

Características del Perfil del Docente Tutor de las Prácticas Profesionales de las Carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Ucinf

Freddy Espinoza Gaete¹, María Cristina Miquel Valenzuela², Javier Piñeiro Fernández³,
María Amparo Ríos Tapia⁴, Paula Rodríguez Fernández⁵ y Sandra Morosetti Innocenti⁶

Resumen

El presente artículo se enmarca en el primer concurso fondo de iniciación a la investigación docente, impulsado por la Vicerrectoría académica y el centro de investigación en educación CIE de la Universidad Ucinf. Este estudio fue realizado en el año 2015 y tuvo como finalidad caracterizar el perfil del profesor tutor de las prácticas profesionales de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Ucinf. La investigación fue de carácter descriptivo y combinó un trabajo de revisión bibliográfica y la realización de grupos focales a una muestra de los profesores supervisores. De acuerdo a la evidencia recogida, es posible señalar que los docentes supervisores se perciben a sí mismos como “mediadores”, “acompañantes” y “guías”, haciendo una permanente retroalimentación de los aprendizajes, aspecto que coincide con los enfoques constructivistas en relación a los modelos de supervisión examinados en la literatura.

Palabras clave: Práctica profesional, Profesor Supervisor Tutor, Formación inicial, docente.

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2015

Fecha de aceptación: 27 de noviembre de 2015

1 Profesor de Lengua Inglesa, Universidad de Santiago de Chile; Magister en letras con mención en Lingüística Hispánica e Inglesa, Pontificia Universidad Católica de Chile. Director de las Carreras de Pedagogía en Inglés y Traducción y/o Interpretariado Inglés-Español. fespinoza@ucinf.cl

2 Profesora de Estado en Educación Física, Universidad de Chile; Diplomado en Gestión de Instituciones Educativas, Universidad Ucinf; Magister en Competencia, Entrenamiento y Alto Rendimiento Deportivo, Universidad Andrés Bello; Entrenadora Nacional de Atletismo. Directora de las Carreras de Preparador Físico y Pedagogía en Educación Física Universidad Ucinf. mmiquel@ucinf.cl

3 Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Pontificia Universidad Católica de Chile; Diplomado en Gestión de Instituciones Educativas, Universidad Ucinf; Magister en Comunicación Social, Universidad Diego Portales. Director de Carrera Pedagogía en Historia y Geografía Universidad Ucinf. jpineiro@ucinf.cl

4 Profesora de Estado en Matemáticas y Ciencias de la Computación, Universidad de Santiago de Chile; Licenciada en Educación, Universidad de Santiago; Directora Carrera Pedagogía en Educación Básica Universidad Ucinf. mrrios@ucinf.cl

5 Educadora de Párvulos, Educare; Licenciada en Educación, Universidad Central; Magister en Educación Inicial. Directora Carrera Pedagogía en Educación Parvularia Universidad Ucinf. prodriguez@ucinf.cl

6 Profesora de Educación Diferencial, Universidad de Chile; Magister en Gestión y Planificación Educacional, Universidad Diego Portales; Directora Carrera Pedagogía en Educación Diferencial Universidad Ucinf. smorosetti@ucinf.cl

Features Profile Teaching Tutor of Professional Practice Careers Education, Faculty of Education, University Ucinf

Abstract

This article is part of the first fund contest introduction to teacher research, driven by the Academic Vice rector research and education center of the UCINF CIE University. This study was conducted in 2015 and aimed to characterize the profile of the tutor of professional practice of students of the Faculty of Education at the University UCINF. The investigation was descriptive and its work combined a literature review and conducting focus groups to a sample of faculty supervisors. According to the evidence gathered, it may be noted that supervisors teachers perceive themselves as "mediators", "companions" and "guides", making a continuous feedback of learning, something that coincides with constructivist approaches in relation to supervisory models discussed in the literature.

Keywords: Professional Practice, Tutor Supervisor Professor, Initial training, teacher.

