



Universidad Austral de Chile

---

*Conocimiento y Naturaleza*

Claudia Contreras Contreras (ed.)

# La Formación Práctica en Pedagogía

Reflexiones en Torno a Mediaciones en el Aprendizaje Situado

Ediciones  UACH

Colección Austral Universitaria de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Esta primera edición en 300 ejemplares de

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN PEDAGOGÍA  
Reflexiones en Torno a a Mediaciones en el Aprendizaje Situado  
de Claudia Contreras C. (ed.)

se terminó de imprimir en mayo de 2021  
en los talleres de Maval

☎ (2) 2566 5400  
www.mavalchile.com  
para Ediciones Universidad Austral de Chile

☎ (56-63) 2 444338  
www.edicionesuach.cl  
Valdivia, Chile.

*Dirección editorial*  
Yanko González Cangas

*Cuidado de la edición*  
César Altermatt Venegas

*Diseño y maquetación*  
Silvia Valdés Fuentes

*Imagen de portada*  
Adaptación de ilustración de © Daniel Esteve

Todos los derechos reservados.  
Se autoriza su reproducción parcial para fines periodísticos,  
debiendo mencionarse la fuente editorial.

© Universidad Austral de Chile, 2021  
© de los autores, 2021

ISBN: 978-956-390-154-2

*La pedagogía tiene su ápice, como toda ciencia,  
en la belleza perfecta: Esta, la escuela, es, por sobre todo, el reino  
de la belleza. El reino de la poesía insigne. Hasta el que no cree cantar,  
aquí está cantando sin saberlo.*

Gabriela Mistral, 1917

# Contenido

Claudia Contreras Contreras

**Introducción 11**

Claudia Contreras Contreras y Nicolás Mujica Hernández

**Prácticas tempranas en la Formación Inicial Docente: el sentido de este  
escenario de aprendizajes 15**

Elizabet Martínez Palma, Yasna Yilorm Barrientos y Yessica Carrasco Rojas

**Las prácticas y la necesidad de transformar relaciones con  
el sistema escolar 33**

Daniela Barría Díaz y Tamara Busquets Püschel

**De científicos a educadores: la formación práctica en un programa para  
profesionales, a la luz de un nuevo paradigma 65**

Loreto Libuy Castro

**La formación práctica de Pedagogía en Educación Física: una historia  
en construcción 93**

Claudia Quintana Figueroa y Sandra Campoyante Robles

**Desafíos de los docentes tutores en las prácticas de acompañamiento 125**

Claudia Contreras Contreras

**Conclusiones 141**

# Introducción

Claudia Contreras Contreras  
Editora

En el ámbito de la formación pedagógica, la *tríada formativa* —supervisor o tutor, estudiante en práctica y profesor guía—, constituye un núcleo fundamental para la articulación de saberes en un sistema de aprendizaje profesional que se impulsa y consolida en la universidad y la escuela. En un sentido positivo, la calidad de las relaciones, propósitos y convergencias impactan en las prácticas tempranas como lugar y tiempo de formación, a través de la articulación de este triángulo relacional. Si entendemos que las prácticas tempranas responden a un proceso de aprendizaje intencionado, continuo, integral y transformador, debemos tener como horizonte la influencia de dichas experiencias en las distintas dimensiones identitarias de los estudiantes de Pedagogía.

El texto que a continuación presentamos propone contribuir en la discusión sobre los elementos que componen y complejizan el sistema de aprendizaje llamado «prácticas tempranas». En tal sentido, nuestra propuesta expone una serie de reflexiones que dialogan con distintos autores y perspectivas sobre la formación práctica y, por otra parte, consideraciones en torno al trabajo situado en escenarios de prácticas formativas con estudiantes de Pedagogía de la Universidad Austral de Chile. En las discusiones desarrolladas convergen planteamientos propios y referentes nacionales e internacionales sobre esta materia.

Asimismo, desde la concepción de que quienes en el futuro se dediquen a la docencia deben tener la oportunidad de aprender y consolidar habilidades, disposiciones y conocimientos relevantes para el ejercicio profesional —y que aquello implica un despliegue que va más allá de lo declarativo-conceptual—, destacamos las experiencias en las prácticas tempranas como un tiempo y lugar trascendental en la Formación Inicial Docente. A partir de esta premisa, las prácticas se conciben como instancias particularmente sensibles e interesantes, como espacios potenciales para la generación de colaboración, sinergia y aprendizajes, a partir de la sistematización y análisis reflexivo de las experiencias, planes de clases, interacciones pedagógicas, entre otros aspectos, utilizando fundamentos empíricos y teóricos, con el propósito final de generar transformaciones en quienes intervienen desde la *tríada formativa*, particularmente en los estudiantes de Pedagogía. De esta manera, las discusiones que aquí desarrollamos refieren a espacios de tensión, conversación e interés entre docentes del ámbito universitario y escolar, teniendo en perspectiva una reflexión continua del quehacer y una evaluación crítica sobre las necesidades formativas actuales de los estudiantes de Pedagogía en la Universidad Austral de Chile.

