

## **LA FORMACIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

Comunicación presentada en el Congreso de Madrid Diciembre-98 por:  
Escolástica Macias Gómez

Los maestros de educación infantil atienden a los niños y niñas durante un período evolutivo de crucial significación en la configuración de la persona, ya que durante este tiempo se suceden numerosos, profundos y rápidos cambios físicos en el niño, a la vez que se organizan y maduran los sistemas nervioso y endocrino (Piaget e Inhelder, 1993), todo lo cual orienta, de alguna manera, el sentido de la vida adulta posterior.

Esta delicada y comprometida tarea exige que los maestros de educación infantil tengan una formación que avale sus actuaciones y les profesionalice como docentes (Fernández Pérez, 1988) esto exige, de forma ineludible, que la formación teórica de estos maestros se complemente con una formación “en y desde” la práctica educativa en escuelas infantiles, para lo cual es indispensable la ayuda de un **tutor en la fase de formación en prácticas** que les facilite y guíe en sus primeras interacciones didácticas con los niños de 0 a 6 años. A su vez, estos tutores **deben tener una preparación sistemática que les capacite para el desempeño de la tutela** de quienes aspiran a ser maestros de educación infantil.

Desde las consideraciones anteriores, la finalidad básica de esta comunicación es ofrecer las líneas generales de una propuesta sobre cuáles pudieran ser algunas las características humanas y profesionales específicas de los tutores en práctica de los maestros de educación infantil, que oriente el sentido y entidad del conocimiento (Gimeno y Fernández, 1980) de los aspirantes a maestros, y colabore a desarrollar una actitud (Hughes, 1959; Ryan, 1966; Landsheere, 1977) singular como profesional de la docencia. Es decir, se conjugue en la formación inicial de los maestros de educación infantil el conocer, el saber hacer y el saber estar (Dalgalian, Lientad y Weis, 1981), puesto que conocimientos y actitudes son requisitos exigibles e indispensables en la formación de los maestros de educación infantil.

### **DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN.**

#### **LA FORMACIÓN DE LOS TUTORES DE PRÁCTICAS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL.**

##### **I. INTRODUCCIÓN.**

El aprendizaje de la profesión docente consiste básicamente en adquirir la competencia de “cómo se aprende a enseñar” (Villar, 1990) y en el caso de la educación infantil cómo esta enseñanza contribuye al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y niñas (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de Ordenación General del Sistema Educativo, capt. primero, art.7). Desde la consideración anterior la formación inicial de los maestros de este nivel educativo pretende contribuir a que los aspirantes a docentes adquieran conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que les capaciten para responder de manera reflexiva, crítica y eficaz (Medina, 1988) a las demandas que se plantean en el proceso de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a la singularidad y complejidad de las situaciones de aula (Rodríguez, 1995) de los alumnos de educación infantil. Esto exige un proceso de formación en el que se conjugue, de manera sistemática, actividades formativas de carácter teórico y de índole práctica (aspectos que no son separables -Landsheer, 1977- en educación).

Ahora bien, aunque la finalidad de la formación de los maestros de educación infantil es lograr que éstos sean capaces de propiciar oportunidades educativas que contribuyan al desarrollo integral de los niños y niñas (objetivos que se especifican en el proyecto curricular de educación infantil - Real Decreto 1333/91, de 6 de septiembre -BOE del 9), el eje de referencia real de la formación de estos maestros lo constituye los objetivos de los planes de estudios que la Administración Educativa, en cada momento histórico, determina para el currículo de la diplomatura de maestros en la especialidad en educación infantil.

Por consiguiente, las metas de ambos currículo (de alumnos y maestros) tendrían que estar en reciprocidad: entre lo que los aspirantes a maestros deben aprender debe estar incluidos los contenidos educativos de los alumnos a los que van a enseñar, los objetivos curriculares y procedimientos didácticos que faciliten su logro. Puesto que la coherencia entre ambos currículo sería una garantía de que la formación de los maestros responde a las exigencias de su actividad profesional docente futura.

Ahora bien, antes de entrar en consideraciones directas del tema de esta comunicación, puede resultar de interés resaltar brevemente algunas características psicoevolutivas de los alumnos y alumnas de educación infantil, desde la consideración de la intervención educativa por parte del maestro. A modo de síntesis, estas son las siguientes:

Desde el nacimiento el niño requiere de continuo protección y afecto para su desarrollo. Es más, la plasticidad del sistema nervioso en los primeros años de vida y la permanente relación con el entorno facilitan la actividad del niño que es motivada, a la vez, por la recepción de informaciones (proporcionadas manera intencional o no) y que son interpretadas de una forma peculiar por cada niño. En este proceso de asimilación de informaciones las relaciones del niño con el adulto (maestro) es esencial, ya que las actividades que el niño lleve a cabo son conducidas por el maestro (adulto) en experiencias de aprendizaje.

