

Contrastando las expectativas de supervisores y docentes de aula respecto a sus funciones en la formación práctica de estudiantes de pedagogía

Contrasting the expectations of supervisors and classroom teachers regarding their roles in the practicum experiences of preservice teachers

Carmen Montecinos¹

¹ Centro Líderes Educativos, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

RESUMEN

Las políticas de formación inicial del profesorado han buscado reforzar el componente práctico requiriendo a las universidades aumentar las actividades curriculares y establecer convenios con centros educativos. El objetivo de este estudio es analizar cómo los docentes universitarios y docentes de aula (tutores) entienden sus funciones al acompañar a docentes en formación que se encuentran realizando una asignatura de práctica en un centro educativo. En una primera etapa, se aplicó un cuestionario a 56 supervisores de práctica de 5 universidades chilenas (13 programas) y a 540 profesores tutores de 91 establecimientos que eran centros de práctica de esos programas. En la segunda etapa, se exploraron las perspectivas de los tutores a través de 12 entrevistas grupales. Los resultados muestran que hay más acuerdo que desacuerdo sobre las funciones de cada uno y cierta superposición, sin coordinación, en las funciones de estos dos actores. Más bien, se observan diferencias con relación a las prioridades en su trabajo con practicantes. Mientras que para los supervisores su función más importante es proporcionar a los practicantes herramientas teóricas para cumplir con las tareas contempladas para la asignatura de práctica, para los tutores lo principal es que los supervisores asistan a los centros de práctica para apoyar el desempeño de los practicantes y el trabajo de los tutores. Estas diferencias generan algunas tensiones, cuya resolución implica atender problemas estructurales relacionados con la falta de bidireccionalidad en las alianzas universidad-sistema escolar para la tarea compartida de preparar a la próxima generación de docentes. Por tanto, se sugiere avanzar en la construcción de significados, propósitos y prácticas compartidas que sustenten una colaboración auténtica y de impacto positivo en los centros de práctica, las carreras de pedagogía y sus estudiantes.

PALABRAS CLAVES:

formación práctica; vinculación universidad-sistema educativo; supervisión de practicantes; docentes tutores; formación inicial de docentes

KEYWORDS:

practicum; school-university partnership; supervision; cooperating teachers; initial teacher education

Fecha Recepción

16 de noviembre 2023

Fecha Aceptación

24 de junio 2024

ABSTRACT

Policies for initial teacher education have sought to strengthen the practicum component by increasing the number of courses that have a school-based component and by requiring universities to develop partnerships with schools and early childhood centers. The aim of this study is to analyze university supervisors' and classroom teachers' (tutors) understanding of their role in supporting pre-service teachers who are completing a practicum course in schools and early childhood centers. In the first stage, a questionnaire was completed by practicum supervisors (n=56) from five Chilean universities (13 programs) and by 540 tutors from 91 schools that served as practicum sites. In the second stage, tutors' perspectives were explored through 12 group interviews. The results show more agreement than disagreement about each other's roles, and there is also some overlap, without coordination, in the tasks these two actors perform. The differences are more related to prioritization. For supervisors, the main priority is to provide teacher candidates with theoretical tools to complete course requirements. For tutors, the most important function is that supervisors go to the school to support the performance of pre-service teachers and the work of tutors. These differences create tensions, and their resolution requires addressing structural problems related to the lack of bi-directionality in the university-school partnerships for the shared task of preparing the next generation of teachers. In order to have a positive impact on schools, pre-service teachers and initial teacher preparation programs, partner institutions need to work together to construct shared meanings, purposes and practices that support authentic collaboration.

INTRODUCCIÓN

En Chile, así como en otros países, las políticas para la formación inicial de docentes (FID) esperan que el currículo contemple experiencias formativas en los centros educativos y que estas ocupen un lugar protagónico (Jenset et al., 2018). De hecho, la formación práctica representa uno de los seis criterios para la acreditación de las carreras de pedagogía. Según la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), esta formación práctica refiere a aquellas actividades curriculares que se desarrollan en los centros escolares y preescolares tanto en el ámbito de la educación formal como de otros espacios educativos informales. Siguiendo a Correa Molina (2015), la formación práctica¹ es un espacio de socialización profesional en el cual las y los futuros docentes transitan entre la universidad y los centros educativos. En este tránsito, van progresivamente desempeñando el rol docente: movilizándolo, adaptando y combinando los saberes disciplinarios, didácticos, pedagógicos y los recursos socioemocionales necesarios para la intervención profesional en las aulas y en otros espacios en los centros educativos. La socialización profesional se entiende como el proceso mediante el cual los docentes adquieren y practican los valores, sensibilidades, habilidades y conocimientos considerados como necesarios para una enseñanza efectiva (Lawson, 1983). Este estudio tiene como objetivo analizar cómo los docentes universitarios y docentes de aula entienden sus funciones al acompañar a docentes en formación que están participando en una asignatura de práctica en los centros escolares y de la educación inicial.

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903, Artículo 27 ter) establece que las carreras de pedagogía deben tener convenios de colaboración con centros educativos, dando así sustento institucional a la formación práctica (BCN, 2016). Si bien la ley pone esta expectativa sobre las universidades, no se pronuncia respecto a cómo los centros escolares se comprometerán con esta tarea. Comprender qué espera el sistema escolar de los convenios que firmará con universidades es altamente relevante para crear mecanismos que promuevan su colaboración con la formación de la futura generación de docentes. Los convenios, sin embargo, son requisitos administrativos que formalizan mecanismos de coordinación que no alcanzan a dar cuenta de lo que implica el trabajo cotidiano de ambas instituciones para gestionar y acompañar la participación de estudiantes de pedagogía en los centros educativos. Más allá de convenios, las experiencias de formación práctica de calidad se anclan en una asociación entre la universidad y sus centros de práctica basada en relaciones estables en el tiempo, que reportan beneficios mutuos y comparten la toma de decisiones para lograrlos (Cash et al., 2020; Darling Hammond, 2010).

Siguiendo lo señalado por Latorre et al. (2020), en Chile hay pocos estudios sobre las articulaciones entre los equipos de gestión de los centros de práctica y los responsables de las carreras de pedagogía; así como sobre las relaciones profesionales y personales entre tutores y supervisores universitarios que acompañan

dichos procesos (Montecinos et al., 2015a). En este artículo se aborda este tema a través de un análisis de las demandas mutuas que se negocian entre las(os) supervisoras(es) y tutoras(es)² con respecto a sus funciones en la formación práctica de las(os) estudiantes de pedagogía. De acuerdo con ello, la pregunta de investigación que guio este estudio es: ¿Cuáles son los puntos de convergencia y tensiones en las perspectivas que docentes tutores y supervisores expresan acerca de sus propias funciones y de las del otro en la formación práctica de estudiantes de pedagogía?

Esta investigación se basa en el supuesto de que, al dar más protagonismo a la formación práctica en el currículo FID, también se da más protagonismo a los docentes de los centros de práctica que participan como tutores. Comprender las expectativas mutuas entrega información sobre cómo desde la universidad se puede promover la participación activa de centros educativos en un rol de co-formadores de futuros docentes (Ellis et al., 2020; Cash et al., 2020; Daza et al., 2021). La evidencia muestra que cuando la universidad no cumple con las expectativas del centro de práctica, algunos dejan de recibir estudiantes de esa universidad (Montecinos et al., 2015a). Además, discontinuidades entre lo que espera la universidad y lo que espera el centro de práctica pueden intensificar el trabajo emocional presente en las interacciones profesionales, ya sea generando emociones positivas cuando hay colaboración o negativas en su ausencia (Brown et al., 2023). La participación de los(as) practicantes en los centros educativos requiere de coordinación y colaboración para que los centros educativos que los albergan se acomoden a las tareas que pide la universidad, y que la universidad se acomode a las tareas que el centro educativo espera que cumplan tales practicantes (Latorre et al., 2020).

Fortalecer la colaboración entre ambos actores requiere de oportunidades para dialogar abiertamente respecto a la tarea compartida de formar a la futura generación de docentes (Bullough & Draper 2004; Ellis et al., 2021). El acompañamiento de tutores(as) y supervisores(as) desde una visión compartida acerca de la buena enseñanza posibilita que los(as) practicantes construyan sentido de las adaptaciones de prescripciones teóricas para dirigir su actuación profesional en un aula, en particular (Chaliès et al., 2010). Por eso, ofrecer orientaciones y apoyos coherentes a practicantes facilita que estos establezcan conexiones entre el conocimiento teórico y sus experiencias en las aulas escolares (Barahona, 2019; Daza et al., 2021).