Además, asumimos que una *tríada formativa* potencialmente trae beneficios a la Formación Inicial Docente, y que no está exenta de tensiones al verse confrontada con diversos contextos y demandas, o bien con exigencias provenientes de dos medios educativos a veces divergentes, la escuela y la universidad. Teniendo esto último como punto de encuentro, y visualizándolo como un núcleo interesante, surge la oportunidad de revisar y reflexionar sobre distintos aspectos de la formación práctica, particularmente como un escenario educativo que toma un doble cariz —reflexivo y práctico—, y donde el análisis considera tres instancias en relación —el o la estudiante en práctica, el o la docente guía o mentora y el o la docente tutora o supervisora; todos agentes educativos que se relacionan desde momentos distintos del desarrollo profesional, lo cual sin duda enriquece el proceso, pero al mismo tiempo lo desafía. Por consiguiente, en el marco de este texto se exponen reflexiones situadas en torno a discusiones con autores de referencia y al trabajo desplegado en las prácticas tempranas con estudiantes de

pedagogía en la Universidad Austral de Chile, desarrollando reflexiones que permiten integrar distintas perspectivas sobre los fenómenos analizados.

De esta manera, en el primer capítulo del libro se abordan «Las prácticas tempranas en la Formación Inicial Docente: el sentido otorgado a este escenario de aprendizaje», texto que desarrolla reflexiones en torno a la mediación de aprendizajes en las prácticas iniciales y los desafíos de guiar procesos formativos desde el rol de tutor o guía en el ámbito de las pedagogías.

En un segundo apartado, se trata una relación que cruza la tríada formativa y que desafía a una articulación mayor, esto es, «Las prácticas y la necesidad de transformar relaciones con el sistema escolar», abordando ciertos cuestionamientos y demandas a las que debiéramos atender, con el propósito de generar escenarios y tiempos con mayor pertinencia para el logro de aprendizajes profesionales satisfactorios con los estudiantes de Pedagogía.

El tercer apartado expone discusiones en torno a la formación docente en un programa de consecución de estudios específico para licenciados. Así, pues, desde el título « De científicos a educadores: la formación práctica en un programa para profesionales, a la luz de un nuevo paradigma», se desarrollan reflexiones en torno a las transiciones en la construcción del conocimiento, desde las ciencias hacia la pedagogía, visualizando el cambio paradigmático requerido para poder enseñar.

En la cuarta parte, se expone un escenario particular, «La formación práctica de Pedagogía en Educación Física: una historia en construcción», donde se discute sobre las proyecciones y necesidades de transformación a partir del diseño y organización de las prácticas en un escenario concreto.

Por último, y desde este mismo ámbito formativo, el quinto capítulo aborda los «Desafíos de los docentes tutores en las prácticas de acompañamiento», entendiendo que en este período-espacio formativo se acentúa el componente transicional de los estudiantes de Pedagogía en la construcción de su identidad profesional, tomando como caso el desarrollo de tutorías en las prácticas intermedias de la carrera de Pedagogía en Educación Física.

De acuerdo con lo planteado, cada uno de los cinco capítulos concluye ofreciendo algunas ideas referidas a los desafíos que enfrentamos en la formación práctica de las carreras de Pedagogía, a la luz de las reflexiones, discusiones y argumentos desarrollados. Al terminar, cerramos con algunas conclusiones generales que engloban las ideas expresadas a lo largo de la obra. Este libro está dirigido a quienes se desempeñan como profesores e investigadores en la Formación Inicial Docente. Sin embargo, de forma particular se orienta a quienes actúan directamente en la *tríada formativa*, es decir, docentes que acompañan o guían prácticas formativas desde las universidades y escuelas, equipos directivos y a quienes llevan a cabo sus prácticas en escuelas, jardines infantiles, colegios y liceos.