En concordancia con lo anterior puede colegirse que el alumno de educación infantil reclama del maestro respuestas inmediatas a sus novedosas experiencias, y si aquel no se precipita en sus respuestas estas experiencias pueden ser orientadas de manera educativa (González, 1990). Esto exige del maestro una forma de actuar guiada por una finalidad concreta, unida a una comunicación clara que es completada con instrucciones precisas, y todo ello desde el respeto a las diferencias y ritmos de aprendizajes y manteniendo un comportamiento paciente, de entrega y afecto. Puesto que el niño que se desarrolla en un ambiente satisfactorio se muestra abierto y receptivo a lo que le rodea. Esta actitud debe aprovecharse por el maestro para hacer educativas sus experiencias, puesto que él es quien ofrecerá a los niños y niñas, por primera vez, el mundo exterior organizado, apto para que las incipientes capacidades captadoras del orden permitan que los niños perciban las formas y elementos de la naturaleza y la vida ofrecidos y espontáneamente a su insaciable curiosidad actitud lúdica (Ibídem).

Paulatinamente, el maestro guiará el esfuerzo necesario para ayudar a los niños y niñas a encontrar los modos de resolución de problemas que la vida presenta, formalizándolos inicialmente en el lenguaje singular de cada niño, a quienes irá acostumbrando al trabajo de enfrentarse con tesón, energía y prudencia al ejercicio de un esfuerzo permanente por aprender. La paciencia, el respeto a las diferencias individuales, la constancia y la actitud cariñosa son cualidades de los maestros que atienden a los niños de estas edades.

Así, en el nivel de la educación infantil educar implica facilitar a los niños y niñas acceso a una vida de bienestar y crecimiento integral, de autonomía, de orden, de equilibrio emocional y de integración social, todo ello precisa que los maestros están en permanente diálogo con los alumnos y alumnas para observar, descubrir y dar respuesta a las singularidades de cada forma de aprender. Estas habilidades de interacción didáctica sólo se desarrollan en los centros educativos, y su primer contacto se realiza en los centros escolares en los que los maestros en formación realizan las prácticas de enseñanza.

## **II. MARCO NORMATIVO DE REFERENCIA.**

En el sentido de las argumentaciones anteriores, en la presente comunicación se considera de gran importancia la labor de los tutores de los maestros de educación infantil en prácticas puesto que éstos ayudan a apreciar que el ejercicio de la actividad docente es una tarea que comporta una doble dimensión: una eminentemente comunicativa de valores <calidades> en el marco de la interacción en el aula, y otra de los conocimientos que en ella se suscitan y manejan (Plan de Investigación Educativa y Formación del Profesorado, 1989). Por consiguiente, las prácticas de enseñanza (practicum) constituyen una de las dimensiones básicas de la formación de los maestros, en cuanto que es la primera oportunidad que los aspirantes a docentes tienen de interacción didáctica con sus alumnos. Esta actividad eminentemente comunicativa, sólo es posible en situaciones de la vida cotidiana en las escuelas infantiles, ya que en ellas es donde se establecen relaciones entre el maestro y los alumnos (Green, 1983) y es también donde se comparten manifestaciones del conocimiento desde los contenidos educativos (conceptos, procedimientos y actitudes) mediante procesos comunicativos que el maestro propicia para hacer posible el entendimiento. Este intercambio dialéctico entre el profesor y los alumnos, es seguido y completado por una reflexión personal que el docente realiza de manera más o menos explícita. Esta reflexión en la formación inicial debe ser guiada y desvelada por el profesor tutor de prácticas que comparte las situaciones de aula con el maestro principiante.

A continuación se exponen, a modo de referencia, las intenciones formativas explícitas en el currículo de la formación de los maestros especialistas en educación infantil de la UCM y algunas consideraciones del diseño curricular base de la educación infantil. En la conjunción entre ambos es donde los tutores de la formación práctica de los aspirantes a maestros tienen que realizar su labor.

### **a) El Diseño Curricular Base de la educación infantil como marco de referencia.**

La educación infantil es la primera etapa, no obligatoria, del sistema educativo que abarca desde los primeros meses de vida hasta los seis años. En ella, la normativa legal, entre otras prescripciones, determina que la educación infantil debe contribuir al desarrollo de los niños y niñas en sus primeras edades y a compensar las posibles desigualdades o carencias que tengan origen en las diferencias del entorno social, cultural y económico. Además, destaca la responsabilidad fundamental que los padres o tutores tienen en la educación de los infantes y la necesidad de estrecha cooperación de éstos y el centro docente.