I. Introducción

Esta investigación surge con la intención de realizar una primera sistematización del perfil del profesor tutor de las prácticas profesionales de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Ucinf.

Al respecto, nos planteamos como objetivo general: Develar y caracterizar el perfil del docente tutor de las Prácticas Profesionales de las Carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Ucinf, comparando el perfil obtenido con el Modelo Educativo de la institución y los modelos teóricos existentes.

De lo anterior, se derivaron los siguientes objetivos específicos:

- Describir el nivel de formación de los profesores tutores de prácticas pedagógicas de las Carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación Ucinf.
- Describir las tareas que desempeñan los

profesores tutores de prácticas profesionales con sus estudiantes.

- Caracterizar las representaciones que tienen los profesores tutores de prácticas pedagógicas, de su labor en el proceso formativo en el que están participando.

Las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la Facultad de Educación de la Universidad Ucinf, se constituyen en un proceso que permite la interacción del estudiante con el medio laboral. Los estudiantes de las Carreras de Pedagogía construyen un aprendizaje significativo, aplicando sus conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas durante su formación académica y profesional (Ucinf, 2014; Reglamentos de Carreras de Pedagogía Universidad Ucinf, 2012).

Durante todo este proceso, los estudiantes cuentan con el apoyo de docentes que realizan la labor de acompañamiento y son denominados profesores tutores (Reglamen-

tos de Carreras de Pedagogía Universidad Ucinf, 2012).

Esta última mención es todo lo que existe en la documentación de la Universidad Ucinf acerca de la existencia y el perfil del profesor tutor de prácticas, quien, de acuerdo a lo planteado por diversas investigaciones y la evidencia del proceso formativo-profesional de las Carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación, se constituye en un protagonista fundamental de los proyectos educativos de estas Carreras (Informes de Autoevaluación 2011 y 2012; Andreucci, 2015; Romero-Jeldres y Maturana-Castillo, 2012; Sánchez y Jara, 2014; Correa, 2009; Marcelo, 1994; Sorensen, 2014; Latorre & Blanco, 2011; Martínez, 2007; Montecinos, Walker & Maldonado, 2015; Hamel & Jaasko-Fisher, 2011; Levine, 2011; Steutel & Spiecker, 2000).

Por lo tanto, consideramos necesario llevar a cabo un trabajo de identificación y caracterización de la información existente, en orden a reseñar y describir el perfil del profesor tutor de las prácticas profesionales de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Ucinf, permitiendo que su rol, funciones y actividades sean visibilizados y relevados en la literatura, documentación y planes formativos de la Universidad Ucinf.

II. Consideraciones teóricas

La siguiente revisión bibliográfica está planteada desde una perspectiva teórica intersubjetiva, que engloba líneas teóricas tales como el constructivismo, el socioculturalismo y la intencionalidad dialógica, las que consideramos se encuentran en mayor sin-

tonía y concordancia con los planteamientos del Modelo Educativo de la Universidad Ucinf.

Bajo esta mirada, se intenta desarrollar una perspectiva integral sobre dos grandes dimensiones íntimamente relacionadas con aspectos contextuales y de uno de los protagonistas relevantes de la tríada formativa: el docente tutor o supervisor (Romero-Jeldres y Maturana-Castillo, 2012).

En primer lugar, se hace necesario destacar y evidenciar la importancia y significancia que tiene el espacio de la práctica profesional como instancia formadora en competencias y conocimientos para el quehacer pedagógico en el macrocontexto de la Formación Inicial Docente –en adelante FID– (Latorre & Blanco, 2011) (Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012).