# Prácticas tempranas en la Formación Inicial Docente: el sentido de este escenario de aprendizajes

Claudia Contreras Contreras<sup>1</sup> y Nicolás Mujica Hernández<sup>2</sup>

## Introducción

En la actualidad, nos encontramos dentro de un sistema en el que la globalización acelera procesos de información y cambio, lo que afecta las dimensiones económica, cultural y política, entre otras, mediatizadas por el uso de las tecnologías de la información, de la comunicación y de las relaciones. La globalización alcanza su mayor expresión en las tecnologías, que atraviesan múltiples quehaceres y relaciones; en los mercados, a partir de operaciones transnacionales; en la cultura, desdibujando fronteras y generando interculturalidad, y en la educación, donde la actualización del conocimiento es permanente y la atención a la diversidad resulta cada vez más desafiante, desde las perspectivas inclusiva e intercultural. En tal sentido, la sociedad, como escenario central del desarrollo humano, está expuesta a una serie de complejidades y demandas. De esta manera, hallamos que la universidad y la escuela,<sup>3</sup> como consecuencia de estos procesos, también se

.....  
1 Educadora de párvulos, psicóloga, doctora en Psicología de la Educación, Universidad Austral de Chile.

2 Profesor de Educación Física, Deportes y Recreación, magíster en Educación, Centro de Deportes Universidad Austral de Chile.

3 Entenderemos por *escuela* tanto el espacio escolar en concreto como el sistema educativo en su conjunto, utilizando esta denominación en ambos sentidos.

encuentran desafiadas, dado que la globalización tiene efectos sociales, culturales y económicos que impactan en los subsistemas involucrados en el proceso educativo. En efecto, las transformaciones y demandas registradas en las últimas décadas y la necesidad, cada vez mayor, de atender a la heterogeneidad del estudiantado desde un paradigma inclusivo, han planteado problemas y desafíos nuevos que son complejos de abordar, por ejemplo, la hiperconexión del estudiantado, la atención a la población migrante y de los grupos que enfrentan barreras o discapacidad. Así, hoy en día, las demandas en la Formación Inicial Docente (en adelante FID) se vinculan a complejidades como la diversidad cultural, sexual o religiosa, el abordaje de necesidades educativas especiales, el uso de tecnologías de la información, la comunicación y las relaciones, entre otros. Este escenario de nuevas demandas debe afrontarse de forma estratégica y transversal, es allí donde la formación práctica del profesorado cobra mayor valor y sentido. Desde una perspectiva crítica, resulta relevante pensar en el rol que tienen las universidades y el sistema escolar en los problemas que enfrentan los docentes noveles en su desempeño, más aún cuando se visualiza a estos actores como los responsables centrales de la calidad educativa o, dicho de otra manera, como el factor principal de los malos resultados obtenidos en el sistema educativo actual (Esteve 2006).

Si consideramos lo antes mencionado, un sistema que puede reconocerse como de alta incidencia y potencial articulador en la FID, es el contexto de las prácticas tempranas, debido a que ofrece escenarios educativos auténticos y complejos desde donde aprender, marcando la diferencia en los procesos formativos de los estudiantes de Pedagogía (Hirmas y Cortés 2014; Vaillant 2013). En el sentido de lo anterior, las prácticas tempranas resultan un contexto auténtico, dado que allí se reúnen actores, variables y relaciones constitutivas del proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, pero también problemáticas sustantivas que los estudiantes en práctica deben aprender a problematizar, afrontar y resolver (Harvey *et al.* 2010). Por otra parte, los espacios de práctica se convierten a la vez en escenarios complejos, ya que allí actores, variables y problemáticas interactúan, ofreciendo múltiples desafíos, que los futuros docentes y quienes los forman deben tener en cuenta y aprender

a enfrentar de manera multidimensional (Cox *et al.* 2010; Gaete 2015; Mercado 2013).

Es desde este marco que proponemos una discusión sobre las prácticas tempranas como un escenario no solo propicio, sino también de una riqueza única para el aprendizaje de los estudiantes de Pedagogía. Para ello abordamos, en primer término, el espacio y lugar de las prácticas tempranas en la FID como espacio formativo relevante; en una segunda parte, desarrollamos algunas reflexiones en torno al rol de los profesores y profesoras guías o tutores como mediadores de aprendizaje en las prácticas tempranas, a partir de una mayor necesidad de articulación entre las prácticas tempranas y otros espacios formativos. Finalmente, en una última parte, presentamos algunas reflexiones vinculadas a los desafíos que implica la formación práctica del profesorado.