Antecedentes conceptuales y empíricos

La revisión de la literatura se organiza en tres apartados. Primero, se reseñan las funciones que se espera que tutores y tutoras cumplan, y las barreras y facilitadores que la investigación ha documentado en el ejercicio de ellas. Estas temáticas se abordan luego con respecto a las funciones de supervisores(as). La tercera sección describe las condiciones para una interacción positiva de la tríada tutor(a), supervisor(a) y practicante. Las interacciones entre docentes universitarios,

¹ Este estudio se focaliza en la formación práctica situada en los centros educativos. En las aulas universitarias los y las futuras docentes pueden tener oportunidades para aprender a enseñar de maneras más conectadas al desempeño profesional en las aulas escolares. Esto es posible ensayando la planificación de clases, analizando trabajos producidos por estudiantes escolares y preparando recursos didácticos, entre otras tareas propias de la docencia (Jenset et al., 2018). No es objeto de estudio en este artículo el aprendizaje de prácticas de enseñanza efectiva que se aborda a través de diversas actividades que se desarrollan en las aulas universitarias y que no contemplan el acompañamiento de profesionales del sistema escolar o de la educación inicial para apoyar el aprendizaje de las y los docentes en formación.

² Los profesionales docentes de los centros de práctica que acompañan practicantes se denominan de manera distinta según la universidad (ej. docente colaborador, docente mentor, profesor guía, docente tutor). En este artículo, se ha optado por docente tutor(a), siguiendo la nomenclatura de la CNA (2021).

profesionales de los centros de práctica y estudiantes de pedagogía pueden fomentar o debilitar la construcción de significados e identidades, la negociación y la acción hacia la consecución de objetivos compartidos (Andreasen et al., 2019; Barahona, 2019; Latorre et al., 2020; Montecinos et al., 2015a, 2015b; Wenger, 2000).

Las funciones de tutores(as)

Diversos estudios concurren en los aportes de tutores(as) en la FID, señalando que tener un buen tutor(a) puede hacer la diferencia entre el éxito y el fracaso en las primeras aproximaciones a la enseñanza (Clarke et al., 2014; Ellis et al., 2020; Latorre et al., 2020). Andreasen et al. (2019) señalan que los tutores construyen su identidad con base en tres fuentes de influencia:

1. Clima escolar: por ejemplo, el apoyo del liderazgo escolar, una visión compartida del equipo docente sobre el rol de los tutores y la satisfacción laboral.
2. Creencias individuales de los profesores tutores sobre sus funciones: por ejemplo, autoeficacia, claridad sobre sus funciones y valoración de la formación práctica en la FID.
3. Colaboración con la universidad.

Basándose en una revisión de 70 artículos que examinaban las funciones de la tutoría, Ellis et al. (2020) propusieron una tipología de siete dominios de una tutoría de alta calidad. Cada dominio implica un conjunto de actividades, conocimientos y disposiciones que los tutores aprenden a través de la reflexión, las interacciones y la colaboración con practicantes, supervisores universitarios y otros tutores (Kwan & López-Real, 2005).

El dominio 1 se refiere a una colaboración productiva entre la universidad y los tutores. La colaboración mejora cuando los tutores tienen oportunidades para participar en diálogos profesionales con docentes universitarios, desarrollar una visión compartida sobre la enseñanza y el aprendizaje, conocer el plan de estudios de la carrera, comprender cómo la formación práctica se conecta con otros cursos y tener claridad sobre las expectativas mutuas.

- El dominio 2 se ocupa de los factores motivacionales que movilizan las interacciones de los profesores tutores con los practicantes, y su preparación y experiencias para ejercer el rol de manera flexible. Su compromiso con este rol se relaciona con una motivación intrínseca para trabajar como formadores de docentes y con sus experiencias exitosas en la enseñanza.
- El dominio 3 se refiere a la dimensión relacional de la tutoría que permite conversaciones reflexivas con la intención de apoyar la creciente autonomía del practicante para la toma de decisiones, estableciendo relaciones personales y profesionales basadas en la confianza.
- El dominio 4 aborda los aspectos instrumentales o las herramientas para apoyar el aprendizaje de los practicantes, proporcionándoles retroalimentación y orientación.
- El dominio 5 implica modelar una enseñanza eficaz, ayudando a los practicantes a conectar la teoría y la práctica, y a desarrollar un lenguaje y expectativas compartidas acerca de la buena enseñanza.
- El dominio 6 se refiere a mantener un contexto profesional acogedor y brindar apoyo emocional a practicantes.

- El dominio 7 se relaciona con la apertura de los tutores a las innovaciones que los practicantes podrían querer implementar. En este ámbito, los tutores apoyan el desarrollo de la identidad docente y las creencias de autoeficacia de los practicantes.

Junto con entregar información sobre el contexto escolar y los estudiantes, los tutores ofrecen oportunidades para el desempeño de tareas docentes. Esta demanda presenta una tensión, ya que los tutores son simultáneamente responsables del aprendizaje de los estudiantes en su clase y del aprendizaje de los practicantes (Andreasen et al., 2019). Cuando un practicante no está preparado para lograr que sus estudiantes aprendan, los tutores pueden optar por no ofrecer oportunidades para realizar las tareas de enseñanza que solicita la universidad. Andreasen argumenta que las opciones que toma un tutor frente al desafío de cumplir ambos roles se relacionan con el grado en que el tutor se identifica a sí mismo como formador de profesores(as).

Las funciones de la supervisión desde la universidad

Una supervisión bien estructurada apoya la transición de practicantes desde preocupaciones que abarcan pensar en qué hacer en el aula hacia establecer conexiones relevantes de la teoría en la práctica y de la práctica en la teoría (Childs et al., 2013). La literatura revisada enfatiza en las funciones de los supervisores centradas en desarrollar en los practicantes las habilidades y disposiciones de indagación y reflexión que promueven el aprendizaje a partir de las experiencias prácticas. El estudio de Barahona (2019), con la participación de supervisores de 40 carreras de pedagogía en inglés en Chile, concluyó que los supervisores realizan principalmente tareas relacionadas con el aseguramiento de la calidad. Aun cuando declaran que les interesa promover la reflexión, en respuestas a las demandas de sus instituciones, ofrecen retroalimentación directiva que busca fomentar la eficacia. Arancibia et al. (2016) reportaron funciones similares para supervisores de las carreras de pedagogía básica en Chile.

Sin embargo, otras funciones de los supervisores son ambiguas y no se han definido con suficiente rigor (Andreucci, 2013). A partir de un estudio acerca de las expectativas de estudiantes de pedagogía, Cairns y Almeida (2007) concluyen que los supervisores asumen simultáneamente los papeles de mentor, recurso profesional e intérprete. Como mentor, se espera que el supervisor proporcione apoyo, retroalimentación y orientación; como recurso profesional, que establezca interacciones significativas con los(as) tutores(as) del centro de práctica, compartiendo información acerca del currículo universitario; y como intérprete, que ayude a la tríada a trabajar eficazmente, mediando conflictos y favoreciendo la comunicación abierta al aprendizaje.

Los docentes universitarios responsables de una asignatura de práctica también cumplen funciones de conectores y negociadores entre la universidad y el centro de práctica. Sus tareas van desde informar hasta formar y apoyar a tutores en el desempeño del rol de co-formadores de docentes en formación inicial (Montecinos et al., 2015a). Cuando los intereses de los centros de práctica y sus actores divergen de los de la universidad, se espera que el docente universitario se involucre en la construcción de los acuerdos necesarios

para un proceso formativo efectivo. Estudios nacionales muestran que, dependiendo de la etapa del componente de formación práctica en el currículo FID, existen distintas modalidades de acompañamiento a practicantes desde la universidad y de las funciones que desempeña la supervisión (Arancibia et al., 2016; Latorre et al., 2020).