La estructura del currículo de educación infantil comprende dos ciclos: el primero se extiende hasta los tres años, y el segundo, comprende desde los tres hasta los seis años. Con ello se pretende favorecer el proceso de desarrollo de las capacidades de los niños y niñas durante un período evolutivo de crucial significación en la configuración de la persona, ya que, como ya se ha mencionado, durante este tiempo se suceden numerosos, profundos y rápidos cambios físicos

en el niño, a la vez que se organizan y maduran los sistemas nervioso y endocrino (Piaget e Inhelder, 1993) que orienta, de alguna manera, el sentido de la vida adulta posterior.

La finalidad educativa del primer ciclo de la educación infantil es atender al desarrollo del movimiento, al control corporal, a las primeras manifestaciones de la comunicación y del lenguaje, a las pautas elementales de la convivencia, a la relación social y al descubrimiento del entorno inmediato. Durante el segundo ciclo la normativa legal indica que las finalidades educativas irán encaminadas a procurar que los niños y niñas aprendan a hacer uso del lenguaje, descubran las características físicas y sociales del medio en que viven, elaboren una imagen de sí mismo positiva y equilibrada, y adquieran hábitos básicos de comportamiento que le permita una autonomía personal elemental.

Además, en el diseño curricular de la educación infantil se destacan las siguientes consideraciones básicas:

- La importancia del desarrollo de la capacidad afectiva, entendida como la adquisición de actitudes de comprensión, de seguridad, de conciencia de sí mismo y de autovaloración.
- La atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, estimada como un procedimiento educativo que considere las diferencias personales, físicas y culturales de los niños y niñas.
- La satisfacción de las necesidades educativas de los niños y niñas del centro y aula concreta.
- La globalización del proceso de aprendizaje, como una actuación en la que las experiencias confluyen sin diferencias artificiosas entre las distintas áreas de conocimiento.
- La cooperación de la comunidad educativa (en la que se incluyen los padres o tutores) en los procedimientos de actuación, ya que esto es fundamental para el desarrollo equilibrado de los niños y niñas.

En síntesis, las finalidades de la etapa de educación infantil vienen determinadas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE) con la intención de responder a las demandas de la sociedad actual que exige a la escuela infantil que comparta con la familia el importante papel de proporcionar a los niños y niñas experiencias básicas que contribuyan a su desarrollo y a sus primeros aprendizajes. Por consiguiente, la función educativa de los centros de educación infantil, en tanto complementaria a la familia, es ofrecer a los niños y niñas posibilidades de interactuar con los adultos y con otros niños, ya que en esta interacción se llevan a efecto importantes experiencias y se propician oportunidades de aprender. En todo ello el papel del maestro de educación infantil es esencial.

#### **b) El currículo de la formación inicial de los maestros de educación infantil como marco de referencia.**

El currículo establecido en el plan de estudios para los maestros de la especialidad de educación infantil de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado- de la

Universidad Complutense de Madrid se especifica que “los objetivos formativos del plan de estudios se orienta hacia el perfil de un:

- Docente que ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también de generar contradicciones y promover alternativas; de facilitar a sus alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; de diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares, de colaborar con el mundo exterior a la escuela, haciendo de las experiencias educativas, una experiencia individual y a la vez socializadora.
- Garantiza el carácter profesional de los estudios y su vinculación a la reforma educativa promulgada por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE).
- Promueve la investigación e innovación educativas.
- Contempla al docente como educador individual, social, orientador, consejero, promotor de cultura, didacta y miembro activo y participante de la comunidad”.

Para cumplir estos objetivos esta formación se presenta en dos componentes: uno teórico, que se imparte en la sede de la facultad y otro práctico (practicum) que se desarrolla en los centros educativos.

El componente formativo de carácter teórico las temáticas de desarrollo curricular se ajustan al consenso que actualmente existe sobre el contenido del currículo de la formación inicial de los docentes (Shulman, 1986 y 1992; Gudmundsdottir, 1987; Munrray, 1990; Marcelo y Estebanz, 1991; Marcelo, 1994). Estos autores postulan que los componentes de la formación inicial de los profesionales de la educación de incluye las siguientes áreas de estudio:

- Conocimiento del contenido, que comprende la materia o áreas temáticas que el docente tiene que enseñar, en cuanto que conocer algo permite enseñar, y conocer un contenido en profundidad significa estar organizado y bien preparado para enseñarlo (Buchmann (1984).
- Conocimiento didáctico del contenido, que constituye la disposición comunicativa del contenido de la materia a enseñar para que sea entendida y aprendida por los alumnos (González, 1993).
- Conocimiento pedagógico, que consiste en contenidos referidos a destrezas, usos de métodos de enseñanza y otras estrategias en las que pueden disponerse los contenidos para que sean entendidos por los alumnos (Marcelo, 1994).