Y en segundo lugar, es de vital importancia aclarar la definición operacional sobre el concepto de supervisor, tutor o mentor existente en la literatura especializada, para luego situarlo en el centro de una relación cuadrática que contempla, por un lado, la diversidad de papeles que éste lleva a cabo (Martínez, 2007; Montecinos, Walker, & Maldonado, 2015); las funciones que desarrolla para llevar a cabo su quehacer supervisor-tutor-mentor; las tareas que le competen y/o le son asignadas (Martínez, 2006; Hamel & Jaasko-Fisher, 2011; Levine, 2011); y en cuarto lugar, las características distintivas que posee o debe poseer para llevar a cabo su labor, especialmente en el ámbito de la autoridad educacional (Steutel & Spiecker, 2000) y de la relación dialógica-colaborativa como espacio de aprendizaje (Sorensen, 2014).

II.1. Importancia y significancia de la práctica profesional como instancia formadora en competencias y conocimientos para el quehacer pedagógico.

En general, la Educación, a nivel global y local, y en especial la Educación Terciaria estrechamente ligada a la FID, ha estado atravesando un camino sinuoso y vertiginoso en la promulgación de reformas que atañen aspectos macro estructurales, dejando a un lado, por ejemplo, la indicación de señales concretas de lineamiento o directrices estandarizadas con respecto a los roles que las instituciones tanto de nivel terciario como de secundaria y/o primarias deben llevar a cabo para fortalecer aún más la FID. Tal como lo determinan Montecinos, Walker y Maldonado (2015), parece latente el hecho de que existen pocas instancias en donde se puedan establecer patrones sistemáticos y significativos en cuanto a la naturaleza de las relaciones existentes entre estos entes institucionales con el propósito de, por ejemplo, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiantado secundario y/o primario, o de permitir al estudiantado universitario de programas de Pedagogías, especialmente a aquellos en sus últimos años dentro de sus respectivos programas, llevar a cabo sus prácticas profesionales de manera más significativa para su futuro quehacer docente.

La literatura indagada ha abogado por la transformación, o al menos la explicitación, de la relación que existe entre estas instituciones formadoras y el Estado, con el sólido convencimiento de que este ejercicio contribuirá notablemente en el enriquecimiento en la FID de dotar al sistema

educativo de profesionales competentes y de calidad (Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012: 656; Hamel & Jaasko-Fisher, 2011:435).

Una de estas acciones colaborativas y en sintonía con lo expuesto anteriormente, se visualiza como la oferta de instancias de prácticas profesionales atingentes a la realidad educativa en la que se introduce el profesor-estudiante, relevándose la importancia que posee la puesta en práctica del bagaje de conocimientos, desarrollados y adquiridos en las instituciones formadoras de formadores, dentro de espacios reflexivos que permitan la comprensión del mundo laboral docente, "de socialización profesional" al comenzar a conocer y distinguir lo que será más tarde su actividad laboral. Destacan los autores, además, la importancia de tal actividad curricular en promover el tránsito curricular-laboral entre instituciones por parte de los supervisados y en promover las instancias de convenio necesarias entre estas con el objetivo global de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en ambos establecimientos (Latorre & Blanco, 2011: 36-7; Montecinos, Walker, & Maldonado, 2015).

A pesar de esta importancia latente y el impacto formacional que posee la práctica profesional como espacio-instancia de desarrollo de competencias teórica-prácticas, se exhibe aún una carencia de investigaciones pedagógicas que ayuden a dilucidar la falta de, por ejemplo, claridad o niveles de transparencia en cuanto a las funciones y roles que le competen a cada una de estas instituciones y en especial a la falta de políticas públicas claras con respecto al nivel de involucramiento que las instituciones

educacionales, en sus niveles primario y secundario, deberían exhibir en el proceso de FID (Montecinos, Walker, & Maldonado, 2015:1-2); y aún persisten situaciones problemáticas que obstaculizan, por ejemplo, el establecimiento de procesos claros y fehacientes de transición teórico-prácticos para el supervisado entre estas instituciones, o los procesos sistemáticos correspondientes a una debida formación de supervisores competentes y que respondan a los cambiantes requerimientos existentes por otro lado (Latorre & Blanco, 2011:37).