Solis y colaboradores (2011) consultaron a 1052 estudiantes de pedagogía básica y 605 de pedagogía media de distintas universidades en Chile respecto al acompañamiento de docentes universitarios en las asignaturas de práctica. Los resultados mostraron que las modalidades de acompañamiento difieren en pedagogía básica y media, y según la etapa de la secuencia de prácticas progresivas. En pedagogía básica, la tendencia en las diferentes etapas de práctica es que sean guiadas desde la universidad y supervisadas en el centro de práctica, siendo más frecuente la supervisión en terreno en la práctica final. En pedagogía media, la tendencia es que las prácticas inicial e intermedia se orienten solo desde la universidad, y la práctica final sea guiada desde la universidad y supervisada en el centro. Estos resultados implican que, al menos en las carreras de media, la presencia en los centros escolares de docentes universitarios responsables de una asignatura de práctica sea poco frecuente para cumplir funciones de conector y negociador entre la universidad y el centro de práctica.

Funcionamiento de la tríada: docente tutor(a), supervisor(a) y practicante

El buen funcionamiento de esta tríada fomenta la transición gradual del futuro profesor desde una participación periférica en el aula hacia una más protagónica (Goodnough et al., 2009; Napper-Owen, 2011; Valencia et al., 2009). Cuatro factores influyen en cómo se despliegan aspectos relacionales y estructurales de la tríada.

Primero, las oportunidades de involucramiento y tiempos necesarios para la comunicación fluida entre los tres miembros permiten evitar y abordar conflictos (Nguyen, 2009). Cuando esto no ocurre, los practicantes perciben a supervisores(as) y tutores(as) como procedentes de dos mundos diferentes y separados (Bullough & Draper, 2004). Tanto supervisores como tutores son guardianes de la profesión, y es más probable que surjan conflictos si las definiciones de enseñanza competente utilizadas por cada uno no coinciden y no se explicitan ni abordan estas diferencias (Barahona, 2019; Clarke et al., 2014; Soto-Lillo & Quiroga-Lobos, 2021; Valencia et al., 2009).

Segundo, el tipo de preparación formal que reciben supervisores y tutores influye en la calidad de las interacciones de la tríada, ya que tener un lenguaje y una visión compartida permite coordinar y alinear expectativas y funciones. En ausencia de formación especializada para estas funciones, tutores y supervisores realizan las tareas basados en sus experiencias de cuando fueron estudiantes de pedagogía (Barahona, 2019; Valencia et al., 2009). No obstante, acompañar el aprendizaje de adultos y desarrollar habilidades de reflexión en practicantes implica un tipo de conocimiento especializado.

Tercero, tener claridad sobre las funciones que debe desempeñar cada uno incide en la construcción de una identidad de "formador de profesores" (Andreasen et al., 2019). Las percepciones divergentes de los roles

son, a menudo, evidentes cuando hay funciones compartidas entre tutores y supervisores. Por ejemplo, ambos evalúan al practicante y orientan su planificación de clases, pero las expectativas al respecto de la calidad del desempeño pueden diferir o no ser explícitas (Soto-Lillo & Quiroga-Lobos, 2021).

Cuarto, los supervisores se encuentran en una doble función de asistencia y evaluación del profesor tutor y del practicante, lo que da lugar a una dinámica de relaciones jerárquicas (Bullough & Draper, 2004; Nguyen, 2009). La supervisión es responsable de apoyar y determinar si un estudiante de pedagogía está preparado para el ejercicio profesional, junto con tomar decisiones acerca de la continuidad o no del docente de aula como tutor en la carrera de pedagogía.

Cumplir las condiciones para el funcionamiento óptimo de la tríada es un desafío en Chile (Montecinos et al., 2015a, 2015b). El estudio de Arancibia et al. (2016) concluye que en la gran mayoría de las carreras de pedagogía básica (80%) la universidad no es quien selecciona a los tutores, sino que lo hace el centro educativo o ambas instituciones en conjunto. Esto dificulta asegurar que los(as) tutores(as) provean un buen modelo de la enseñanza que la universidad/supervisión esperan que implementen los(as) practicantes. Además, la universidad no puede resguardar que los tutores sean profesionales satisfechos y comprometidos con su trabajo. Una mayor satisfacción laboral se asocia con el desarrollo de una identidad de formador de docentes y con mejor apoyo al desarrollo de la vocación docente del practicante (Andreasen et al., 2019).

MÉTODO

Este artículo utiliza datos producidos en el contexto de una investigación más amplia, cuyo objetivo era examinar, desde la perspectiva de los centros educativos, su participación y contribución a la formación práctica de la FID (Montecinos et al., 2015a, 2015b).

Diseño

El estudio involucró la participación voluntaria de 13 carreras impartidas por 5 universidades de distintas regiones de Chile (1 pública, 3 del G9 y 1 privada; solo una en la región metropolitana). Estas universidades fueron invitadas debido a las relaciones previas de colaboración entre el equipo investigador y los(as) académicos(as) responsables de las carreras. En todas las universidades se convocó la participación de la carrera de pedagogía básica y una carrera de pedagogía en educación media. A través de la coordinación de práctica o dirección de la carrera, se obtuvo información de contacto de docentes directivos(as), tutores(as) de sus centros de práctica y supervisores(as) de estas carreras durante los años 2011, 2012 y 2013. Quienes participaron por parte del sistema escolar recibieron un incentivo por su colaboración (gift card).

Considerando que el propósito del estudio estaba focalizado en recoger información desde actores del sistema escolar, con la muestra de supervisores solamente se aplicó un cuestionario para la producción de datos. El propósito de este cuestionario era conocer las perspectivas de los supervisores acerca de sus propias funciones y las funciones del tutor(a) para el acompañamiento a practicantes. Además, se consultó acerca de sus percepciones sobre los factores que facilitan o dificultan la implementación del currículo de

práctica. Esta información se recogió como insumo para la elaboración del cuestionario y las entrevistas a actores escolares, abordando temáticas contextualizadas en la realidad nacional y complementando con lo que aporta la revisión de la literatura internacional.

Con la muestra de centros de práctica, se utilizó un diseño explicativo secuencial (Creswell & Plano Clark, 2007). Los diseños mixtos permiten integrar datos producidos con un gran número de participantes, a través de cuestionarios que describen aspectos cuantificables de un fenómeno, con datos cualitativos que conllevan profundizar en el sentido, por qué y para qué de las acciones y valoraciones que los actores reportan a través de ítems de respuestas cerradas o ítems abiertos de respuesta restringida en los cuestionarios.

La primera fase del estudio contempló la aplicación de cuestionarios a 540 tutores(as), y docentes directivos(as). Esta etapa permitió caracterizar y describir un fenómeno poco estudiado en Chile, como es el caso de las perspectivas que tienen los actores de los centros de práctica sobre su participación en la formación práctica de la FID.

En la segunda fase se utilizó la entrevista grupal para profundizar en la caracterización que emerge del análisis de los cuestionarios, buscando contextualizar, ejemplificar y clarificar por qué y para qué se perfilan las funciones, facilidades y dificultades que se señalan sobre la contribución de los centros escolares a la formación práctica en la FID. Se realizaron entrevistas grupales con tutores y directivos de una submuestra de 11 centros escolares que habían participado en la primera fase. Esta submuestra se obtuvo al azar y buscó contar con, al menos, dos centros de práctica por universidad, considerando diversidad en cuanto a dependencia y niveles de enseñanza. En este artículo solamente se utilizaron los datos producidos con tutores(as) y supervisores(as).

Participantes

Supervisores: Al conjunto de supervisores de las carreras FID participantes en este estudio se les envió un correo electrónico invitándoles a responder una encuesta en línea. De los 70 supervisores contactados, 56 respondieron (80%); de ellos, el 70% son mujeres, 38 trabajaban en un programa de educación básica y dos tercios eran profesores adjuntos. Entre quienes trabajaban en programas de educación básica, el 47% había supervisado durante tres o menos semestres; y el 44% de quienes trabajan en programas de secundaria también había supervisado por tres o menos semestres. Las carreras de pedagogía en educación media representadas en esta muestra son Biología, Historia y Geografía, Lenguaje, Matemática y Química.

Durante el semestre en el cual se aplicó el cuestionario, el 42% supervisaba una práctica y el 34% supervisaba tres prácticas distintas. Además, el 78% de supervisoras(es) de básica enseñaba otros cursos, con un porcentaje menor de supervisores(as) en los programas de media (61%). En algunos casos, enseñaban cursos de didáctica o métodos (por ejemplo, Métodos no Convencionales de Lectoescritura y Didáctica de las Ciencias Naturales para Primer Ciclo, entre otros) y en otros

enseñaban cursos de los componentes disciplinar o pedagógico (por ejemplo, Biología Celular o Teorías de Planificación Curricular).