Desde estas temáticas del currículo de los profesionales de la educación subyace una forma de entender la enseñanza como un proceso intencional de comunicación de los contenidos educativos, que se lleva a efecto en el entorno del aula, ya que el lugar donde los profesores y alumnos comparten de manera sistemática conocimiento y acción.

Por su parte, las prácticas de enseñanza (practicum) es el componente formativo clave en la adquisición de la competencia profesional docente, puesto que consisten en experiencias planificadas en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje, que tienen la finalidad de capacitar al futuro maestro en la utilización de conocimientos a cerca de su función docente

(Montero, 1987). Además, durante las prácticas de enseñanza los aspirantes a maestros aprenden diferentes estilos de inserción en la realidad escolar y adquieren las destrezas de cómo hacer frente a situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje, reflexionan acerca de su formación teórica y tienen que disponer los contenidos educativos de ciertas maneras y en tales situaciones que favorezca el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo, y a pesar de la importancia de la formación práctica de los docentes, el prácticum presenta una imprecisión en los procedimientos de actuación que durante el proceso de aprendizaje de la función docente tiene que realizar el maestro en formación mientras se encuentra realizando las prácticas en los centros educativos. En este sentido, existe una gran diversidad de interpretaciones en cuanto a en qué consiste la formación en centros de enseñanza: su estructura organizativa, las responsabilidades de los tutores de la facultad y centros educativos, la relación de la formación en la práctica respecto a todo el proceso de formación, etc. (Rodríguez, 1995), y esta indeterminación se extiende también a la formación de los tutores de prácticas de los maestros de educación infantil, a pesar de la importancia de su cometido.

Como ya se ha indicado, en esta comunicación se ha tomado como referencia el plan de estudios de los maestros especialistas en educación infantil de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado- de la UCM, en el que las prácticas de enseñanza (practicum) que se realizan en escuelas infantiles se acogen al convenio firmado, a tal fin, entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Universidad Complutense de Madrid (24 de mayo de 1986), convenio al que se han unido protocolos de la Comunidad Autónoma de Madrid, y por el cual el equipo directivo y los profesores de los centros participan en la orientación de los alumnos.

Además, el practicum debe integrar la acción y la reflexión de los aspirantes a maestros sobre los aspectos que han sido tratados de manera separada en las distintas disciplinas de su currículo. Esto exige un trabajo interdisciplinar e interdepartamental, tanto para la planificación y orientación del prácticum, como para la investigación sobre el mismo. La finalidad del prácticum es colaborar a la formación del futuro profesor en las actuaciones siguientes:

- Analizar situaciones escolares concretas en contextos sociales específicos.
- Planificar y desarrollar las acciones educativas adecuadas.
- Reflexionar sistemáticamente sobre su acción y los resultados de la misma con una actitud investigadora y técnica.
- Participar con eficacia en los órganos y funciones del centro educativo.

Por consiguiente, los objetivos del prácticum pretenden que los alumnos consigan de forma progresiva a:

- Desarrollar actitudes y capacidades para la reflexión sobre el propio pensamiento educativo, la observación y la interpretación de contextos y situaciones didácticas o educativas en general, analizar sus posibles causas y tomar las decisiones consiguientes.
- Integrar los conocimientos y capacidades adquiridos en la facultad en la planificación, desarrollo y evaluación de diseños curriculares de distinto nivel de concreción y diferentes áreas curriculares, particularmente en la de su especialidad.

- Generar nuevos conocimientos sobre los alumnos, las diferentes situaciones y/o elementos que integran el aula, el centro y el contexto con el que se relacionan.

El desarrollo del prácticum se articula en tres fases:

- Fase de preparación (primer trimestre del curso):

- . El alumno deberá elegir y tomar contacto con el centro de prácticas, con el fin de conocer las características más significativas para su trabajo posterior.
- . Reunirse con el tutor asignado en la facultad para organizar y preparar el trabajo de las fases siguientes que consiste, básicamente, en integrar la preparación teórica hacia la actividad en el centro y aula.

- Fase intensiva (en el centro de prácticas en horario escolar completo):

- . Desarrollar en el centro de prácticas el plan de trabajo previsto.
- . Colaborar con los profesores y participar en la vida del centro.
- . Reunirse con los tutores según el plan fijado o cuando se estime necesario.

