación y el prestigio de los maestros tutores, quienes consideran que todo el tiempo los practicantes les consultan sobre temas específicos porque son quienes tienen el control del aula y un mayor conocimiento debido a su experiencia y profesionalismo (Montecinos *et al.*, 2013).

Por lo tanto, como se puede evidenciar en ambos estudios de Montecinos *et al.* (2013), el mayor beneficio se presenta para los maestros tutores de aula, sin embargo, no se puede dejar de reconocer que los resultados de la presencia de los practicantes y su vinculación con la institución de prácticas presenta reciprocidad, pues por un lado se contribuye a su formación inicial docente y por el otro, al aprendizaje de los estudiantes y la actualización de los maestros tutores.

En este sentido, los maestros tutores en primer lugar tematizan sobre valores, expresados en el reconocimiento de aspectos actitudinales y relacionales de los practicantes, entre ellos mencionan que la responsabilidad, la honestidad, la buena disposición, la puntualidad, el entusiasmo, la voluntad, la apertura y el buen vínculo ayudan y complementan su formación preprofesional y aunque para otros maestros tutores también se vinculen el aspecto pedagógico y el didáctico, se llegará a dar el intercambio de conocimientos entre estos actores y una aceptación positiva. Al respecto se presenta el siguiente ejemplo referido por una maestra tutora de aula: “Además me gusta recibir jóvenes con ideas, más actualizadas. Yo me actualizo con mis practicantes. (...) Pero si viene de la universidad, la actualización es mayor” (Barcia *et al.*, 2017, p. 66).

Desde diferentes posicionamientos, los actores de los establecimientos educativos se interesan por la formación inicial de los docentes, y sin olvidar la importancia de las



interacciones que se dan en este espacio, Freire (2004) habla del reconocimiento de la posesión de un saber del maestro tutor, quien asume la autoridad frente al practicante, y de la necesidad de que se reconozca la legitimidad de la intencionalidad educativa que lo mueve. En efecto, para los maestros tutores, el practicante ocupa un lugar, que va de ser un docente en formación, hasta el otro extremo en donde se lo ve como un colega o un par.

Una de las funciones del maestro tutor radica en considerar el desempeño que tienen los estudiantes practicantes en sus prácticas preprofesionales, al respecto Latorre y Blanco (2011) señalan que el 14% de los docentes en formación observa, el 26% participa, y el 60% se dedica a enseñar, así los futuros docentes participan en pocas actividades, sobre todo de tipo manual, donde tienen muy poco control y su intervención avanza desde una primera situación más guiada, en la que la observación es su tarea principal a otra, progresivamente más autónoma, en función de las características personales y las posibilidades de cada practicante, su grado de madurez profesional, su disposición y sus deseos de contribución detalladas en la figura a continuación:

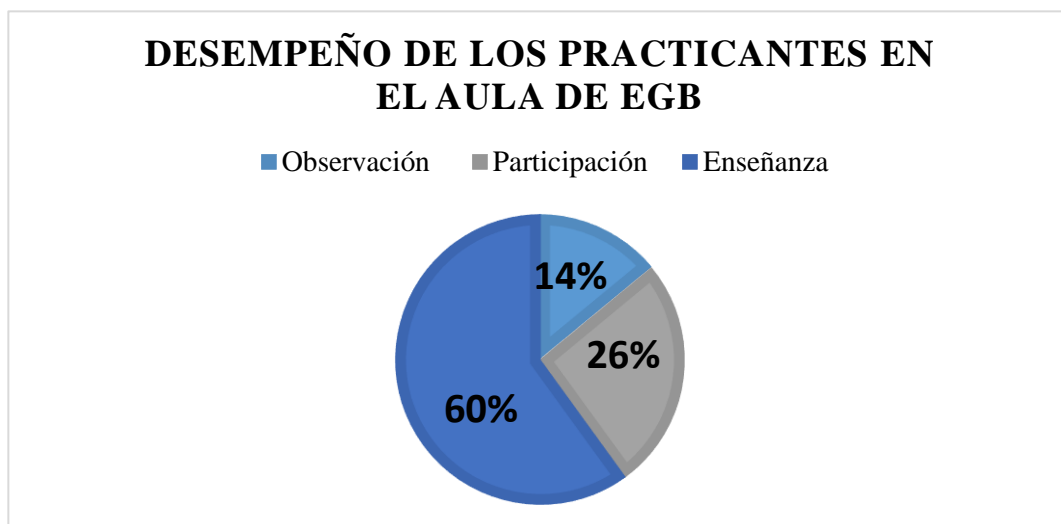


Figura 3. Desempeño de los practicantes en el aula de EGB.

Elaboración propia: con base a Latorre y Blanco, 2011.



La Figura 3 indica que el 53% de los practicantes (cantidad mayoritaria) se dedica a observar por dos motivos, la primera debido a que en la universidad se les pide llevar registros de observación de todo lo que acontece en la escuela y la segunda debido a que no se sienten involucrados en las actividades institucionales y se limitan a observar. Por su parte, el 31% de los practicantes llegan a participar en varias actividades del aula, tales como asistencia, control de disciplina y encargos de los maestros tutores. Y finalmente, el 16% de los practicantes se desempeñan en el ámbito de la enseñanza, generalmente son quienes cursan los ciclos superiores en la universidad, pues ya son parte de eventos educativos con la asignación de temas clase para su planificación y ejecución con los estudiantes del aula.

Para algunos maestros tutores la formación académica de los practicantes es incuestionada en cuanto a los saberes, criterios, metodología y herramientas para trabajar con los estudiantes. Pero, la mayoría reconoce debilidades en los practicantes en cuanto a la posibilidad de contextualizar sus saberes ya en la práctica preprofesional y a variados niveles de la educación general básica (Barcia *et al.*, 2017).