Docentes tutores(as): De los 204 centros educativos que sirvieron como centro de práctica en los años en que se realizó el estudio, se eligieron al azar 15 centros por carrera participante (o todos, si había menos de 15); 91 aceptaron participar. Un total de 540 tutores(as) en estos centros de práctica completaron un cuestionario aplicado en formato lápiz y papel. De ellos, un 55% enseñaba en cursos de primer y segundo ciclos básicos, un 30% en cursos de educación básica y media, y el 12% solo en la enseñanza media.

La mayoría son mujeres (75%) y el 65% había trabajado con uno o dos practicantes durante los últimos dos años. El resto había trabajado con tres o más; frecuentemente provenientes de distintas universidades. Aproximadamente un tercio había sido docente tutor(a) durante seis o más años. Del total de la muestra, el 29% declaró haber recibido preparación formal para cumplir funciones de tutoría a través de un taller o un curso impartido por una universidad.

Instrumentos

Cuestionarios: El cuestionario para supervisores, aplicado en línea, incluyó 34 ítems organizados en 6 secciones: 5 preguntas abiertas y 29 cerradas; 6 con opciones de respuesta en escala tipo Likert y las otras con selección de una respuesta entre un listado de alternativas. El instrumento abordó varios temas extraídos de la revisión de la literatura sobre formación práctica, así como de nuestra propia experiencia como investigadores en esta temática. Para este artículo, se analizaron respuestas a 2 preguntas cerradas referentes a la importancia de las diversas funciones y tareas supervisoras(es) y tutoras(es); 2 preguntas abiertas sobre aspectos facilitadores y dificultades para la implementación del currículo diseñado por las universidades para las asignaturas de práctica; e ítems que proporcionan datos demográficos y laborales (ver tabla 1).

La validación del cuestionario para tutores incluyó una aplicación piloto con 4 docentes en 2 centros de práctica asociados a la universidad de un integrante del equipo de investigación. Los docentes ofrecieron comentarios que contribuyeron a realizar mejoras en redacción, formato, estructura, claridad conceptual, pertinencia de ítems y de alternativas de respuestas, y ajustes a las escalas Likert. El cuestionario para tutores(as) incluyó 22 preguntas organizadas en 3 secciones; 9 con opciones de respuesta en escala tipo Likert y las otras con selección de 1 respuesta entre un listado de alternativas. En este artículo se analizan respuestas a ítems que indagan sobre la importancia percibida de las diversas funciones y tareas de supervisoras(es) y de tutores(as), así como a aquellos ítems que proporcionan datos sobre sus antecedentes demográficos y laborales, y sus experiencias trabajando en tutorías.

Tabla 1

Resumen de la temáticas y preguntas de los cuestionarios analizadas en este artículo

Temáticas	Supervisor(a)	Tutor(a)
1. Cursos que enseña en la carrera, modalidad y horas de acompañamiento en asignaturas de práctica, y relación contractual con la universidad.	5 preguntas abiertas 2 preguntas de selección múltiple	
2. Importancia de distintas tareas del supervisor para apoyar a los practicantes.	8 reactivos de respuesta cerrada	7 reactivos de respuesta cerrada
3. Importancia de distintas tareas del tutor para apoyar a los practicantes.	18 reactivos de respuesta cerrada	12 reactivos de respuesta cerrada
4. ¿Cuáles son la principal y la segunda dificultad más importantes que presentan los centros escolares para que los practicantes realicen las tareas asignadas desde la universidad?	Pregunta abierta	
5. ¿Cuál es la principal acción (y una segunda) que realizan los centros escolares para facilitar que los practicantes completen las tareas asignadas desde la universidad?	Pregunta abierta	
6. Experiencias como tutor de estudiantes de pedagogía en práctica (tiempo en el rol, número de practicantes)		3 preguntas con alternativas
7. Actividades de formación realizadas por la universidad para desempeñar las funciones de tutor de practicantes		1 pregunta con alternativas
8. Antecedentes demográficos y laborales	8 preguntas con alternativas 2 preguntas abiertas	7 preguntas con alternativas

Para administrar el cuestionario a tutores(as), primero se obtuvo el asentimiento de las autoridades de los centros educativos. Luego, se siguieron los procedimientos establecidos por protocolos éticos, incluido el uso de un consentimiento informado aprobado por el Comité de Ética de la institución patrocinante. Un(a) investigador(a) acudió al centro educativo a una hora previamente acordada con la dirección y se administraron los cuestionarios a tutores(as) y a docentes directivos(as) que habían aceptado voluntariamente participar.

Entrevistas grupales

Estas entrevistas se realizaron en 11 centros escolares, 6 eran municipales, 2 particulares y 3 particulares subvencionados. Se realizaron 12 entrevistas grupales: 7 con docentes de básica (34 docentes), 5 con docentes de educación media (28 docentes). En uno de los establecimientos completos se entrevistaron a docentes de básica y de media por separado. Las preguntas abordaron las siguientes temáticas: cuáles eran los principales aprendizajes que esperaban que los practicantes adquirieran; las tareas que realizaban los practicantes en las aulas; las funciones que definían para sí mismos y para los supervisores para el logro de esos aprendizajes; y sus experiencias positivas y negativas en el trabajo con practicantes, supervisores y la universidad.

Las entrevistas grupales con tutores se desarrollaron en las dependencias de cada uno de los centros escolares

que participaron en esta etapa del estudio. Luego de firmar el consentimiento informado, se realizó una entrevista de 90 minutos cuyo audio fue grabado para su posterior transcripción.

Análisis

Cuestionarios: Solamente con la muestra de tutores(as), se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) con los 7 ítems asociados a funciones de supervisores y otro análisis con los 12 ítems asociados a las funciones de tutores. Considerando el número de participantes en la encuesta a supervisores, con esa base de datos no es posible realizar un AFE para identificar variables latentes para las funciones de tutores y supervisores (Yong & Pearce, 2013). Dadas las diferencias observadas en la importancia que dan ambos actores a las funciones que ejercen en el contexto de su trabajo con practicantes, para efectos del AFE ambas muestras no podían tratarse como una sola población. Usando el software SPSS se realizaron análisis descriptivos de frecuencias, promedios y desviación estándar.

Las respuestas a las preguntas abiertas en el cuestionario se codificaron manualmente por dos integrantes del equipo investigador siguiendo procedimientos para el análisis temático propuestos por Braun y Clarke (2006). La codificación integró una aproximación deductiva (códigos definidos a priori con base en el marco conceptual que propone las funciones de cada actor y características tríadas de efectivas) y una aproximación inductiva (códigos que emergen de los

datos; por ejemplo, apoyar la identidad de docentes de tutores(as)).

Entrevistas: Para analizar las respuestas, se identificaron extractos de las transcripciones relacionados con las funciones efectuadas por tutores y aquellas que esperaban que los supervisores realizaran. Estos extractos se codificaron siguiendo procedimientos para el análisis temático propuestos por Braun y Clarke (2006), e integrando una aproximación deductiva y una aproximación inductiva. Dos personas del equipo de investigación leyeron las transcripciones para, primero, familiarizarse con los datos; luego, se usó el software Nvivo, para codificar de manera independiente las 12 transcripciones; y, posteriormente, se analizaron las codificaciones y se ajustaron aspectos discrepantes entre codificadores. Para este artículo, se han seleccionado extractos ilustrativos de puntos de

convergencia y tensiones en las perspectivas que tutores(as) y supervisores(as) expresan acerca de sus propias funciones y las del otro actor en la formación práctica de estudiantes de pedagogía.

RESULTADOS

Expectativas sobre las funciones de los(as) supervisores(as)

La tabla 2 presenta el ordenamiento de la importancia relativa que cada grupo asigna a las funciones de los supervisores³. Ambos grupos solo coinciden en calificar como lo menos importante el contacto más informal entre ellos. Se observa que para los supervisores hay más distinciones en la importancia relativa de sus distintas funciones, mientras que para los tutores casi todas son entre bastante y muy importantes.