- Fase de integración y evaluación (una vez finalizada la estancia en el centro escolar):

- . Asistir a reuniones o seminarios establecidos en el plan de trabajo con el fin de culminar la relación entre teoría y práctica que se ha desarrollado a lo largo de las fases anteriores.
- . Elaborar la Memoria de prácticas.
- . Evaluar su trabajo y el desarrollo general del prácticum.

El prácticum en el segundo curso (8 créditos) constituye el primer contacto de los alumnos con los centros educativos y está destinado a:

- La observación participativa, comprensión, análisis e interpretación de la vida del centro y aula, desde la relación con el estudio teórico de la facultad. El maestro en prácticas tiene que identificar problemas y explicar posibles alternativas de solución, con el objeto de ampliar y contrastar los conocimientos teóricos previos, y de plantearse y plantear alternativas y preguntas que demanden contrastes o respuestas en la teoría y la práctica sucesiva.
- La obtención de información (observación, la entrevista, el análisis de documentos, etc.) sobre aspectos aún no tratados en la facultad que puedan servir de punto de partida para sucesivos análisis teóricos o prácticos. La información deberá ser posteriormente interpretada y analizada de forma que cada uno de los aspectos se convierta en un tema de reflexión sistemática que deberá presentarse por escrito como parte esencial de la Memoria.
- Elaboración de una Memoria que incluya los temas de reflexión siguientes:

- . Análisis del contexto: las características organizativas y sociológicas del centro.
- . Organización del aula: el espacio, el tiempo y el material.
- . Las áreas de desarrollo curricular.
- . El grupo de alumnos: características, relaciones y agrupamientos.
- . Tema libre, contando con el acuerdo del centro de prácticas.

El enfoque reflexivo debe ayudar a superar la tendencia a disociar de forma superficial la teoría de la realidad, y a captar la complejidad del hecho educativo.

Por su parte, el prácticum del tercer curso (24 créditos) constituye el núcleo fundamental de la preparación práctica. Al estar situado al final de la carrera permite a los alumnos llegar a él con todo el bagaje teórico y teórico-práctico aportado por las distintas disciplinas del su curso. Durante las diez semanas de prácticas los alumnos deberán profundizar en la observación y análisis de documentos, intervenir de manera progresiva en la enseñanza y en la vida general del centro y aula, participar en actividades de orientación e iniciar el diseño y desarrollo de actividades de investigación en el aula. En concreto, se pretende que los alumnos puedan llegar de manera progresiva a:

- Integrar los conocimientos y capacidades adquiridos en la facultad en la planificación, desarrollo y evaluación de actividades y programaciones de amplitud y complejidad progresiva.
- Asumir responsabilidad sobre grupos de alumnos hasta llegar a la de todo el grupo a lo largo de la jornada escolar.
- Colaborar en las tareas de orientación realizadas en el centro.
- Diseñar y realizar actividades de investigación en el aula.

Para cumplir con las finalidades anteriores, los alumnos tendrán que realizar las siguientes actividades:

- Análisis del proyecto curricular de etapa y su relación con el proyecto educativo de centro.
- Planificación, desarrollo y evaluación de actividades o unidades de trabajo de diferente amplitud, desde supuestos teóricos, análisis de resultados y propuesta de alternativa.
- Asunción progresiva de la actividad educativa del grupo hasta llegar a la actividad completa. Siempre bajo la tutela y responsabilidad del profesor de aula.
- Participación en tareas de orientación con análisis posterior de las mismas.
- Diseño, desarrollo y evaluación de una actividad de investigación en el aula, sobre un tema acordado con los tutores de la facultad y del centro.

- Análisis de toda la práctica en relación con las correspondientes disciplinas de la carrera. Este trabajo se llevará a cabo de una forma continuada y culminará al final de la fase intensiva en las reuniones y seminarios correspondientes.
- Elaboración de un proyecto personal de prácticas que se concretará en una Memoria, en el que se incluirán las actividades llevadas a efecto, las reflexiones derivadas, las modificaciones sugeridas y las relaciones entre la teoría y la práctica educativa.

La evaluación será participativa y formativa y se incluirá en el propio proceso de orientación. Se evaluará a los alumnos (proyectos, actuaciones, memoria), la acción tutorial y la planificación del prácticum. La calificación final será de apto o no apto, y reflejará la situación a la que han llegado los alumnos en base a:

- La asistencia puntual y el desarrollo de todas las actividades programadas.
- La apreciación del proceso que haya realizado el tutor de la facultad a través de las visitas, reuniones, entrevistas y seminarios.
- La valoración de los directivos y profesores (tutor) del centro: grado de integración en el centro y aula.
- El análisis de la Memoria (tratamiento de todos los temas, riqueza de la observación, nivel de elaboración y rigor en las interpretaciones y análisis).
- La autoevaluación de los alumnos.