Es así como se presenta una percepción diferente de algunos maestros tutores, quienes consideran o reconocen a estos individuos de manera totalmente contraria, es así como Barcia *et al.* (2017) mencionan que la presencia de los practicantes e incluso la de los docentes formadores de la universidad irrumpe en la actividad cotidiana de las instituciones educativas y la “interrumpe”, ya que se presenta una alteridad que pone a prueba los propios modos de desenvolverse en el aula y los maestros tutores que los reciben ocupan tiempo y espacio institucional al compartir parte de su periodo a cargo del espacio curricular, en donde los imagina de un modo particular y empieza a pensar su rol frente a ellos desde variadas perspectivas y llegan recibirlos debido al encargo y solicitud de sus directivos.



Asimismo Sanz (2010) y Fuentes y González (1997) mencionan que se puede evidenciar que a lo largo de dos décadas han existido desventajas cuando el practicante se encuentra con el maestro tutor, ya que éstos no siempre se interesan profundamente por su formación y los consideran como sus ayudantes, pues manifiestan que no están preparados para ofrecerles una práctica apropiada que les ayude a desarrollar las actitudes, conocimientos y destrezas pedagógicas llegando a demostrar cierto rechazo a los practicantes y por ende, su praxis se ve irrumpida, además manifiestan ser conscientes de ciertas molestias que causan los practicantes, ya que al momento de llegar a las aulas reales quieren introducir cambios sobre cómo enseñar o cómo organizar la clase y esto les resulta incómodo, por ello se genera una cultura imitativa dentro del aula, donde la influencia del rol del maestro tutor hace que el practicante realice las mismas actividades y en la misma línea que el maestro tutor las realiza.

3.5 Los practicantes en su etapa de prácticas preprofesionales de EGB

Una vez que se ha mencionado las percepciones que tienen los maestros tutores sobre los practicantes y acerca de las prácticas preprofesionales, también es importante reconocer las apreciaciones de los estudiantes practicantes, para de esta manera entender ambos puntos de vista.

Es así como, en este periodo, los practicantes llegan a integrarse poco a poco a las instituciones educativas reconociendo aspectos de su formación como la teoría, la práctica, la reflexión y la crítica mediante el análisis de su paso por las escuelas como el lugar de referencia en donde se desarrollarán a futuro. Durante su formación teórica en la universidad, los practicantes consolidan las bases y la intencionalidad de la observación que realizarán en el espacio áulico del maestro tutor, así como el abordaje conceptual y metodológico y por medio de los registros anecdóticos se analizan y reflexionan desde diferentes enfoques lo acontecido e incluyen la versión propia de la mirada de quien observa (Barcia *et al.*, 2017).



De esta manera, los practicantes tienen un primer acercamiento con el entorno del aula desde todos los sentidos observan metodologías, vías de comunicación, manejo de disciplina, uso de recursos, trato entre los actores y se familiarizan de esta manera con todo el espacio y el currículo, para después en la universidad realizar un análisis de lo acontecido, ponerlo en común, recibir sugerencias y plantear posibles soluciones o recibir recomendaciones sobre actividades que podrían ser desarrolladas.

Para Lázaro-Martínez (1997) los practicantes deben ser conscientes de su responsabilidad de trabajar a la par con el maestro tutor en donde:

- Deben contar con la disponibilidad de los maestros tutores, siendo posible planificar con anterioridad actividades y no esperar que les reciban inmediatamente cuando requieran.
- Ser conscientes de que los maestros tutores de aula no tienen por qué convertirse en amigos personales, pues la relación que se presente entre ambos netamente la definirá el profesional.
- Tomar la iniciativa para reunirse con los maestros tutores siempre que lo necesiten y no esperar que sean ellos quienes se acerquen, esto es un indicador de interés por la convivencia del aula.
- Asumir gradualmente mayor responsabilidad en el mantenimiento de relaciones con los estudiantes y padres de familia, siempre con la atenta mirada del maestro tutor y consultarles cualquier dificultad en el caso de ser necesario.
- Estar convencidos de que son merecedores del tiempo que les dedican los maestros tutores, pues no resulta fácil atender a los requerimientos de la institución, a los padres de familia, a los estudiantes y además, al docente en formación, por lo tanto, se



debe valorar su dedicación por más escasa que parezca.

- Establecer y mantener una relación fluida y un canal de comunicación con los maestros tutores para así tener alguien con quien contar a futuro, cuando se requieran cartas de recomendaciones, certificados, etc.

Quizás el mayor conflicto del practicante sea planificar y seleccionar entre los contenidos teóricos de los que dispone y la búsqueda de estrategias y recursos adecuados para llevarlos exitosamente a cabo en sus prácticas preprofesionales, además el requerir un seguimiento constante que acompañe y oriente ese proceso y haga posible el posicionamiento progresivo en el rol docente (Carrizo y Ríos, 2007). Al respecto, los aspectos positivos y negativos son analizados en función de la influencia que llega a tener el maestro tutor en el practicante de EGB en su etapa de formación inicial docente.

3.6 Maestros Tutores de aulas en escuelas de prácticas preprofesionales de EGB

Guevara (2016) reconoce que el corazón de las prácticas preprofesionales es el momento efectivo en que los futuros docentes dan clases y estas instancias de “implementación” son supervisadas por los maestros tutores y, al menos una vez, observadas por los docentes formadores de la universidad. Desde entonces, al llegar a las instituciones educativas, los practicantes son recibidos por maestros tutores de aulas de segundo a séptimo año EGB, profesionales que han cumplido con su formación en universidades, así como en institutos normales superiores y están a cargo de los niños.