Tabla 2

Importancia relativa de las funciones de la supervisión, según supervisor y docente tutor, promedio y desviación estándar

Funciones	Supervisor	Docente Tutor
	M (DE)	M (DE)
1. Asistir al centro escolar para observar el desempeño del practicante.	4,07(0,83)	4,82(0,53)
2. Reuniones individuales con practicantes para retroalimentar su desempeño, reflexionar o abordar necesidades emergentes en el desarrollo de su práctica.	3,88(0,70)	4,82(0,54)
3. Analizar y reflexionar con el grupo de practicantes acerca de sus experiencias en los centros escolares.	4,20(0,77)	4,68(0,69)
4. Asistir al centro escolar para conversar con los docentes o docentes directivos sobre la colocación de estudiantes y temas emergentes o administrativos.	3,00(0,51)	4,54(0,87)
5. Presentar en clases referentes teóricos, didácticos y/o metodológicos asociados a las tareas que los estudiantes de pedagogía desarrollan en la práctica.	4,46(0,86)	4,33(1,01)
6. Corregir y calificar pruebas y productos que los estudiantes desarrollan para la asignatura de práctica.	3,11(0,48)	4,31(1,08)
7. Contactar a docentes o docentes directivos por teléfono o e-mail para abordar temas emergentes.	1,50(0,70)	3,95(1,16)

Nota. Escala: 1=nada importante, 2=poca importancia, 3= importancia moderada, 4= bastante importante y 5= muy importante

Los supervisores señalaron como su función más importante presentar en clases referentes teóricos, didácticos y/o metodológicos para orientar el desempeño de los practicantes (M=4,46 para supervisores y M=4,33 para tutores). Si bien esto es algo menos importante en el ranking que hacen los tutores, el siguiente extracto da cuenta de que esta docente tutora

separa el saber teórico del práctico, situando el primero como función de la universidad: “Siento que el profesor de la universidad es el que da el marco teórico al alumno y nosotros empezamos a hacerlo realidad. Aportamos la experiencia que viene del aula, de la vida cotidiana” (Docente tutora, escuela municipal 1).

³ El análisis factorial exploratorio de las respuestas de tutores al respecto de las funciones de los supervisores resultó en dos factores; pero, como el segundo tenía menos de 3 ítems, no se consideró confiable (Yong & Pearce, 2013).

Las respuestas al cuestionario muestran que para los tutores es muy importante que los supervisores asistan al centro educativo a observar el desempeño de los practicantes ($M=4,82$), pero para los supervisores esta función solo es bastante importante ($M=4,07$). Para los tutores es muy importante ($M=4,82$) que los supervisores tengan reuniones individuales con los practicantes para proporcionarles retroalimentación, reflexionar y abordar sus necesidades emergentes; y para los docentes supervisores esta función es entre moderadamente y bastante importante ($M=3,88$).

Mientras que para los tutores es entre bastante y muy importante que los supervisores asistan al centro escolar para conversar con los docentes o docentes directivos ($M=4,54$), esto es moderadamente importante para los supervisores ($M=3,00$). Esta tendencia se repite con relación a mantener contacto telefónico para abordar temas emergentes. Al respecto, los supervisores señalan que esta función es entre nada y algo importante ($M=1,50$), mientras que para los tutores es bastante importante ($M=3,95$).

En las entrevistas grupales, reiteradamente los tutores señalaron que la presencia de supervisores en los centros educativos es muy escasa. La presencia frecuente es necesaria para cumplir varias de las funciones que, según los tutores, le competen al supervisor; aun cuando algunas de ellas competen también a los tutores. En el primer extracto que se presenta a continuación, la tutora señala que la supervisión directa en el centro educativo es necesaria para proporcionar retroalimentación y evaluación a los practicantes. Cuando señala que el supervisor no considera la opinión del tutor(a) en esa evaluación, se puede inferir que para ella es función del supervisor incluir al tutor en la evaluación de los practicantes.

Él [supervisor] solamente ve fracciones de un proceso, y respecto a esas fracciones de un proceso no puede retroalimentar bien al practicante, porque en general las retroalimentaciones que hemos visto no las vemos, toman al practicante, se lo llevan más allá y hablan con ellos, no estamos presentes (Docente tutora, liceo municipal 2).

El siguiente extracto revela que la visita a los centros educativos también es una forma de control administrativo que debe ejercer la supervisión sobre los practicantes. De este modo, se pone bajo sospecha el compromiso de los practicantes con su profesión y con los estudiantes de las aulas escolares:

El hecho de que estén más supervisados por esta entidad que les va a dar su título final yo creo que va a ser más favorable para ellos porque se van a ver más presionados, que tienen que estar cumpliendo el horario (Docente tutora, colegio particular subvencionado 3, entrevista con docentes de básica).

Asistir con frecuencia a los centros de práctica para observar a los practicantes también aborda propósitos relacionados con el currículo de las carreras de pedagogía. Observar a los practicantes entrega evidencias acerca de la calidad del currículo de la carrera. Además,

como señala una tutora, permite al docente universitario conocer la realidad escolar “desde adentro, realmente”. Esto, a su vez, le permite enseñar y retroalimentar de manera más pertinente a los practicantes:

El hecho de que la supervisora venga más frecuentemente podría crear, cierto, un lazo, un nexo entre la realidad de la sala de clases y las mallas curriculares, para que a lo mejor se produzca un cambio. Que ellos vean lo que sucede, y entonces lo apliquen (Docente tutora, liceo municipal 4)

Una supervisión que esté más presente en los centros escolares posibilita la coordinación necesaria y el trabajo compartido. Como se observa en el siguiente extracto, la tutora se reconoce como una co-formadora de profesores. Desde esta posición señala que, para abordar los desafíos que enfrenta un practicante, se requiere apoyo mutuo:

Porque tenemos que ayudarnos, pues. Entre ellos [supervisores] y nosotros estamos formando un nuevo docente. Si no nos comunicamos, yo no saco nada con quejarme aquí porque a la universidad le falta eso o tal y cual cosa, y la universidad no saca nada con quejarse allá pensando en que al profesor guía le falta (...) Hablemos mejor y veamos, porque el beneficiado va a ser el practicante, y eso es lo que queremos, una buena formación inicial (Docente tutor, liceo municipal 2).

Por su parte, una supervisora escribe acerca de la importancia de tener reuniones antes del inicio de una práctica para establecer:

tener acuerdos previos en relación con las unidades de aprendizaje a tratar durante el semestre. Hacer un encuentro en donde se declaren las expectativas que se tienen mutuamente, para saber qué espera el profesor mentor de su alumno en práctica y qué espera el alumno de su profesor guía (Supervisora 28).

Expectativas sobre las funciones de los(as) tutores(as)

Con la muestra de tutores(as), el análisis factorial exploratorio con los ítems referidos a las funciones del tutor resultó en dos factores que explican el 53,6% de la varianza. El primer factor se asocia más directamente con el trabajo pedagógico que desarrolla el practicante (ver tabla 3) y el segundo factor, con apoyos que permiten al practicante conocer y abordar aspectos organizacionales del centro de práctica. La prueba de Káiser–Meyer–Olkin arrojó un valor de 0,90, sobre el valor recomendado de 0,60 (Yong & Pearce, 2013), para el grado de adecuación de los datos al AFE. La prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ($p > .001$). La prueba t para muestras relacionadas arroja una diferencia estadísticamente significativa, en el sentido en que las funciones asociadas al factor 1 (aspectos pedagógicos) se consideran más importantes que las asociadas al factor 2 ($t(513)=10,31 p > .001$).

Como se muestra en la tabla 4, para los tutores todas sus funciones son entre bastante y muy importantes

($M=4,8$ a $M=4,2$). Los supervisores discriminan más entre estas distintas funciones, ya que las valoraciones medias fluctuaron entre $M=4,5$ y $M=2,8$. Otro aspecto destacable, como se observa al comparar las desviaciones estándar de sus respuestas, es que el grupo de tutores es más homogéneo en sus opiniones en comparación al grupo de supervisores. En general, ambos

grupos tienden a estar de acuerdo en que para que un practicante desempeñe con éxito las tareas docentes, los profesores tutores proporcionan apoyos en distintos ámbitos. Se observa un desacuerdo respecto a la mayor importancia que los tutores reportan en cuanto a ayudar a los practicantes para trabajar con apoderado(as) y otros profesionales del centro educativo.