## **La Formación Inicial Docente y el contexto de las prácticas tempranas**

En relación con los procesos formativos que se desarrollan en la actualidad y que se orientan al futuro profesorado, nos parece necesario rescatar la recurrente dificultad de vinculación entre teoría y práctica, en el despliegue de los saberes formales adquiridos en la universidad, dentro de los contextos y situaciones ciertas de desempeño profesional. En otras palabras, de acuerdo con distintos autores, existen barreras reconocidas por los futuros profesores sobre cómo llevar a la práctica lo que aprenden en las cátedras, contenido al que suelen referirse como teoría (Ávalos 2006; Contreras e Ibarlucea 2007; Correa 2011).

Con lo anterior acogemos una crítica hacia la FID que se ha perpetuado por mucho tiempo, la cual se basa fundamentalmente en aspectos teóricos difíciles de contextualizar. Sin embargo, esto tampoco debiera llevarnos a pensar que volcar los procesos educativos hacia una formación únicamente práctica salvaría la situación, ya que sería contraproducente simplificar la realidad educativa y ofrecer una visión reduccionista de los fenómenos socioeducativos que allí acontecen, pues ello finalmente debilitaría la formación profesional. En tal sentido,

cimentar los aprendizajes solo desde el quehacer procedimental o basado solo en la experiencia, resultaría insuficiente para que el futuro estudiante de Pedagogía analice el contexto o fundamente sus decisiones; en la actualidad tenemos claro que el saber docente no es instrumental ni técnico (Mercado 2013).

De esta manera, cabe aquí la reflexión sobre cómo los modelos formativos pueden articular saberes y cuál es el lugar de la práctica en este proceso. También, dicho en otras palabras, cómo podemos asociar las asignaturas con el componente práctico, sin pensar en una estructura que jerarquice los contenidos o establezca diferencias a partir de la cercanía o lejanía del observador<sup>4</sup> con el aula, gran desafío si pensamos que esto ha sido levantado como un problema irresuelto hasta ahora (Gaete 2015; Romero *et al.* 2012).

En el sentido de lo anterior, el estudiante en práctica necesita hacer frente a múltiples problemáticas que encontrará en sus experiencias de aula, sin embargo, para ello requerirá de puentes o reflexiones dialógicas, por ejemplo, entre perspectivas teóricas, decisiones, estrategias y actuaciones (Canabal *et al.* 2017; Correa 2011). En complemento con esto último, algunos autores señalan que los programas de la FID carecen de bases teóricas actualizadas para formar profesionales competentes y que, además, el conocimiento académico está desvinculado de la realidad escolar y social. Otros propician la transformación de los programas actuales, para que estos formen profesionales capaces de examinar críticamente las prácticas cotidianas (Correa 2011; Hirmas 2014; Vaillant 2013). De todas maneras, en ambas situaciones pareciéramos enfrentar una crisis de difícil salida, pero en la que podemos consensuar sobre un tema a resolver. Para ello se requiere actuaciones específicas y distintivas desde los tres componentes de la *triada formativa*, para lograr que los estudiantes en práctica se sitúen como actores en el aula y logren aprovechar cada realidad socioeducativa en la que participan (Gaete 2015).

De este modo, nos situamos ante distintas perspectivas teóricas que

.....  
4 Con ello hacemos alusión a las prácticas que se gradúan partiendo de la observación hasta llegar a la acción, como por ejemplo la práctica colaborativa.

confluyen y resultan pertinentes para el abordaje de la problemática descrita. Por una parte, la formación auténtica del profesorado, atendiendo a la noción de que los espacios de práctica deben responder a un contexto situado que permite ir progresivamente problematizando el fenómeno educativo, el desarrollo de un razonamiento pedagógico y la elaboración de conocimiento estratégico (Day 2005; Monereo y Monte 2011); en segundo lugar, la práctica reflexiva como una disposición y sistema de razonamiento propio del quehacer profesional docente, que permite revisar críticamente el trabajo, a partir de referentes de la experiencia y la teoría (Perrenoud 2004) y, en tercer lugar, la práctica como un lugar de desempeño que permite una reflexión situada y el despliegue de perspectivas evaluativas respecto del propio quehacer, teniendo como escenario situaciones escolares auténticas que conectan lo teórico con lo profesional (como desempeño), donde el futuro docente aprende *in situ* sobre la especificidad de su rol (Darling-Hammond 2001, Cochran-Smith 2003).