Estos maestros tutores presentan particularidades de acuerdo a sus habilidades, retos y funciones que llegan a cumplir en la escuela. Siguiendo esta línea de investigación bibliográfica, se resumen las características evidenciadas de los maestros tutores de las escuelas de prácticas realizadas con el desarrollo de prácticas preprofesionales, entre las que se encuentran:



- En primer lugar, el maestro tutor que recibe afectivamente al practicante y lo involucra en el aula al considerarlo de gran ayuda en el cumplimiento de ciertas actividades que no alcanza en su jornada diaria por la falta de tiempo o por el número de estudiantes, tales como: revisión de deberes, corrección de pruebas o digitación y traspaso de calificaciones de un borrador al sistema manejado, etc.
- En segundo lugar, se encuentra al maestro tutor que le resulta indiferente la llegada del practicante, pues su ritmo de trabajo no se altera en ningún aspecto y en ciertas ocasiones involucra al practicante en las actividades del aula.
- En un tercer lugar se halla el maestro tutor que es indiferente con el practicante, pues ya tiene un plan de estudios determinado para el año lectivo, prefiere evitar cambios en el aula y por ello casi no involucra en actividades al docente en formación.
- Finalmente, el maestro tutor que recibe inadecuadamente a los practicantes en su aula, pues no solo considera que llegan a irrumpir con el ritmo del aula, sino, que llegan con nuevas metodologías que no son de su agrado, o no están suficientemente preparados para compartir espacios con los estudiantes.

A partir de la singularidad de los símbolos, formas de comunicación, los gestos, la forma de dirigirse a los estudiantes y a los practicantes, el maestro tutor proyecta su forma de ser y sentir, influyendo inequívocamente con su postura, sus actitudes y conductas (Cadoche, 2005) y concuerdan con las características expresadas por los estudiantes de noveno ciclo de la carrera de EGB en la materia de APE y en los Seminarios de Sistematización de experiencias I y II. Es así que en este periodo universitario, se han desarrollado las prácticas preprofesionales en instituciones educativas dentro y fuera del casco urbano desde la inmersión en las escuelas con la materia de Actividad Pedagógica en la Escuela (APE), considerada como una de las materias necesarias que contribuyen al perfil de egreso de la



carrera, así como un medio para alcanzar la formación de docentes reflexivos sobre su propia práctica preprofesional (Aguilar, 2014).

La asignatura APE está compuesta por cuatro niveles que empiezan desde el tercero hasta el sexto ciclo de la carrera y son prerrequisito para las asignaturas llamadas Seminario de Sistematización de Experiencias Profesionales I y II, que se cursan en el séptimo y octavo ciclo respectivamente presentando un correquisito que corresponde a las Prácticas Preprofesionales I y II. De esta manera se constituye el engranaje entre el eje teórico-práctico de la malla 2009 de la carrera de Educación General Básica, dicho eje es fundamental para la formación de los futuros docentes al ser el referente del quehacer educativo como el espacio de experiencia práctica y reflexión (Aguilar, 2014), así se indica la secuencia teórico-práctica de la carrera de EGB:

Tabla 2

Secuencia teórico-práctica de la carrera de Educación General Básica de la Universidad de Cuenca

Asignaturas	Tema principal
APE I	Primer acercamiento global a la realidad educativa de la escuela
APE II	Diversos aspectos del proceso educativo en el aula y escuela
APE III	Planificación y realización de eventos educativos
APE IV	Realización y evaluación de eventos educativos
Seminario de Sistematización de experiencias profesionales I Prácticas preprofesionales I	Secuencia de clases
Seminario de Sistematización de experiencias profesionales II Prácticas preprofesionales II	Proyecto de aula

Elaboración propia: con base a Bart van der Bijl citado en Aguilar (2014), p. 45.

En efecto, se puede observar el cometido de las prácticas preprofesionales para cada ciclo de la carrera como tema principal en cada una de las etapas mencionadas en la Tabla 2 (tanto



APEs como Seminarios) y enfatizando el Reglamento de Prácticas Preprofesionales, se reconoce que estas, a más de ser un requisito para la obtención del título de Licenciatura en Educación General Básica, constituyen el eje teórico-práctico esencial para la formación de los estudiantes practicantes cumpliendo con lo que indica el Art. 5 el cual menciona que: “Las Prácticas Pre-profesionales se realizarán en las instituciones educativas del Sistema Educativo Nacional, preferentemente públicas, de conformidad con los convenios y acuerdos establecidos” (Universidad de Cuenca, 2012, p. 2).

3.7 Influencia del rol del maestro tutor en las prácticas preprofesionales de EGB

Se ha podido apreciar una ambivalencia debido al interés y bienestar que sienten ciertos maestros tutores con los practicantes en sus aulas y con las prácticas preprofesionales en sí, con respecto a otros, quienes consideran todo lo contrario, mencionando que las prácticas preprofesionales y los practicantes constituyen un inconveniente para el rumbo del aula. De esta manera el maestro tutor de aula llega a poseer y transmitir una influencia significativa que despliega en las prácticas preprofesionales, Pérez-Gómez (1997) indica que existe una heterogeneidad en este proceso debido a la particularidad de cada una de las instituciones educativas y de los maestros tutores en sí, por lo tanto, lo importante radica en alegar que estos profesionales llegan a ser los más influyentes y persistentes para los practicantes, al momento en el que deben acomodarse por cierto tiempo a la “presión” de la cultura escolar y del aula en la cual vayan a permanecer y en especial cuando se dan situaciones de emergencia o se requiera el silencio de los estudiantes para alguna actividad.

En esta línea, los resultados de los estudios de Carrizo y Ríos (2007) y de Rodríguez y Romero (2015), coinciden sobre la influencia positiva del maestro tutor en los practicantes como el principal referente, orientador y guía durante su formación ya que éstos se presentan



ante un momento de tensión entre el ser practicantes y el no ser docentes, y son ellos quienes deberán acompañarlos y orientarlos desde la adaptación a la institución educativa, pasando por la observación y planificación, hasta la ejecución de las clases, en donde los maestros tutores inevitablemente se preocupan e involucran coparticipando en las clases de los practicantes, pues son conscientes que de ellos depende el aprendizaje y la formación integral de su estudiantado, sin dejar de lado que llegan a brindarles oportunidades de investigación, desarrollos conceptuales y cognitivos.