Tabla 3

Matriz de factores con rotación Varimax, Cronbach's Alpha, promedio y desviación estándares para las funciones de docente tutor (N = 514)

	Factor 1	Factor 2
1. Informar a los practicantes sobre aspectos administrativos o contextuales del centro escolar, o sobre características y/o necesidades de aprendizaje de los estudiantes.		0,56
2. Asesorar a los practicantes en cómo manejar aspectos de clima y convivencia en el aula.		0,66
3. Asesorar a los practicantes en cómo trabajar con los apoderados.		0,60
4. Asesorar a los practicantes en cómo trabajar con directivos, docentes u otros profesionales de la escuela.		0,76
5. Informar a los practicantes sobre el currículo, los contenidos, la metodología o la evaluación que usted implementa en sus clases.		0,78
6. Asesorar a los practicantes en la realización de tareas de planificación, evaluación y/o preparación de materiales.	0,45	
7. Modelar frente a los practicantes prácticas pedagógicas efectivas.	0,63	
8. Dar oportunidades para que los practicantes puedan utilizar estrategias innovadoras.	0,66	
9. Transferir a los practicantes oportunidades para que asuman liderazgo en la implementación de unidades de enseñanza y aprendizaje.	0,75	
10. Retroalimentar y/o calificar a los practicantes respecto a su desempeño en el aula.	0,76	
11. Fomentar en los practicantes la reflexión y/o autoevaluación de su desempeño pedagógico en el aula.	0,82	
12. Ayudar a los practicantes a relacionar referentes teóricos con los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en el aula.	0,595	
Promedio	4,7	4,8
Desviación estándar	0,42	0,71
Cronbach alpha	0,84	0,76

En las entrevistas se destacan dos ámbitos del trabajo en aula referidos a la retroalimentación y la orientación que ofrecen tutoras a practicantes: la gestión del aula y el ritmo de las clases. Aprender a planificar las clases ajustando los tiempos requiere experiencia y contextualización del aula. Para los tutores, una función que les compete es crear espacios para que el practicante aprenda, colaborando y apoyando en la contextualización de las tareas de los practicantes. En los siguientes extractos se subraya, además, el componente emocional en la relación practicante-tutor(a):

Yo encuentro que eso es lo necesario. El tutor tiene que ayudarte a aterrizar la [planificación] hacia el colegio. (Docente tutora, escuela municipal 1)

Tener la base de un trabajo colaborativo. Eso es primordial, porque si tú no estás dispuesto a ceder tu tiempo, a ceder tu espacio... Inevitablemente nosotros estamos acostumbrados a estar solos con los niños en nuestras salas, ahora llegan los chicos de diferencial, pero son por momentos, entonces, estar abiertas a que entre otra persona [a tu aula] (Docente tutor, escuela municipal 6)

Uno busca en ellos [practicantes] que se sientan en confianza, primero que nada, esa es una de las cosas que interesa que ellos tengan, porque uno igual se acuerda cuando uno fue practicante. Y lo otro es que vea que uno, de alguna manera, les va a servir de modelo (Docente tutor, colegio particular 5).

Tabla 4

Importancia relativa de las funciones de docente tutor, según supervisor y docente tutor, promedio y desviación estándar para las funciones

Funciones	Supervisor	Docente Tutor
	M (DE)	M (DE)
1. Apoyar a los practicantes en aspectos de clima y convivencia en el aula.	3,9(1,1)	4,8(0,6)
2. Informar a los practicantes sobre el currículo, los contenidos, la metodología y la evaluación usados en el curso.	4,1(1,2)	4,8(0,6)
3. Fomentar en los practicantes la reflexión y/o autoevaluación de su desempeño pedagógico en el aula.	4,0(1,4)	4,8(0,6)
4. Retroalimentar y/o calificar a los practicantes respecto a su desempeño en el aula.	4,3(1,3)	4,7(0,6)
5. Dar oportunidades para que los practicantes puedan utilizar estrategias innovadoras.	3,7(1,6)	4,7(0,6)
6. Modelar frente a los practicantes prácticas pedagógicas efectivas.	4,1(1,4)	4,7(0,6)
7. Asesorar a los practicantes en la realización de tareas de planificación, evaluación y/o preparación de materiales.	3,6(1,5)	4,7(0,7)
8. Transferir a los practicantes oportunidades de asumir el liderazgo en la implementación de unidades de enseñanza y aprendizaje.	3,6(1,7)	4,7(0,7)
9. Informar a los practicantes sobre aspectos administrativos o contextuales del centro escolar, o sobre características y/o necesidades de aprendizaje de los estudiantes.	4,5(0,9)	4,5(0,9)
10. Ayudar a los practicantes a relacionar referentes teóricos con los procesos de enseñanza aprendizaje que ocurren en el aula.	4,1(1,1)	4,5(0,8)
11. Asesorar a los practicantes en cómo trabajar con los apoderados.	2,8(1,3)	4,3(1,0)
12. Asesorar a los practicantes en cómo trabajar con directivos, docentes u otros profesionales de la escuela.	3,4(1,3)	4,2(1,0)

Nota. Escala: 1=nada importante, 2=poca importancia, 3=importancia moderada, 4=bastante importante y 5=muy importante.

Para los supervisores, las buenas experiencias con los centros de práctica se asocian con las oportunidades para el diálogo que sostienen con tutores(as) al respecto de las expectativas para la tríada. En los siguientes extractos de las respuestas de supervisores se destaca como un factor facilitador la vinculación bidireccional universidad-sistema escolar:

La mentoría en los centros escolares se ha transformado en una facilidad y oportunidad con nuestros practicantes; pues, a partir de una visita inicial y a lo menos dos entrevistas tutor-supervisor, esta se ha vuelto más compleja y perfilado hacia los requerimientos de la universidad, sin descontextualizar al centro escolar (Supervisora 29).

Tener profesores tutores que se apropien del trabajo del practicante, habiendo conversado previamente con los profesores de la universidad y con el practicante mismo respecto a lo que se espera de

éste y cómo puede además colaborar con los objetivos pedagógicos que hay para el curso o para determinados estudiantes (Supervisor 27).

Desde la perspectiva de los supervisores, más allá de la disposición que puede tener un tutor para acompañar a los practicantes, si no conoce el marco teórico que orienta la planificación de clases del practicante, su aporte se reduce:

Los profesores de aula no están al tanto de las estrategias didácticas y evaluativas de última generación. Lo anterior hace que, si bien encuentran novedosas las estrategias implementadas por los estudiantes, no hay retroalimentación técnica para que el estudiante mejore (Supervisora 23).

Las respuestas de algunas supervisoras frente a las preguntas abiertas del cuestionario ejemplifican que se reconocen limitaciones institucionales y que no todo

depende de la disposición de la tutora. Por ejemplo, señalan que las oportunidades para que los practicantes realicen actividades docentes disminuyen debido a las exigencias que, desde la dirección o medio externo, se hacen a los tutores:

La necesidad que declaran los profesores mentores por abarcar el currículo rápidamente trae como consecuencia que no 'quieran dar tiempos' en sectores de aprendizaje como Lenguaje o Matemática donde se sienten 'atrasados' (Supervisora 58).

Existen colegios que tienen definido su trabajo en el aula por trimestres o semestres, incluidos planificaciones, material de apoyo en el aula, guías de aprendizaje, evaluaciones, etc., lo que limita el quehacer del alumno en práctica, quien debe hacer uso de los materiales con que ya cuenta el profesor guía del nivel donde se desempeña (Supervisora 34).

Mientras las supervisoras restringen la evaluación que los tutores hacen de los practicantes al propósito formativo, los tutores señalan que también deberían participar de la evaluación con propósito sumativo. Como subraya una docente tutora, participar en esta tarea da la señal de que la universidad, a través del supervisor, legitima su identidad de formadora de profesores:

Somos nosotros los que estamos más tiempo con ellos (...) y somos nosotros los que nos damos cuenta de todas estas carencias (...) Entonces, eso sería de alguna manera darnos cierta validez frente al trabajo de estos practicantes acá. (Docente tutora, colegio particular subvencionado 3, entrevista con docentes de básica)

Si bien las(os) tutoras(es) destacan su función de retroalimentar a practicantes, señalan que su horario laboral no contempla horas para esta tarea. Algunas supervisoras también escriben acerca de la tensión asociada a la doble responsabilidad que debe cumplir una tutora frente a sus estudiantes y practicantes. El escaso tiempo que tutores(as) pueden dedicar a los(as) practicantes es una dificultad:

Darme el tiempo como para decirle 'mira, esto tiene que ser como con respuesta un poco más completa', 'tienes que ponerles así a los niños acá' (...), porque uno le enseña lo formal; pero, así como dedicar el tiempo a conversar..., no, no está el tiempo para eso, para hacer como ese feedback (Docente tutora, colegio particular 7).