Por otra parte, si consideramos las necesidades que generalmente emergen de la FID, los estudiantes de Pedagogía deberán proyectar transformaciones de la realidad en función de un bien común, abordando la resolución de aquellas situaciones problemáticas relacionadas con el contexto en el que se insertan. En tal sentido, desde los estudios desarrollados por Andreucci (2013) y Cisternas (2011), se puede establecer que el desarrollo de competencias necesarias para enfrentar la compleja realidad educativa, aparece solo débilmente en los programas de formación docente actuales, tanto en la formación inicial como en la de tipo permanente o continua. En efecto, estas autoras han identificado que los parámetros más descuidados en la formación inicial remiten a los programas de formación, particularmente a las prácticas iniciales, el aprendizaje sobre didácticas específicas y diversas dimensiones del formador de formadores y del o la supervisor/a o profesor guía.

Volviendo al valor del escenario educativo al que nos referimos, distintos autores señalan que las prácticas tempranas desarrolladas a lo largo del ciclo formativo son esenciales y proponen articular el lugar, espacio y tiempo del ejercicio profesional, convergiendo en un proceso que reporta aprendizajes situados para el estudiante de Pedagogía,

respecto a cómo es el contexto en el cual se va a desempeñar (Cornejo 2014). Además, coincidiendo con Correa (2011), las prácticas tempranas constituyen aquellos espacios de transición para los estudiantes de Pedagogía, en los cuales conectan lo teórico con lo profesional (como desempeño), permitiendo tanto la construcción y materialización de las competencias desarrolladas, como también saberes de naturaleza diversa, en la apropiación de un despliegue identitario significativo, o propio de su ejercicio docente (Monereo y Monte 2011). De este modo, las prácticas tempranas son instancias distintivas para identificar cómo es el contexto en el cual el futuro docente se desempeña, y aprender *in situ* sobre cómo tomar decisiones y dar respuesta a las diferentes situaciones que acontecen en el quehacer docente cotidiano, claro está que para que ello exista debe darse una condición previa, la de ser actor y no observador en el escenario de las prácticas (Gaete 2015).

Relacionando lo presentado hasta aquí, interpretamos que los desafíos que anticipamos en el ejercicio docente son tangibles y, por tanto, esperables desde el espacio formativo, principalmente aquellos vinculados a los diferentes contextos y las situaciones que de dicho espacio se despliegan, las cuales se vinculan con la diversidad, las necesidades educativas específicas, grupos vulnerabilizados<sup>5</sup> en la población escolar, entre otros. Por ello, y en conjunción con la crítica actual hacia los procesos formativos de las carreras de Pedagogía en Chile, se desprende la relevancia de una formación basada desde y hacia el contexto profesional. Tal como describe Correa (2011), tomando el caso de la reforma en la FID realizada en Quebec (Canadá), las prácticas tempranas debiesen ocupar un sitio relevante dentro de los programas de formación pedagógica, en tanto que el contacto que se establece en el medio escolar con profesionales de experiencia en la enseñanza y con experiencias vividas en el aula, favorece la profesionalización docente, en la medida en que facilita el uso de un saber docente en evolución y transformación.

.....  
5 Acuñamos este término utilizado por Loyo y Calvo (2009), atendiendo a que la vulneración es una condición o consecuencia contextual, que no depende de factores internos del escolar o su familia.

Por ello, podemos esperar que la formación práctica se complemente con los saberes de los dominios conceptuales, procedimentales y actitudinales de los futuros docentes (desde una perspectiva dialógica), ya que el proceso de enseñanza y aprendizaje se construye más allá del hacer. Es así como, para nosotros, las prácticas tempranas tienen sentido desde una preparación integradora y profesionalizante, la cual se logra desde la participación de los futuros profesionales, con base en su experiencia y la de sus pares con mayores años de desempeño en el área, y que les permite poner en juego algún tipo de desempeño (Cochran-Smith 2003). De este modo, todo programa de formación de calidad debe considerar la noción sistémica y compleja del contexto de ejercicio profesional, en donde el desempeño profesional se ve expuesto al surgimiento de diferentes acontecimientos o hitos que pueden hacer sentir vulnerable o poco preparado al futuro profesor, sobre su forma de actuar y solucionar las posibles dificultades que emerjan de cada contexto escolar.