Barcia *et al.* (2017); Fuentes y González (1997) y López e Hinojosa (2008) coinciden sobre la influencia de los maestros tutores y las percepciones que ellos tienen de los practicantes, pues indican que las actitudes, valores y la filosofía de los estudiantes practicantes cambia en función de la comodidad con el maestro tutor, que existe un cierto acercamiento con ellos, debido al anhelo de aprendizaje de los estudiantes y aunque se mantenga una relación ciertamente jerárquica los maestros tutores están prestos para apoyarlos y ayudar a su aprendizaje. Explican además, algunas ventajas del acompañamiento de los practicantes en sus aulas, pues con ellos se llega a dar una cultura colaborativa en las instituciones educativas, misma que resulta fundamental para el ejercicio preprofesional de los practicantes y su convivencia armónica.

No obstante, a pesar que el maestro tutor ejerce sobre el practicante esta influencia y una función de carácter socializador; ambos ejercen relaciones muy diferentes y de acuerdo a la personalidad de cada uno, todo dependerá del tipo de relación establecida entre ellos y que resulta muy importante para cumplir con los objetivos académicos de los estudiantes del aula, así como los de formación inicial docente (Barcia *et al.*, 2017).

A modo de experiencia personal, se ha visto a estudiantes practicantes con un nivel alto de compromiso y satisfacción por la influencia que recibieron de los maestros tutores, quienes



les guiaron y orientaron “de acuerdo a sus expectativas” en su formación, y por otra parte; los practicantes que sienten que el compartir espacios de formación con maestros tutores poco dialógicos o que no cumplieron con sus atenciones influyó para que su práctica preprofesional sea semejante a la de ellos, imitando el modelo de impartición de las clases, opacando todas las oportunidades que las prácticas preprofesionales les pudo haber brindado durante toda su carrera universitaria y no aceptando éstos como desafíos para su mejor formación.

Pues como ya se había señalado, el carácter socializador y la influencia que ejerce el maestro tutor en el practicante, hace que las relaciones que se establecen entre ellos lleguen a ser muy diferentes y dan lugar a distintas orientaciones metodológicas y didácticas según la personalidad de cada uno, así como de la manera en la cual conciben el periodo de prácticas preprofesionales (Pérez-Gómez, 1997). Sin embargo, a pesar que su grado de participación en el proceso formativo, ha variado a lo largo del tiempo, el maestro tutor de aula es considerado como el principal responsable de la formación inicial docente, por lo tanto su influencia en este proceso es realmente significativa y una de sus principales funciones está destinada a orientar y acompañar desde la inmersión de los futuros docentes en las escuelas hasta la evaluación misma, es importante recalcar que esta labor no es nueva, como en el caso de Argentina, en donde desde finales del siglo XIX a los maestros tutores se les otorgaba total responsabilidad de los practicantes por parte de los Institutos Normales Superiores, e incluso debían certificar su asistencia y evaluar su desempeño, situación que actualmente se la realiza y atañe a la construcción de conocimiento sobre el oficio de enseñar, a través del manejo del tiempo en la clase, el abordaje de los contenidos y de los problemas de disciplina y al facilitar la reflexión sobre la propia práctica en relación con saberes teóricos (Guevara, 2016).

Montecinos *et al.* (2013), autores que más evidencian el contraste de todo este proceso, mencionan que quienes tendrían algo que enseñar son los practicantes, esto debido a que el



maestro tutor llega a asumir el rol de aprendiz, pues el practicante es quien está más actualizado técnicas de enseñanza-aprendizaje y manejo de recursos multimedia, por lo tanto, se requiere de mayores niveles de reciprocidad entre estos actores, pues, el aprendizaje de los practicantes se tensiona cuando los maestros tutores trabajan de manera poco actualizada, incluso estas prácticas llegan a contradecir lo que aprenden en las aulas universitarias. Esto puede llevar a un problema mayor, evidenciado cuando los practicantes llegan a pensar que lo que aprenden en la universidad no les sirve de mucho, y llegan a adoptar y considerar que la mejor forma de trabajo es la que ejerce el maestro tutor de su aula de prácticas. Y es así como manifiestan dudas, temores, miedos o incertidumbre hacia la tarea que llegan a desempeñar en las instituciones educativas, y dichos sentimientos suelen atribuirse a la falta de experiencia (Alliaud, 2002).

Para finalizar, se evidencia que la experiencia adquirida en las prácticas preprofesionales en la formación inicial docente cada vez va mejorando por los múltiples enfoques de formación planificados y con el cumplimiento de las dimensiones y la acción tutorial que ejerce un buen maestro tutor, en donde simultáneamente los practicantes son reconocidos como una fuente de actualización con relación a las novedades en la producción académica y en la bibliografía a la vez que adquieren mejores pautas para su propia formación.

El currículo de la universidad para la formación inicial docente de EGB y las prácticas preprofesionales necesitan ser diseñados a la par con los maestros tutores de aula y con los directivos de las instituciones educativas (Montecinos *et al.*, 2013), e incluso se podría tomar en cuenta las sugerencias y proyectos de mejoramiento realizados en la universidad por los estudiantes graduados o por quienes se encuentran realizando las prácticas preprofesionales en función de las experiencias vividas, para que así este proceso resulte más integral y enriquecedor, y una evidencia del cambio es el que actualmente están atravesando los estudiantes universitarios con el rediseño a nivel nacional de las carreras pedagógicas a partir



de sus observaciones, participación en las prácticas preprofesionales y por quienes ya atravesaron dicho proceso.