Durante el desarrollo del prácticum la actividad de los alumnos estará dirigida y orientada por un profesor tutor de la facultad de educación. La tutoría está a cargo de profesores de todos los departamentos implicados en la troncalidad de las distintas especialidades.

La tutoría de las prácticas forma parte de las horas de docencia del profesorado y el tutor tiene las funciones de planificación, información, orientación y evaluación, en relación directa con los alumnos, de acuerdo con las directrices generales establecida en cada curso o especialidad. La función de tutoría estará apoyada por documentos escritos que, en cada caso, se estimen oportunos y se realizarán en coordinación con los profesores de los centros docentes para lograr una tarea integrada y eficaz. Además, los profesores-tutores de la facultad tienen las funciones siguientes:

- Relacionarse con el coordinador de la especialidad para unificar criterios.
- Relacionarse con los centros de prácticas que le corresponda y, en particular, con los profesores de las aulas (tutores en los centros) y especialistas con quienes van a trabajar sus tutelados, con el fin de conocer la organización del centro, su proyecto educativo y proyecto curricular de etapa; acordar (junto con el alumno) las características del trabajo para el periodo intensivo; analizar y evaluar con el tutor del centro la actuación de los alumnos; establecer el clima de cordialidad más adecuado para la colaboración y resolver posibles incidencias dentro de las normas del convenio vigente.
- Atender a sus alumnos tutelados, con el fin de aclarar o ampliar la información y orientaciones sobre la realización de las prácticas; concretar y acordada el plan a seguir

durante la fase intensiva (actividades, calendario, horarios y lugar de realización), observar y orientar el desarrollo de los planes de trabajo individuales; estimular y orientar la reflexión sobre las actuaciones y relación de la misma con los planteamientos teóricos de referencia; estimular a los alumnos a resolver problemas que puedan surgir en relación con el desarrollo de prácticum, evaluar el desarrollo y los resultados de las prácticas de enseñanza.

En definitiva, las prácticas de enseñanza son el componente de la formación inicial en la que los maestros están en contacto con la realidad escolar, y tiene ocasión de establecer relaciones entre la teoría y la práctica de la enseñanza. Por consiguiente, es una fase en la que el aspirante a maestro debe iniciarse al complejo proceso de aprender a enseñar y, por tanto, en estas primeras experiencias como docentes, la orientación de un tutor puede facilitarles en las interacciones con los alumnos, en la enseñanza de actitudes y cualidades <valores> de afecto y al desenvolvimiento de destrezas comunicativas con los niños y niñas en la etapa de la educación infantil.

### **III. PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE LOS TUTORES EN CENTROS EDUCATIVOS DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL EN PRÁCTICAS.**

En las determinaciones e intenciones normativas respecto a la organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza de los maestros especialistas en educación infantil no se estima, en toda su importancia, los procedimientos que ayuden a los profesores en activo en la delicada tarea de tutelar a los maestros en formación inicial.

Es más, tampoco se considera que para ser un tutor de prácticas los profesores en activo deben tener algunas cualidades que pueden y deben ser aprendidas en un proceso de formación inicial y mejoradas con la formación permanente. Estas cualidades se derivan de las características de los alumnos a los que los profesores atienden, de la entidad de los conocimientos que deben enseñar y de las finalidades del currículo escolar. A modo de ejemplo se pueden citar: ser reconocido su buen hacer profesional por sus alumnos, compañeros y equipo directivo de su centro escolar, tener paciencia, afabilidad, empatía y aprecio por la docencia, etc. Puesto que, con frecuencia, los maestros en formación imitan el modo de actuar en el aula del profesor tutor (Mayer, 1972), por tanto, los profesores en centros educativos que tutulen a maestros de educación en prácticas deben adquirir una formación desde la concepción de la formación continua y de equipos de trabajo e investigación que les facilite la comprometida tarea que supone tutelar a aspirantes a maestros de educación infantil.

#### **Las funciones del tutor.**

La tarea del tutor de prácticas de enseñanza consiste básicamente en facilitar a los aspirantes a maestros a conformar lo que conocen con el saber hacer y el saber estar. Y esto consiste, esencialmente en facilitar el análisis de los actos didácticos desde la reflexión y autocrítica del maestro principiante.

El tutor tiene que facilitar al maestro en formación inicial informaciones objetivas sobre su manera de enseñar para que él mismo saque las consecuencias y considere qué formas de acción son propiciadoras de la adquisición de conocimientos en sus alumnos, y cuáles de maneras de actuar tiene que modificar o reforzar.