La desconexión entre las tareas y expectativas de la universidad y las demandas que los tutores priorizan son temas recurrentes tanto en las entrevistas a tutores como en las respuestas de supervisoras a las preguntas abiertas del cuestionario. Cumplir la doble función de enseñar al practicante y a sus estudiantes genera tensiones que tienen lecturas distintas según el actor. Por ejemplo, un docente tutor relata por qué es importante que la participación del practicante no cambie la rutina de trabajo que lleva con sus estudiantes y otro señala que atender al conlleva el riesgo de desatender a sus estudiantes:

Cuando llega un practicante, de repente, el temor

que tengo es que después ellos se van a ir, cierto, obviamente terminando el semestre, entonces el curso no queda como yo lo tenía (...). Yo remarco, yo le digo a mis practicantes, 'cuando usted llegó lo tenía a todos sentados en la colchoneta para pasar lista, todos están con su pelo amarrado, y yo así los quiero cuando termine'. Eso me va a permitir seguir trabajando con ellos (Docente tutor, liceo municipal 4).

tiempo que el(a) profesor(a) tutor(a) pueda tener para dar información al alumno(a) en práctica, ya que durante la práctica el docente está en clases y debe descuidar su labor para dedicarse a entregar información (Supervisora 5).

Para algunos supervisores, sin embargo, la prioridad es que los practicantes realicen las tareas que ha definido la universidad. En el siguiente extracto, una supervisora escribe acerca de la falta de flexibilidad que muestran algunos tutores para acomodar las tareas de los practicantes:

La mayor dificultad (...) obedece a la resistencia ante innovaciones didácticas de practicantes, asociadas al cambio de la rutina enseñanza-aprendizaje implementada por el profesor tutor (Supervisora 29).

DISCUSIÓN

El presente estudio indagó sobre los puntos de convergencia y tensiones en las perspectivas que tutores(as) y supervisoras(as) expresan acerca de sus propias funciones y las del otro en la formación práctica de estudiantes de pedagogía. Los resultados cuantitativos de esta investigación reflejan que entre los supervisores y tutores participantes en este estudio hay más coincidencias que discrepancias al respecto de las funciones que cada uno cumple en la formación de estudiantes de pedagogía en práctica. Los resultados señalan que los tutores hablan desde su rol de co-formadores de los estudiantes de pedagogía, como también desde su rol como docentes responsables del aprendizaje de su grupo curso. Cumplir con este doble rol genera tensiones y, en algunos casos, conflictos con la supervisión.

Favorecer la construcción de la identidad de los tutores como formadores de docentes aparece como una función clave de los supervisores, así como de la universidad. En diferentes extractos de las entrevistas y algunos comentarios escritos de supervisoras(es) se observan los tres aspectos que Andreasen et al. (2019) y otros autores (Daza et al., 2021) señalan que influyen en el desarrollo de esta identidad. Los resultados del estudio sugieren que es necesario que entre las funciones de la supervisión se considere tiempo para conversaciones con los tutores para:

- Promover una perspectiva compartida, colaboración y satisfacción con las tareas de tutoría.
- Conocer las disposiciones y creencias de los tutores al respecto de este rol, como su autoeficacia, la claridad del rol y valorar su participación en el aprendizaje de los futuros docentes.
- Fomentar conexiones sólidas entre las universidades y los centros educativos respaldadas por estructuras de colaboración colegiada en igualdad de condiciones.

Si bien hay acuerdos en cómo se entienden las funciones de cada uno, se observan diferencias en cómo estas se priorizan dentro del concierto de las otras responsabilidades que deben cumplir. Para los(as) supervisores(as), la prioridad es la transferencia y aplicación de la teoría que orienta el trabajo práctico de estudiantes de pedagogía en las aulas escolares. Para los(as) tutores(as), la prioridad son los estudiantes de su grupo curso. En algunos participantes se observa falta de empatía para entender por qué cada uno tiene esa prioridad y frecuentemente se reporta falta de tiempo para construir un propósito compartido que integre demandas que se presentan en tensión. Cuando se generan espacios de diálogo para abordar estas tensiones, se reporta una experiencia de vinculación positiva y bidireccional.

Los supervisores enfatizan más en la socialización profesional del practicante, es decir que comprendan las tareas, roles y funciones propias del trabajo docente y el desarrollo de competencias para su ejecución. En comparación con los supervisores, los tutores dan mayor importancia a la socialización organizacional del practicante; es decir, que comprendan cómo se realiza el trabajo docente en ese centro educativo en particular. Si bien ambas formas de socialización están relacionadas, el mayor énfasis en la socialización organizacional se ejemplifica en la importancia que dan los tutores a introducir a estudiantes al trabajo con otros actores de la comunidad y las reiteradas referencias a su función de “aterrijar” las propuestas pedagógicas de practicantes.

Desde un enfoque histórico-cultural, Childs et al. (2013) señalan que el aprendizaje de la docencia implica que los practicantes se formen para reconocer aquellas demandas que surgen en el aula/centro educativo y que les interpelan como profesionales de la educación. La tarea de los formadores de profesores en los centros educativos y en la universidad es apoyar a los practicantes para que sepan reconocer patrones en estas demandas, reflexionar sobre los motivos que pueden orientar sus intervenciones y seleccionar herramientas conceptuales y procedimentales útiles para lograr los objetivos que han definido para esas intervenciones, así como la capacidad para usar esos recursos con reflexividad. Por lo tanto, para apoyar el aprendizaje de los futuros docentes, los profesores universitarios, así como los docentes de aula, deben conocer a cabalidad las demandas del aula que interpelan a los practicantes para embarcarse en una actuación profesional. Para los tutores esto implica una mayor presencia de la supervisión en las aulas escolares. En este aspecto, es importante un diálogo en la tríada que permita resignificar la presencia y ausencia del supervisor en el centro de práctica.

Los resultados de este estudio muestran que desde la universidad y los centros educativos se orienta a los practicantes para responder a distintas demandas, las cuales a veces entran en conflicto. Los ejemplos más claros de esto son: por un lado, la expectativa de la universidad respecto a que los practicantes introduzcan innovaciones y, por el otro, la necesidad de mantener las rutinas de aula que relatan los tutores. Introducir innovaciones implica que los tutores cuenten con los conocimientos para guiar y retroalimentar esas prácticas innovadoras, lo que plantea una potencial tarea

formativa para la universidad, en caso de que los tutores necesitan desarrollar esos conocimientos. Este desafío presenta oportunidades para acciones de vinculación bidireccionales que, por una parte, promuevan la innovación en los centros de práctica y, por otra, permitan a docentes universitarios modelar estas innovaciones a sus practicantes en las aulas escolares (Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH, 2024). Esto podría fortalecer la valoración que los tutores otorgan a las innovaciones que introducen los practicantes (Brouwer & Korthagen, 2005).

La construcción de una identidad como formador de docentes tanto en tutores como en supervisores es un tema que emerge como foco para futuras investigaciones. Un estudio de Williams (2014) analiza los cambios de perspectivas que evidencian docentes de aula que dejan los centros educativos e ingresan a ser parte del staff de supervisores de la universidad. Ese estudio concluye que, al cambiar desde una identidad de docente de aula a una identidad de formador de profesores, los nuevos supervisores desarrollan una visión más amplia y profunda de la enseñanza y el aprendizaje. Esta visión, en ocasiones, genera tensiones con los tutores, que tienen diferentes creencias y prioridades. Sin embargo, el haber sido docentes de aula les permite tener una relación empática y percibirse como colegas y pares de los tutores. Precisamente, los resultados del cuestionario muestran que algunos supervisores expresan empatía por los tutores, subrayando los desafíos institucionales que restringen el trabajo de estos últimos. Futuros estudios pueden analizar las perspectivas sobre el trabajo del tutor por parte de quienes cumplen la doble función de tutor(a) para una carrera de pedagogía y supervisor(a) para otra carrera.

CONCLUSIONES

Una limitación del estudio es que la importancia relativa de distintas funciones se pregunta independientemente de la etapa de práctica. Así, no da cuenta de que las prácticas iniciales, intermedias y finales tienen propósitos y tareas distintas (Latorre et al., 2020; Solís et al., 2011). La mayor heterogeneidad observada entre supervisores(as) puede dar cuenta de que este grupo, en comparación al grupo de tutores(as), tiene mayor claridad sobre estas diferencias. Futuros estudios pueden examinar si existen desigualdades en la importancia relativa que asignan supervisores y tutores a las distintas funciones según la etapa del eje de prácticas progresivas.