Y es así como, con lo antedicho implica, en primer lugar, reconocer que la formación inicial en el oficio del docente no transcurre en una situación diádica entre un experto y un novato, un maestro tutor de aula y un practicante, sino en una comunidad con actores cuyos vínculos no necesariamente son armoniosos y en la que el compromiso con la formación de los practicantes no está necesariamente presente (Guevara, 2016), es por eso que todos los actores educativos y de la universidad deberían interesarse por la formación inicial docente y el paso del practicante por las aulas previo a su inserción en el mundo laboral, así como el brindar las oportunidades, el conocimiento y los recursos necesarios para explotar el potencial que cada uno lleva dentro de sí; y por su parte, el estudiante practicante debe velar por su propio desarrollo y el de los escolares, al llegar y participar con toda la energía y entusiasmo colaborando con el maestro tutor, siendo un elemento que le ayude en el ejercicio de su actividad docente llegando a ser parte primordial de este proceso y le brinde una experiencia enriquecedora, de crecimiento personal y profesional, y le estimule a avanzar en las diferentes dimensiones de su acción tutorial a la vez que favorece a la formación inicial docente de EGB.



Conclusiones

- La formación inicial docente es el proceso de preparación que habilita a los estudiantes de las carreras de las Ciencias de la Educación para el correcto ejercicio de sus praxis con bases teóricas sólidas en diferentes contextos. En la actualidad la sociedad les exige cada vez más una profusa preparación para la realización de las actividades prácticas cotidianas, lo cual constituye una condición importante en la educación superior, pues la calidad del sistema educativo depende en gran medida de los docentes, por ende de su formación inicial y por ello buscan actualizarse en todo lo que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje, con miras a mejorar la educación, según Alliaud (2004), la calidad del sistema educativo mejoraría con la capacitación del personal docente. Pues hoy, se identifica al docente como un



profesional que propone y orienta las intervenciones con el conocimiento de los distintos saberes, con la formación ético-social del ciudadano y con las posibilidades y retos de la creatividad y la invención.

- La formación inicial docente consiste en ser un espacio integral en cuanto a contenidos disciplinares teóricos y la adecuada preparación de los estudiantes practicantes para enfrentarse a la realidad escolar, lo que permite capacitarse y adentrarse en el camino de la educación como futuros docentes luego de haber forjado los cimientos necesarios para el desarrollo de sus capacidades y potencialidades, así como la toma de decisiones en diferentes situaciones educativas, sociales y actitudinales que se presentan diariamente como exigencias de las instituciones educativas en donde el practicante ejercerá su labor preprofesional, así como la aceptación hacia el trabajo con los niños.

- Las prácticas preprofesionales en la formación inicial docente de EGB llegan a ser el primer espacio de acercamiento a la docencia y cumplen el rol de ser determinantes en el proceso de la formación, pues en este tiempo se prioriza la reflexión y la confrontación entre los componentes teóricos de la universidad y la propia práctica, además, los practicantes se relacionan e interactúan con los actores de las escuelas, con la finalidad de llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, que parten de la observación y reflexión, a continuación con la participación en actividades de corto plazo y la planificación de horas clase, hasta el asumir el control total del aula y estar al frente de los estudiantes de un año de educación general básica.



- El maestro tutor de aula se consolida como el principal actor del proceso de formación inicial docente, al ser el profesional que recibe e integra en su aula de EGB a estudiantes practicantes y los involucra en las actividades del salón de clases, su rol en este proceso es fundamental al momento que ofrece testimonio de dichas acciones al seguir reglas, normas, al acompañar y evaluar el proceso de los practicantes con el ideal de buscar una integración plena de aptitudes y competencias básicas y necesarias según sus estudios y su experiencia para el ejercicio docente.

- El maestro tutor llega a ser un modelo referente de profesional para los practicantes y lo demuestra con cada una de las actitudes, actividades y metodología que lleva a cabo en su aula de clases. Además presta atención y da seguimiento a los requerimientos de los docentes en formación tengan en la institución educativa facilitando el desarrollo de las actividades que la escuela día a día requiere.

- Una particularidad de los maestros tutores que reciben a practicantes en su aula, es realizar la *acción tutorial* en un espacio y tiempo determinado, en donde desarrollan funciones como: relacionar los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y cualidades de cada uno de sus estudiantes, los padres de familia, los representantes legales, las autoridades y los practicantes respondiendo a sus requerimientos. Para ello es necesario que tenga conocimientos sólidos de las cátedras que estén a su cargo, posea una permanente formación y actualización de contenidos para el cumplimiento y mejoramiento de las competencias que le son asignadas, así como del dominio de la formación inicial docente, pues mientras mayor sea este, ayudará al practicante a desenvolverse mejor y por ende a evaluar los parámetros que la universidad le pide cumplir.



- Existen maestros tutores de aula que consideran que la presencia de los estudiantes practicantes en sus salones de clases es significativa para su formación preprofesional, por cuanto se desarrolla en un espacio real y cercano en donde el practicante llega a consolidar las destrezas adquiridas en la universidad, y por otra, ayudan al aprendizaje de contenidos de los niños de aula, en especial con la implementación y mejoramiento de las clases con estrategias innovadoras y muchas veces con la ayuda de la tecnología.
- Para algunos maestros tutores, los practicantes presentan deficiencias en su formación teórica y por ende, todavía no están capacitados para desenvolverse en instituciones educativas, responder a los requerimientos e incluso con su presencia, el equilibrio del aula se altera y genera malestar debido a la actualización en contenidos, técnicas, metodología, etc. y llegan a modificar la conducta de los niños y a irrumpir el desenvolvimiento que el maestro tutor ha venido manteniendo con sus estudiantes.
- El maestro tutor muestra una ambivalencia en cuanto a las percepciones, significación, importancia y acogida a los practicantes y al proceso de práctica como tal; al reconocer por un lado el agrado y la ayuda significativa que brinda a la institución educativa como al aula, y por el otro, el desagrado, cuando manifiesta que se despliegan limitaciones y complicaciones en los procesos ya establecidos en el aula, sin embargo, con estos aspectos, sea o no un modelo a imitar, ejerce una influencia significativa en el desarrollo de las prácticas preprofesionales de EGB al intervenir directamente en ciertos aspectos que los practicantes presentan al llegar a las instituciones educativas con base a su formación teórica universitaria y es así como los docentes en formación llegan a ser quienes se ajustan a las distintas



posiciones de los maestros tutores, siendo importante que cuando estos tienen una filosofía similar y prácticas pedagógicas conformes a las de los maestros tutores, es más probable que lleguen a tener experiencias preprofesionales exitosas y no recurran a la imitación metodológica por el agrado o aceptación, por lo tanto es importante la vinculación entre los maestros tutores de las escuelas de prácticas con la universidad para que así el proceso llegue a ser más integral y todos los actores involucrados definan y se apropien de cada una de sus facultades, compromisos, procesos y obligaciones.