Y sobre todo, la tarea del tutor en los centros de prácticas debe mostrar a los maestros en formación cómo de la entidad del conocimiento se deriva la acción que lo hace comunicable y entendible por los alumnos, y cómo en función de estos conocimientos, en relación con las características psicoevolutivas de los alumnos, se fijan la selección y secuencia de los contenidos, y cómo de todo lo anterior se deriva una forma de interacción didáctica que favorece el aprendizaje.

Simultáneamente y en concordancia con lo anterior, el maestro en prácticas tiene que centrar su atención en las interacciones que existen en el aula, y tomar conciencia de cuándo, cómo y por qué debe modificar, en algunas ocasiones, su comportamiento y sus actitudes (Postic, 1996), puesto que la modificación de la actitud es la primera condición para el cambio. De hecho, en las primeras experiencias educativas como docentes el saber mantener la actitud o en qué modificarla puede condicionar, en cierta medida, la práctica profesional posterior. Esto es debido a que la actitud interviene de procesos motivacionales, perceptivos, cognoscitivos y afectivos que influyen en el comportamiento del maestro en una situación de enseñanza y aprendizaje. Todo lo cual exige de un proceso de observación sistemático y una toma de conciencia de sí mismo en la función docente. Los objetivos de la observación, los procedimientos e instrumentos a utilizar para analizar cada acción educativa y el análisis de las informaciones obtenidas debe ser funciones ineludibles de los tutores en los centros escolares.

En definitiva, el tutor debe orientar al maestro en formación inicial a:

- Aprender observando situaciones educativas concretas.

La observación induce a los maestros en formación a cambiar sus intereses en el aula, que al principio suelen orientar la atención a los métodos y contenidos, a las estrategias adoptadas por el profesor tutor, y cómo éste ajusta de su acción didáctica a las reacciones de sus alumnos, etc.; y progresivamente el interés de los maestros en prácticas se centra en los aspectos relacionales: actividades y procedimientos de enseñanza y aprendizaje, los tipos de errores que cometen los alumnos, los obstáculos en el aprendizaje, las formas de razonamientos, etc. .

El tutor debe mostrar a los aspirantes a maestros los instrumentos a emplear en la observación están en dependencia de los objetivos propuestos, y a modo de ejemplo, se puede citar los incidentes críticos (Flanagan, 1987), ya que los propios maestros en formación pueden recoger los datos previstos observando directamente en el aula o la escuela. Los tutores deben orientar las cautelas que deben tener al recoger las informaciones, y posteriormente en trabajo conjunto analizar e interpretar los comportamientos, y buscarán respuestas y procedimientos de intervención que faciliten los aprendizajes de los alumnos.

El tutor debe inducir al maestro en formación a conocer el significado de los hechos, y esto se facilita propiciando que el tutelado reflexione acerca de:

- Las relaciones entre la teoría y la práctica, ligando la práctica a una referencia teórica y confrontando constantemente la teoría con la práctica.
- Sobre su propia experiencia con la ayuda de la teoría, para contemplar con cierto distanciamiento lo que ha vivido y buscarle significación.

En realidad, al analizar conjuntamente las estrategias pedagógicas y de los tipos de relaciones que se observan en el aula, se pueden descubrir la concepción ideológica del profesor, la idea que tiene de la enseñanza, la imagen que se ha formado de los alumnos, su estilo de relación, la acomodación de su tarea docente a un modelo preestablecido, los procedimientos de intervención si se adapta a las diferencias y a las características de los alumnos, la evolución del aprendizaje de la adquisición del número en un niño concreto, los modos de organizarse un grupo de alumnos en los juegos libres, las llamadas de atención, las preguntas de los alumnos y el maestro, el movimiento de la clase, las expresiones y los gestos de los alumnos, el uso de la voz, etc. Y todo ello le valdrá al maestro en formación para tomar conciencia de su forma de ser y de actuar como docente.

- Aprender a observar y conocer las dificultades de la observación

El tutor debe hacer tomar conciencia al maestro en formación de cómo el observador sesga los propios hechos observados desde el momento que selecciona qué tiene que observar y qué no. El tutor debe llevar al maestro en formación a descubrir qué intereses y motivaciones guía su percepción, y cómo interpreta los hechos desde sus concepciones personales, sus motivaciones, sus actitudes, sus valores <calidades> y cómo puede todo ello influir en los procedimientos de intervención con los alumnos.

Además, el tutor debe enseñar a los maestros en formación a delimitar el campo de observación y a fijar los objetivos, puesto que es muy importante tener en consideración que la elección de las conductas observables sólo se pueden realizar en relación con un objetivo, y a su vez, este objetivo condiciona la elección del método de la observación, que deberá, a su vez, estar en concordancia con los modos de pensar del observador.