Otra limitación del estudio es metodológica, en la medida en que los datos de supervisores provienen solo de un cuestionario y los datos de tutores se complementan con entrevistas. Una entrevista a supervisores hubiese permitido, por ejemplo, abordar las condiciones institucionales y creencias acerca del aprendizaje profesional que inciden en cómo los supervisores priorizan las distintas funciones asociadas a su rol. Por ejemplo, ¿los supervisores consideran que una de sus funciones es apoyar a tutores en la construcción de una identidad como formadores de docentes?

El proceso de formación práctica implica que las universidades y los centros educativos estén abiertos al aprendizaje organizacional, ampliando su repertorio de herramientas conceptuales y prácticas que posibilitan

no solo coordinar acciones entre ambas instituciones, sino también contribuir al mejoramiento mutuo (Daza et al., 2021; Wenger, 2000). Los resultados de este estudio ilustran tres ámbitos a fortalecer para la negociación y co-construcción de significados, propósitos y prácticas compartidas que den sustento a una colaboración con impacto positivo tanto para los centros educativos como para las carreras de pedagogía y sus estudiantes: primero, a nivel de la tríada formativa y actores individuales, asignar tiempo y crear estructuras para un trabajo colaborativo que fortalezca la identidad de co-formadores de los tutores; segundo, a nivel del currículo, para el componente de prácticas progresivas buscar que este responda a las demandas de las aulas escolares y universitarias, incluyendo a actores del sistema escolar en el diseño curricular de las asignaturas de práctica; y, tercero, a nivel de alianzas entre una carrera de pedagogía y los centros educativos, establecer relaciones horizontales, en vez de jerárquicas (Allen et al., 2013).

Cuando los centros escolares tienen poca participación en la definición de los qué, los porqué y los cómo de la preparación de docentes en formación inicial es más difícil restar diferencias en las prioridades que tiene cada organización (Montecinos et al., 2015b; Tenorio et al., 2020). El diseño del eje de prácticas progresivas es una colaboración auténtica, cuando los profesores de los centros educativos participan en las principales definiciones curriculares (Cash et al., 2020). Este tipo de conversaciones implica confrontar los modelos tácitos y, a menudo, no reconocidos de aprendizaje profesional que pueden tener los supervisores universitarios y los tutores (Bullough & Draper, 2004; Johnson & Napper-Owen, 2011).

REFERENCIAS

- Allen, J. M., Ambrosetti, A., & Turner, D. (2013). How school and university supervising staff perceive the pre-service teacher education practicum: A comparative study. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 108-128. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.9>
- Andreasen, J.K., Bjørndal, C. R. P., & Kovač, V. B. (2019). Being a teacher and teacher educator: The antecedents of teacher educator identity among tutor teachers. *Teaching and Teacher Education*, 85, 281-291. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.011>
- Andreucci, P. (2013) La supervisión de prácticas docentes: Una deuda pendiente de la formación inicial de profesores. *Estudios Pedagógicos* 39(1), 7-26. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Arancibia, V., Claro, S., Lagos, F. & Rivero, R. (2016). *Las prácticas en programas de formación inicial docente: evidencias y orientaciones para el aseguramiento de la calidad docente en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/15747>
- Barahona, M. (2019). What matters to supervisors and is this reflected in what they do? Analysing the work of university supervisors of the practicum. *Journal of Education for Teaching*, 45(3), 262-276. <https://doi.org/10.1080/09589236.2019.1599509>
- Biblioteca del Congreso Nacional (BCN). (2016). *Historia de la Ley 20.903: Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4890>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brown, E. L., Vesely, K.; Colleen, V., & Choe, J. (2023). "Acting often and everywhere:" Teachers' emotional labor across professional interactions and responsibilities. *Teaching and Teacher Education* 132, 104227. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104227>
- Brouwer, N. & Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224. <https://doi.org/10.3102/00028312042001153>
- Bullough, R. & Draper, R. J. (2004). Making sense of a failed triad: Tutor, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407-420. <https://doi.org/10.1177/002248710426698>
- Caires, S. & Almeida, L. (2007). Positive aspects of the teacher training supervision: The student teachers' perspective. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 515-528. <https://doi.org/10.1007/BF03173469>
- Cash, A. H., Williams III, J. A., & Hart, L. C. (2020). University-district partnerships to improve field experiences: Associations with candidate perceptions and performance. *Teaching and Teacher Education*, 94. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103122>
- Chaliès, S., Bruno-Méard, F., Méard, J., & Bertone, S. (2010). Training preservice teachers rapidly: The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 767-774. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.012>
- Childs, A., Edwards, A., & McNicholl, J. (2013). Developing a multi-layered system of distributed expertise: What does cultural historical theory bring to understandings of workplace learning in school-university partnerships? In O. McNamara, J. Murray & M. Jones (Eds.), *Workplace learning in teacher education* (pp. 29-46). Dordrecht: Springer.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Comisión Nacional de Acreditación (CNA, 2021). Criterios y estándares de calidad para la acreditación de carreras y programas de pedagogía. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/consulta_criterios_y_estandares/pedagog%C3%ADa.pdf
- Comisión de Fortalecimiento de Pedagogías del CRUCH. (2024). *La docencia cambia vidas*. Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), Santiago, Chile.
- Correa Molina, E. (2025). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.712>
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61, 35-47. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109348024>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B., & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher tutor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>

- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184–197. <https://doi.org/10.1177/0022487117728248>
- Johnson, I. & Napper-Owen, G. (2011). The importance of role perceptions in the student teaching triad. *Physical Educator*, 68(1), 44–56 <http://js.sagamorepub.com/pe/article/view/28>
- Kwan, T. & Lopez-Real, F. (2005). Mentors' perceptions of their roles in mentoring student teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275–287. <https://doi.org/10.1080/13598660500286267>
- Latorre, M., Vergara, C., Morales, M. A., Orbeta, A., Escobar, C. & Quiroga, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: Análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad en la Educación*, 53, 182–218. <https://doi.org/10.31619/caledu.n53.791>
- Lawson, H. A. (1983). Toward a model of teacher socialization in physical education: The subjective warrant, recruitment, and teacher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3–16.
- Maturana, D. & Castillo, E. (2023). Documento de trabajo. Los programas de prosecución de estudios para la formación del profesorado. *Un análisis muestral*. Comisión Nacional de Acreditación CAN-Chile. https://www.cnachile.cl/SiteAssets/Paginas/estudios/Los%20programas%20de%20prosecuci%3bn%20de%20estudios%20para%20la%20formaci%3bn%20del%20profesorado_Un%20an%3a%20análisis%20muestral.pdf
- Montecinos, C., Walker H. & Maldonado, F. (2015a). School administrators and university practicum supervisors as boundary brokers for initial teacher education in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 49, 1–10.
- Montecinos, C., Walker H. & Cortez, M. (2015b). Sugerencias de docentes directivos para mejorar la formación práctica en las carreras de pedagogía: transitando de acciones fragmentadas a una participación legítima en los colegios. *Estudios Pedagógicos*, 41, (2), 157–176.
- Nguyen, H. (2009). An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for student teachers, cooperating teachers, and college supervisors? *Teaching and Teacher Education*, 25, 655–662. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.001>
- Solís, M.C., Nuñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C. & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 127–147.
- Soto-Lillo, P. & Quiroga-Lobos, M. (2021). University tutors and school tutors: Evaluators in the practical training of future teachers. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103489>
- Tenorio Eitel, S., Jardí Ferré, A., Puigdel·lívols Agudé, I. & Ibañez Salgado, N. (2020). Intersección escuela-universidad: un espacio híbrido de colaboración para fortalecer la formación inicial y el desarrollo profesional docente. *Perspectiva Educativa*, 59(2). <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.2-Art.1071>
- Valencia, S. W., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex interactions in student teaching lost opportunities for learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304–322. <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>
- Wenger E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246. <https://doi.org/10.1177/135050840072>
- Yong, A. G. & Pearce, S. (2013) A beginner's guide to factor analysis: Focusing on Exploratory Factor Analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9, 79–94. <https://doi.org/10.20982/tqmp.09.2.p079>

Declaración de conflicto de interés

La autora declara no tener conflictos de interés.

Fuentes de financiamiento

Fondecyt-ANID # 1110505 y ANID FB 0003.

AUTORES

Carmen Montecinos

carmen.montecinos@pucv.cl Av. Brasil 2950, Valparaíso

ORCID  <https://orcid.org/0000-0001-8382-1848>