Recomendaciones

- A la hora de estudiar la formación inicial docente y las prácticas preprofesionales, es crucial entender y atender a la matriz bajo la cual el practicante ha recibido su formación de base y precisar la responsabilidad del éxito o del fracaso de los aprendizajes y el desempeño tanto de los escolares como de los estudiantes de la Carrera de EGB que se le atribuye al maestro tutor. Por dicha atribución, la formación inicial docente debe ser contemplada como una tarea conjunta entre las universidades y las instituciones educativas de prácticas preprofesionales, con la visión de que al



formar integralmente al estudiante practicante, cuando éste llegue a ejercer la profesión reflexione, evalúe y cumpla con el cometido de su formación respondiendo a los requerimientos del organismo o institución educativa para la cual labore resultando un beneficio mutuo.

- La función del maestro tutor al abordar la acción tutorial, requiere de una serie de requisitos que avalen sus competencias, tales como el conocimiento y la inducción de los practicantes que llegarán a su aula, pues a pesar de que los maestros tutores de aula cuenten con cronogramas y rúbricas de evaluación específicas, muchas veces debido a la falta de tiempo o incluso al desconocimiento del proceso no es tomada en cuenta. Los docentes de la Carrera de EGB propician una reunión con los maestros tutores en donde se les explica el proceso de las prácticas preprofesionales, por lo que se recalca la importancia de que a los maestros tutores se les brinde talleres de orientación en donde se les explique qué van a realizar y con quién van a trabajar, para de esta manera conocer perfectamente los procesos de orientación, asesoramiento, intervención y evaluación didáctica en cuanto a técnicas psicopedagógicas, etc. Por lo tanto, a la vez que el estudiante practicante llegaría a la institución educativa con una serie de rúbricas para llevar a cabo sus registros, el maestro tutor elaboraría un plan o conocería perfectamente el cronograma de actividades.
- El maestro tutor de aula debe familiarizarse con los practicantes y su plan de estudios más estrechamente, de esta manera les proporcionará mayor información y la ayuda necesaria si llegan a surgir dificultades a lo largo de sus prácticas preprofesionales. Por ello, se recomienda que ambos establezcan un canal de comunicación apto para



mantener una mejor relación que resulte más directa e inmediata, y esto a su vez, ofrece asistencia tutorial personalizada que resulta fundamental en el seguimiento del proceso formativo sin olvidar la importancia de la formación para el trabajo cooperativo y de equipo con la que deben contar. Sin embargo, en el caso de que no se identifique este canal o el maestro tutor de aula presente poco interés en el proceso, el practicante no debe verse afectado, ni disminuir su actuar en la institución, más bien debe demostrarse a sí mismo que puede con diferentes retos, tiene las bases suficientes y paralelamente puede llegar a ser parte de la educación de los estudiantes del aula.

- Dentro de la formación inicial docente el eje fundamental constituye las prácticas preprofesionales, dando énfasis en que el estudiante practicante se acerque a contextos reales, que son las aulas escolares de las instituciones educativas, y así tanto los docentes como los estudiantes practicantes de la carrera podrán visibilizar la verdadera tarea del maestro de aula. Es importante que estas prácticas se las realicen en todos los ámbitos educativos: urbano, rural, en unidades educativas, escuelas del milenio, etc. pero se recomienda que se implementen las prácticas en instituciones unidocentes y pluridocentes, para lo cual, se podría crear una red de exalumnos de la carrera que estén ejerciendo la docencia en diferentes instituciones y formar con ellos una base de datos de escuelas que podrían ser consideradas como instituciones de prácticas, pues son profesionales que agilizarían el contacto con directivos para los permisos correspondientes y a su vez, estos procesos se llevarían a cabo en diferentes contextos educativos.



- La experiencia de que las prácticas preprofesionales se desarrollen desde los primeros ciclos de las carreras de pedagogía es muy significativa, en donde el estudiante vaya acercándose cada vez más a las escuelas y su contexto, para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que el trabajo conjunto del docente de la universidad con el maestro tutor de aula es fundamental, similar a lo que se está haciendo en la actualidad, pero se recomienda una mayor tutela de los docentes formadores de la universidad.

Referencias

Adell, J., y Auxi, S. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. *EDUTEC* 99, 1-15. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Desktop/El_profesor_online_elementos_para_la_definici%C3%B3n_de_un_nuevo_rol_docente.pdf