Como vía de salida frente a los escenarios descritos, visualizamos un horizonte que requiere un proceso formativo integral desde el diálogo entre lo teórico y práctico, contextualizado con lo vertiginoso de la actualidad local y global, pero desde donde los estudiantes en práctica puedan situarse como actores, logrando reunir espacio y tiempo, sin separar lo académico de lo práctico. En tal sentido, Monereo y Monte (2011) señalan que una propuesta que permite integrar lo teórico-práctico, y reafirmar condiciones auténticas y pertinentes para la formación de los profesores, es la que fomenta el enfoque constructivo o estratégico de la formación docente. Este último enfoque plantea que, a través de criterios y características psicológicas y sociocognitivas, los aprendizajes se construyen desde la experiencia personal y la práctica educativa, donde el análisis es un aspecto fundamental en el uso de habilidades metacognitivas y la mediación dialógica del formador, en este caso tutor o guía, con la teoría, praxis y sujetos en formación. Por tanto, en los procesos de formación docente se deben resaltar de forma integral elementos implícitos del hacer, decir, sentir y pensar profesional. Las instancias propicias para contribuir con la formación inicial de los futuros docentes son, sin duda, las prácticas tempranas, desde el contacto con

el escenario aula y las complejidades del medio profesional de desempeño, donde se diseña y evalúa la enseñanza, se convive con escolares y profesores con experiencia, y otras condiciones que a nuestro juicio favorecen la profesionalización, en tanto que las distintas circunstancias del contexto ponen en situación a quienes son sujetos aprendices.

Por otra parte, y reforzando lo anterior, Correa (2011) plantea que las prácticas tempranas constituyen un espacio auspicioso para el desarrollo profesional de los futuros docentes, puesto que permiten el encuentro entre el ámbito universitario y el contexto real de desempeño, algunas veces disociado. Además, estas prácticas posibilitan que los estudiantes manifiesten las competencias adquiridas en el proceso de formación, identifiquen sus debilidades y también puedan desarrollar, aunque sea de manera incipiente, un modelo identitario de su ser profesional. No obstante, más allá de los beneficios que conllevan las prácticas tempranas, los futuros docentes experimentan en este período diferentes tensiones y acontecimientos que los confrontan a diversas, y a veces, divergentes exigencias, y que son inherentes a los espacios reales de desempeño profesional. Profundizando en este tema, el mismo Correa (2011) añade que las prácticas permiten que los estudiantes de Pedagogía comprueben si realmente es la profesión que quieren desarrollar en su futuro próximo. Sumado a esto, es un espacio fértil para que los tres actores involucrados: estudiante en práctica, supervisor o guía y mentor o colaborador, desarrollen competencias específicas asociadas al rol y funciones que les corresponde asumir.

En complemento, un desafío no menor que debemos abordar son las creencias y expectativas que poseen los estudiantes en práctica respecto a los procesos educativos, puesto que influyen en cómo enfrentan las problemáticas vividas en las prácticas tempranas. Según Vaillant (2013), dichas creencias no cambian por sí solas, más bien su transformación se ve influenciada por las experiencias académicas, las cuales confirman, transforman o refutan tales apreciaciones.

De esta manera, el período de la FID y, sobre todo, el de las prácticas tempranas, constituyen el espacio-tiempo en que los futuros docentes construyen y transforman las bases sustanciales de su desarrollo en la profesión, por tanto, es una necesidad que, a lo largo de dicho proceso,

los estudiantes sean acompañados por docentes tutores o guías, para recibir, de manera estable y permanente, retroalimentaciones de su quehacer y así construir de forma gradual y progresiva su identidad y conocimiento profesional. En tal sentido, Cornejo (2014) coincide en que el contexto escolar permite el aprendizaje de competencias múltiples, dando lugar a un espacio propicio para la toma de conciencia e identificación de necesidades reales, respecto al desempeño profesional futuro.

## **Tutores y tutoras como mediadores de aprendizaje en las prácticas tempranas**

Como ya se ha señalado, en el contexto de las prácticas tempranas se genera una tríada formativa, en la que confluyen tres actores relevantes: el o la docente tutor o tutora (universidad), el o la docente guía (escuela) y el profesor en formación (estudiante universitario). Estos actores se vinculan en una relación asimétrica mediante un proceso, más o menos sistemático, que organizan los profesores guías y tutores para evaluar y retroalimentar el desempeño que mostrará el estudiante en práctica dentro de las actividades que desarrolle.