En síntesis, cabe decir que la observación debe estar ligada a la reflexión teórica, puesto que proporciona los medios (hechos de la realidad) para regular el proceso educativo, y esto se realiza en base a someter la teoría, que subyace a los procedimientos de enseñanza que utiliza el maestro, a la prueba de los hechos. De manera que los datos de la observación sirven de teoría para clarificar la práctica y permite a ésta la constante revisión teórica.

Por consiguiente, en el proceso de formación de los aspirantes a docentes la interacción comunicativa es un componente sustancial -y en la que el tutor en prácticas debe incidir-, puesto que el comportamiento verbal de profesor es un inductor determinante del aprendizaje de los alumnos (Landsherer y Bayer, 1969) y más, en educación infantil cuando en esta interacción interviene de manera especial las actitudes de apertura y afecto entre el maestro y los alumnos. Esto puede propiciar, a su vez, en los alumnos actitudes de:

- Curiosidad, si muestra un tema o material nuevo o de manera no habitual.
- Independencia, si hace preguntas abiertas que exigen la reflexión de los alumnos.
- Receptividad, si el maestro es sensible a las manifestaciones de comprensión o no de los alumnos, etc.
- Descubrimiento, si propicia intervenciones de los alumnos en las que manifiesten conocimientos y relaciones que durante el proceso de enseñanza y aprendizaje han ido desvelándose.

#### **IV. CONCLUSIONES.**

Para el desempeño de las funciones del tutor de prácticas, los profesores en activo precisan una formación que les proporcione un marco teórico que justifique y explique las actuaciones de la práctica docente que sustenta su trabajo en el aula. Y disponer de una actitud comunicativa que oriente las primeras interacciones del aspirante a maestro. Es decir, el tutor en los centros de prácticas debe servir de punto de unión entre lo que el aspirante a maestro sabe y cómo ponerlo en práctica en el aula concreta (selección y secuencia de los contenidos curriculares, partir de los conocimientos previos de los alumnos, ayudar a los alumnos a organizar sus propios pensamientos, respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, etc.).

Desde las consideraciones anteriores, cabe decir que, básicamente, la tarea del tutor en los centros de prácticas consiste en mostrar a los maestros en formación cómo de la entidad del conocimiento se deriva la acción que lo hace comunicable y entendible por los alumnos, y cómo en función de estos conocimientos, en relación con las características psicoevolutivas de los alumnos, se fijan la selección y secuencia de los contenidos, y cómo de todo lo anterior se deriva una forma de interacción didáctica que favorece el aprendizaje.

En definitiva, los tutores en los centros de prácticas ayudan a los aspirantes a maestros de educación infantil a adquirir la competencia profesional docente que consiste esencialmente en establecer interacciones con los alumnos que propicie el proceso de enseñanza y aprendizaje.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- DALGLALIAN, Y OTROS (1981): "Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants" (p. 13-134). París. CLE International.
- GIMENO, S. Y FERNÁNDEZ, P. (1980): La formación del profesorado de Educación General Básica. Madrid. Ministerio de Universidades e Investigación.
- GONZÁLEZ, F.E. (1993) Estudio sobre los fundamentos, cometidos y estructura de una Facultad de Educación-Centro de Formación de los Profesores. Madrid. UCM.
- GONZÁLEZ, F.E., MACÍAS, E. Y OTROS (1992): Análisis de la formación y los itinerarios formativos profesionales de los docentes. Situación y perspectivas. Madrid. CIDE.
- GONZÁLEZ, F.E., MACÍAS, E. Y OTROS (1993): Estudio y análisis de la función práctica del maestro de educación infantil. Madrid. CAM.
- LANDSHERE, G. (1977): La formación de los enseñantes del mañana. Madrid. Morata.
- ÒDENA, P. (1995): Infancia y escuela de 0 a 3 años. Temas de Infancia. Barcelona. MEC y AM Rosa Sesat.
- PIAGET, J. E INHELEDER, B. (1993): Psicología del niño. Madrid. Morata.
- POSTIC, M (1996): Observación y formación de los profesores. Madrid. Morata.
- POSTIC, M. y KETELE, J.M.(1992): Observar las situaciones educativas. Madrid. Narcea.

- RODRÍGUEZ, J. M. (1995): Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Universidad de Huelva. Publicaciones.
- RYAN, K. (1966): The Used of Student`s Written Feed- Back. Stanford University School of Education.

**AMEI**

<http://www.waece.com>

[info@waece.com](mailto:info@waece.com)