- Aguilar, M. (2014). *Desarrollo de procesos reflexivos en formación docente inicial. Un estudio de caso.* (Tesis de maestría) Universidad de Cuenca, Cuenca, Ecuador. 106. Cuenca, Azuay, Ecuador. Recuperado el 14 de junio de 2019, de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21579/1/TESIS.pdf>
- Alliaud, A. (1998). El maestro que aprende. *Revista Ensayos y Experiencias*, 4(23), 1-8. Recuperado de https://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:saqMB45Sya8J:scholar.google.com/+maestro+&hl=es&as_sdt=0,5
- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. En A. Alliaud, L. F. Vezub, C. Loyola, N. Poliak, V. Garrote, y L. Isod, *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar* (p. 10). Buenos Aires: Educacion. Papers Editores.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de "maestros inexpertos". Biografías, Trayectorias y Práctica Profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 13. Recuperado el 15 de enero de 2019, de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888/3821>
- Alliaud, A., y Guevara, J. (23 de abril de 2014). *La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio.* Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://www.academia.edu/6887107/La_formaci%C3%B3n_de_los_que_ense%C3%B1an_hacia_la_transmisi%C3%B3n_de_los_saberes_de_oficio
- Barcia, M., de Morais Melo, S., y López, A. (2017). *Prácticas de la enseñanza. Representaciones y expectativas de los profesores co-formadores sobre los practicantes.* La Plata, Buenos Aires, Argentina: Edulp.
- Baudrit, A. (2000). El tutor: procesos de tutela entre alumnos. *Paidós Educador*, 1-28. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16TUT_Baudrit_Unidad_3.pdf
- Cadoche, L. (2005). Tipos docentes y tipos de alumnos: un análisis del discurso. *ResearchGate*, 10. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/275592333_Tipos_Docentes_y_tipos_de_Alumnos_un_Analisis_del_Discurso
- Carrizo, P. K., y Ríos, M. E. (2007). ¿Cómo ves al practicante? El rol de los docentes tutores. *El rol de los docentes tutores. XI Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia*, 12. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-108/261>



- Castillo, M. (2010). La profesión docente. *SciELO Rev. Med. Chile*, 1-6. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rmc/v138n7/art17.pdf>
- CEAACES. (2016). *Informe final del plan de aseguramiento de la calidad del Instituto Superior Ricardo Máqrquez Tapia*. Consejo de evaluación, acreditación y aseguramiento de la educación superior, Quito. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/INFORME_FINAL.pdf
- CES. (07 de octubre de 2015). Reglamento de presentación y aprobación de carreras y programas de las instituciones de Educación Superior. 12. Quito, Pichincha, Ecuador. Recuperado de https://www.epn.edu.ec/wp-content/multiverso-files/18_54fd9a3cd557d/REGLAMENTO_DE_PRESENTACION_Y_APROBACION_DE_CARRERAS_Y_PROGRAMAS_DE_LAS_IES.pdf
- Davini, M. C. (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. *Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.*, 44. Recuperado de https://cedoc.infed.edu.ar/upload/DAVINI_Cristina_1._Acerca_de_las_practiclas_docentes_y_su_formacion_1_1.pdf
- Díaz, H. (12 de octubre de 2009). *Educared*. Recuperado de Desafíos de la educación en el Siglo XXI: http://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafioseducacion/2009/10/12/el_tutor_y_su_importancia_en_l/
- Dussel, I. (2005). Impacto de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. En I. I. Educación (Ed.), *Seminario Internacional la renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (p. 23). Buenos Aires. Recuperado de <http://unter.org.ar/imagenes/10063.pdf>
- Ecuador Universitario. (26 de agosto de 2013). *EcuadorUniversitario.com*. Recuperado de CEAACES cumple importantes funciones y competencias: <http://ecuadoruniversitario.com/directivos-y-docentes/evaluacion-y-acreditacion/ceaaces-cumple-importantes-funciones-y-competencias/>
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*, 16(1), 12. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968746>



- Esteve, J. (1998). La aventura de ser maestro. *Cuadernos de pedagogía*, 226, 46-50. Recuperado de http://www.econoweb.es/blog/novedades/La_aventura_de_ser_maestro.pdf
- Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*(350), 15. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_01.pdf
- Fabara-Garzón, E. (2004). *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela*. Recuperado de file:///C:/Users/usuario/Downloads/situacion_formacion_docente_inicial_servicio_colombia_ecuador_venezuela_unesco.pdf
- Feldfeber, M. (agosto de 2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Educación y Sociedad*, 28(99), 22. Recuperado de <http://www.cedes.unicamp.br>
- Freire, P. (2004). Elementos de la situación educativa. En P. Freire, *En el grito manso* (pág. 18). Buenos Aires. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/El%20Grito%20Manso.pdf>
- Fuentes Abeledo, E., y González Sanmamed, M. (1997). Influencia de los tutores en el desarrollo de las prácticas escolares. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 1, 5. Recuperado de <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm>
- García-González, A., y Troyano-Rodríguez, Y. (2009). El Espacio Europeo de Educación Superior y la figura del profesor tutor en la universidad. *Revista de docencia universitaria*, 7(3), 1-10. Recuperado de <https://revistas.um.es/redu/article/view/69991/67461>
- Gordillo-Álvarez, M. (1996). El perfil del profesor tutor. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 1-14. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/18457-Texto%20del%20art%C3%ADculo-18533-1-10-20110602.PDF>
- Guevara, J. (2016). *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de San Andrés. Recuperado de



<http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/12055/1%5BP%5D%5BW%5D%20T.D.%20Edu.%20Guevara%2C%20Jennifer..pdf>

- Guffante-Naranjo, T., Vanga-Arvelo, M. G., y Fernández-Sotelo, A. (2016). Metodología para el rediseño curricular de carreras en la educación superior: Caso UNACH. *San Gregorio*(14), 14. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/239-1207-1-PB.pdf>
- Hascher, T., Cocard, Y., y Moser, P. (2004). Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Taylor & Francis Online*, 10(6), 623-637. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1354060042000304800>
- Latorre, M., y Blanco, F. J. (Septiembre de 2011). El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 20.
- Lázaro-Martínez, Á. (1997). La función tutorial en la formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1-18.
- LOEI. (25 de agosto de 2015). Ley Orgánica de Educación Intercultural. *LOEI*. Quito, Pichincha, Ecuador. Recuperado de https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Ley_Organica_de_Educacion_Intercultural_LOEI_codificado.pdf
- LOES. (12 de octubre de 2010). LOES. *Ley Orgánica de Educación Superior*, 83. Quito, Pichincha, Ecuador. Recuperado de https://www.educacionsuperior.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/LEY_ORGANICA_DE_EDUCACION_SUPERIOR_LOES.pdf
- López-Franco, E. (1996). La formación del tutor un desafío a la innovación educativa. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 1-16. Recuperado de <file:///C:/Users/usuario/Downloads/18453-Texto%20del%20art%C3%ADculo-18529-1-10-20110602.PDF>
- López López, M., y Hinojoza Pareja, E. (25 de 11 de 2008). Percepciones iniciales de los estudiantes sobre la formación práctica. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*(47), 12.