En una parte de esta tríada se encuentra el docente que supervisa prácticas o se desempeña como profesor/a tutor o tutora, el que brinda al proceso de formación una mirada particular, ya que moviliza o pone en diálogo recursos entre el espacio de aula y la academia, generando con ello un vínculo entre los dos escenarios formativos, el escolar y el universitario. Para ello, debe emplear muy bien técnicas de observación y *feedback*, de manera de apoyar efectivamente al estudiante en el contexto de las prácticas, así como habilidades sociocomunicativas indispensables como la empatía y la escucha activa, para poder mediar en el proceso de enseñanza y aprendizaje profesional (Canabal *et al.* 2017). En la misma línea, debemos señalar que el diálogo debe situarse en función de las necesidades del futuro profesor o profesora, para ofrecer, de esta manera, ayudas oportunas y pertinentes. Por otra parte, los espacios en donde se encuentran docente tutor/a y estudiante en práctica, y que sigue a las instancias de supervisión en el aula, son un lugar-tiempo

privilegiado de asesoría para la mediación que realiza el docente y el aprendizaje del sujeto en formación; de esta manera, un o una docente guía debe «ser capaz de interpretar ese momento y de entregar la respuesta adecuada, más allá de ciertas capacidades, implica una sensibilidad para saber cuándo y cómo dar la retroalimentación necesaria, sobre todo cuando el desempeño del estudiante no ha resultado como se esperaba» (Correa 2009, 242). En tal sentido, este autor nos plantea la necesidad de pensar en condiciones esenciales que sirven para llevar a cabo un proceso pedagógico en las prácticas, desde su sentido más profundo.

En complemento a lo anterior, añadimos lo establecido por diversos autores en relación al hecho de que observar las acciones de un estudiante durante su práctica, es insuficiente para dar cuenta del desarrollo de sus competencias profesionales. Por tanto, es esencial que los docentes tutores y tutoras (desde la universidad) desarrollen nuevos aprendizajes y competencias que les permitan asumir un nuevo rol dentro de la tríada, en función de los procesos de formación y orientación que deben fomentar en los estudiantes de Pedagogía (Mercado 2013; Romero y Maturana 2012).

En función de lo anterior, Andreucci (2013) considera que más allá de las estrategias empleadas para los procesos de supervisión, lo relevante es, por una parte, considerar las finalidades que se persiguen y, por otra, la cercanía que mantiene el docente tutor al asesorar o acompañar a los estudiantes en práctica. De esta manera, serán capaces de considerar a los estudiantes de Pedagogía como aprendices adultos, teniendo en cuenta sus necesidades de aprendizaje, motivaciones, preocupaciones y sus concepciones respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las expectativas que expresan sobre su propio desempeño.

Dicho de otra forma, un apoyo significativo por parte de los docentes que se desempeñen como tutores, es mostrarse como asesores o colaboradores en los procesos formativos de los estudiantes en práctica, conscientes de que este último está recién avanzando hacia su desempeño profesional y, por ende, necesita una aproximación basada en estímulos positivos. Lo anterior, puesto que el docente que supervisa o asesora, guía al estudiante en práctica hacia la planificación, organización

y experimentación de actividades y estrategias pedagógicas que le permitan desplegar gradualmente sus competencias como futuro profesional, contribuyendo a la construcción de su identidad docente. En cierto modo, formar no se remite únicamente a enseñar, más bien constituye un proceso de acompañamiento y co-construcción que trasciende la tarea de supervigilar el cumplimiento de acciones educativas.

En el mismo sentido, Correa (2011) considera que la relación que establecen docentes guías y tutores con los estudiantes de Pedagogía es determinante, en cuanto a lo que los futuros profesores vivencian dentro del contexto escolar, dando lugar a experiencias positivas y negativas que van a influir directamente sobre su desarrollo profesional. En efecto, la práctica puede resultar un proceso ambivalente, en tanto que el estudiante de Pedagogía podrá desplegar estrategias de supervivencia y respuesta a ambos medios (universidad-escuela), pero no necesariamente va a desarrollar sus competencias profesionales o un desempeño que resulte satisfactorio.

En síntesis, considerando lo señalado por Correa (2011), los docentes tutores tienen un rol específico y esencial en la formación de los futuros profesores, ya que poseen una doble misión, en tanto que tienen —o más bien, debiesen tener— una experiencia docente en el medio escolar y, al representar a la universidad, gestionan los objetivos y expectativas que tiene la institución respecto a los profesionales que está formando, dentro de un marco orientador nacional explicitado a través de políticas públicas específicas como los estándares de desempeño para la FID. De esta forma, un o una docente tutor o tutora posee una posición privilegiada para estimular a los estudiantes en sus procesos de práctica y de experimentación de los distintos enfoques y metodologías de enseñanza, constituyendo el nexo entre lo simulado (universidad) y lo situado (escuela).

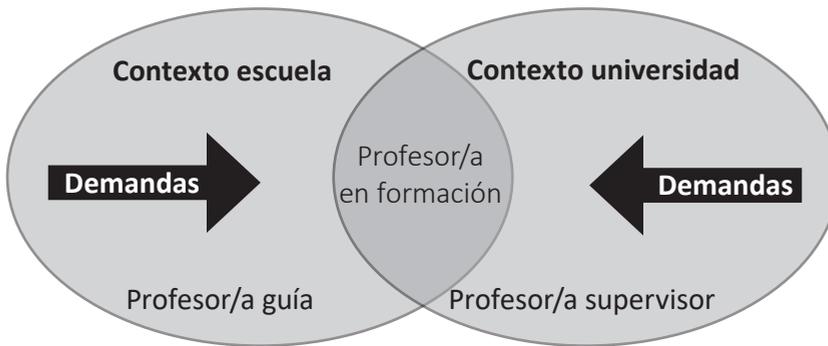
Distintas autoras señalan que las prácticas tempranas son tiempos y espacios ideales para aprender a enseñar (Ávalos 2006; Hirmas 2014; Vaillant 2013). Este aprendizaje debe darse con base en una construcción del propio estudiante en práctica, que emerja de un análisis crítico de los modelos de enseñanza que observan en esta inmersión al campo situado, más que una mera reproducción de estos. Motivados

por lo anterior, pensamos que, en las distintas instancias de formación inicial en el contexto universitario, debemos potenciar la capacidad analítica, crítica y reflexiva, pero situados desde y hacia las prácticas (Mercado 2013).

Vinculado con esto, subyace en las carreras de Pedagogía una organización de las prácticas tempranas basada en su graduación, yendo desde la observación participante, pasando por la colaboración y hasta la inmersión en el contexto escolar real, asumiendo una mayor responsabilidad como enseñante. En dichos períodos, los estudiantes en práctica deben alternar roles y funciones propias del ejercicio profesional, y también pensar, diseñar, organizar y aplicar estrategias o acciones educativas en conjunto con el apoyo de los profesores tutores. Así, los procesos formativos requieren del trabajo mancomunado entre los docentes, tanto de la universidad como de las escuelas en las cuales se desarrollan las prácticas. Sin embargo, estas lógicas temporales, al parecer, siguen reproduciendo la idea de que la teoría y la práctica no conviven, sino que corren en paralelo dentro de la FID, perpetuando así el distanciamiento entre estos espacios y tiempos formativos, como son la escuela y la universidad (Davini 2015; Gaete 2015).

Lo que señalamos cobra mayor relevancia porque la escuela significa un espacio complejo y diverso, en tanto que comprende una realidad social intrincada, donde convergen diferentes marcos curriculares, actores, procesos formativos, planes y programas preestablecidos, entre otros aspectos formales e informales, los cuales despiertan interpretaciones a veces divergentes respecto a lo que se enseña y aprende en la universidad. Por ello, las relaciones o articulaciones que producen los docentes que acompañan a los estudiantes en su proceso de práctica es esencial, sin embargo, es una dinámica que no debiera depender de habilidades personales ni iniciativas individuales de estos agentes mediadores, sino más bien de relaciones y diseños intencionados (Vaillant 2013). Por otra parte, desde el lugar del estudiante en práctica, la gráfica que presentamos a continuación propone ejemplificar las tensiones que podría enfrentar un sistema de prácticas tempranas si descansa en el estudiante como elemento de articulación. Sabemos, a partir de distintas investigaciones en el contexto nacional, sobre los costos y conflictos

que implica reducir los espacios de acuerdo y diálogo hacia las intervenciones del practicante, o que a sus tareas se suma el ser un catalizador de consensos entre la universidad y la escuela (Hirmas *et al.* 2014; Montecinos *et al.* 2013).



**Figura 1.** Tríada formativa y prácticas iniciales.  
Fuente: elaboración propia.

Desde la gráfica, más que una tríada, podría pensarse en que el centro es un espacio solitario, donde pareciera que el estudiante en práctica debe, de manera autónoma, hacerse cargo de lo que ocurre en un espacio creado para su formación acompañada. En tal sentido, los profesores tutores son acompañantes esenciales en esta etapa, los cuales, en cierto modo, constituyen el reflejo de la formación universitaria y de la escuela. Así, se distingue un profesor tutor, que representa a la institución universitaria y otro profesor guía, que representa a la escuela. Ambos debieran ser un apoyo y eje orientador del estudiante en formación a lo largo de su proceso de práctica.

Ahora bien, si partimos desde la base de que las prácticas tempranas conllevan experiencias genuinas, de las cuales emergen situaciones problemáticas, pero enriquecedoras, es natural pensar que la FID debe incluir, más que demandas por habilidades operativas o técnicas,