- Marqués-Graells, P. (2000). Los docentes; funciones, roles, competencias necesarias, formación. Madrid. Recuperado de <http://online.aliat.edu.mx/adistancia/Liderazgo/LecturasFalt/docentesfunciones.pdf>
- Martínez-Quijano, M. (06 de 2008). El tutor pedagógico en la formación docente. *VARONA*(46), 9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360635566004>
- Martínez, Á. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 20.
- Michel-Chaupart, J., Corredor, M., y Marín-Muñoz, G. (1998). El tutor, el estudiante y su nuevo rol. *Universidad de Guadalajara*, 12. Guadalajara. Recuperado de <http://www.isiberico.com/documentos/tutorestudianteynuevorol.PDF>
- Ministerio de Educación de Colombia [MinEducación]. (2002). *Ministerio de Educación*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-80258.html>
- Ministerio de Educación del Ecuador [Mineduc]. (2019). *MINEDUC*. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/generalidades/>
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., y Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía? Perspectivas de docentes directivos. *Scielo*, 6(1), 32.
- Morocho, C. (2010). *Planeación estratégica y organización administrativa del Instituto Superior Pedagógico Ricardo Márquez Tapia de la ciudad de Cuenca, para el periodo 2010-2015*, (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador. Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/1938/1/TESIS...pdf>
- Paguay, L., Altet, M., Charlier, E., y Perrenoud, P. (2012). Observación y práctica docente. En *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias* (Vol. 3, pág. 2).
- Pérez-Cruz, I., Chiriboga-Casanova, W., y Murillo-Campuzano, G. (01 de junio de 2017). El rediseño de las carreras y sus retos para los docentes de la Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador. *RCSyE*, 67-82. Recuperado de http://www.uteq.edu.ec/revistaCSYE/publico/archivos/C1_V1_N1_5/index.html



- Pérez-Gómez, Á. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 21. Recuperado de https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1507076805.pdf
- Pérez-Gómez, Á. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*(29), 21. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117950>
- Pérez-Porto, J., y Merino, M. (2016). *Definición.De*. Recuperado de <https://definicion.de/rol-docente/>
- Popkewitz, T. (1994). El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. En *Sociología política de las reformas educativas* (pág. 17). Madrid, España: EDICIONES MORATA. Recuperado de https://books.google.com.ec/books?id=1G0wKAAtYM4C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Porlán-Ariza, R. (2011). El maestro como investigador en el aula. Investigar para conocer, conocer para enseñar. *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación*, 1-22. Recuperado de http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/74/1/El%20maestro%20como%20investigador%20en%20el%20aula.pdf
- Puig-Cruells, C. (enero de 2004). El rol docente del tutor de prácticas y el acompañamiento al estudiante. *Portularia*, 4, 9. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277876522_El_rol_docente_del_tutor_de_practicas_y_el_acompanamiento_al_estudiante
- Ricalde, E., y Pech, S. (02 de octubre de 2007). Modelo contextual de competencias para la formación del docente-tutor en línea. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201017334006>
- Rodríguez-Fernández, S., y Romero-Lozano, M. (2015). La función tutorial en educación infantil y primaria: desempeño profesional del profesorado. *Revista Electrónica*



- Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217036214005>
- Ruay-Garcés, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2(6), 1-9. Recuperado de <http://dta.utelca.cl/ojs2/index.php/fcompetencias/article/view/82/76>
- Sanz-Oro, R. (02 de agosto de 2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 13. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230785015>
- Sobrado-Fernández, L. (01 de abril de 2008). Plan de acción tutorial en los centros docentes universitarios: el rol del profesor tutor. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 22(1), 89-107. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170005.pdf>
- Tenti-Fanfani, E. (agosto de 2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educación y Sociedades*, 28(99), 19. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>
- Tenti-Fanfani, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz de Medrano, & D. Vaillant, *Metas Educativas 2021* (pág. 191). Madrid.
- Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación. *Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué*, 144. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf
- Tiempo, D. (11 de febrero de 2012). El Ricardo Márquez Tapia fue evaluado. *Diario El Tiempo*, pág. 1. Recuperado de <https://www.eltiempo.com.ec/noticias/cuenca/2/281753>
- Touriñán-López, J. M. (2013). El significado de la función pedagógica y la necesidad de generar principios de acción. *Revista Española de Pedagogía*, 71(25), 29-47. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23766848>
- UNAE. (2019). *Prácticas Preprofesionales*. Recuperado de <https://www.unae.edu.ec/prcticas-pre-profesionales>



Universidad de Cuenca. (2012). *Reglamento de las prácticas pre-profesionales educativas para la Licenciatura en Educación General Básica*. Universidad de Cuenca, Consejo Directivo, Cuenca.

Universidad de Cuenca. (2016). Malla Curricular de la Licenciatura en Educación Básica. 1. Cuenca, Azuay, Ecuador. Recuperado de https://www.ucuenca.edu.ec/images/MALLA_EDUCAC_BASICA.pdf

Vezub, L. (15 de junio de 2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 23. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de pedagogía*(220), 44-49. Recuperado de <http://www.salgadoanoni.cl/wordpressjs/wp-content/uploads/2017/09/El-maestro-como-profesional-reflexivo-de-Kenneth-M.-Zeichner..pdf>