Lo anteriormente expuesto deja en evidencia el papel significativo de las instancias de prácticas profesionales en el desarrollo de las competencias tanto disciplinarias como pedagógicas del supervisado en su presente y futuro quehacer docente, al considerarse éstas como facilitadoras entre los conocimientos teóricos desarrollados y fomentados en las instituciones formadoras de formadores y la realidad en la cual se insertará prontamente, donde se fomenta y desarrollan competencias a nivel profesional y de reflexión crítica para la labor docente.

La presente propuesta investigativa viene, entonces, contextualizada en este espacio curricular vital y crítico dentro de los procesos de FID llevados a cabo por instituciones formadoras de formadores en la interacción enriquecedora que se logra, o más bien lograría, al incorporar sistemáticamente a las instituciones centros de prácticas en este proceso.

Ahora bien, la atención y foco del presente estudio se encuentra sobre el rol o papel del tutor de prácticas profesionales adscritos a las carreras de Pedagogía de la Facultad de

Educación de la Universidad Ucinf, con el objetivo de generar una caracterización de los perfiles tanto académicos como extra-académicos que exhiben.

2.2. Definición operacional sobre el concepto de supervisor, tutor o mentor existente en la literatura especializada

Respecto al agente supervisor, docente tutor o mentor, integrante crítico dentro de la triada formativa⁷, la literatura ofrece un panorama bastante amplio en cuanto a los diversos roles y funciones que deben llevar a cabo tales agentes en el desarrollo de las competencias pedagógicas y profesionales en el supervisando durante su estadía en los centros de prácticas (Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012; Martínez, 2006; Sorensen, 2014; Hamel & Jaasko-Fisher, 2011).

Andreucci (2014: 10) afirma que la investigación sobre los enfoques o modelos de supervisión en el ámbito de las prácticas docentes ha asumido diversas perspectivas, líneas teóricas y modelos de supervisión, entre las que destacan por su productividad la psicología cognitiva; teorías Vigotskianas, neo-Vigotskianas y socioculturales; la práctica reflexiva, situada y personal. Sin embargo, la autora destaca la escasez de investigaciones desde los enfoques interaccionales.

A continuación nos referiremos a los términos de supervisión, de tutoría y de mentoría a modo de destacar su importancia en el

⁷ Este concepto de triada formativa ha sido extraída desde Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012: 660, e incorpora en su alcance conceptual a los agentes protagonistas dentro de la acción de supervisión-supervisado representados por un "profesor colaborador" (en el centro de práctica), un "profesor supervisor" (desde la institución de educación superior) y nuestro "profesor en formación" (estudiante en práctica).

proceso de las prácticas pedagógicas. Esto nace a modo de clarificar aquellos aspectos comunes entre tales conceptos y reconocer también que existen características distintivas que determinan tales diferencias.

El término de supervisión, tal como lo destacan Burguera & Arias (2011: 221), involucra un proceso continuo en el que interactúan no tan solo actores como lo son supervisor y supervisado, sino que además otros elementos críticos dentro de ella. Tales elementos o dispositivos pedagógicos tienen que ver con, primero, un proceso de seguimiento continuo y sistemático de las labores realizadas o llevadas a cabo por un supervisado y, segundo, un proceso de evaluación contextual que determine el desarrollo de buenas prácticas o el fomento de otras con un objetivo específico que es la adquisición de competencias profesionales⁸. Algunos autores (Gaete, s.f. citado en Andreucci, 2013: 11), han señalado que

“la concepción de la supervisión de prácticas ha estado marcada por la definición etimológica del término. Así, el supervisor es quien inspecciona la labor que el practicante está realizando, tanto en el ámbito administrativo como pedagógico. Desde este enfoque, quien supervisa ejerce un poder evaluativo concedido por la institución formadora, cuyo único propósito y función es el control, la acreditación, la medición” (2).

⁸ Gaete, s.f., citado en Andreucci, 2013: 11) “Etimológicamente el término supervisión se desglosa en “super” y “visar”. Mientras “super” significa sobre y desde arriba, “visar” coincide con “inspeccionar en su sinonimia de “reconocer”, “examinar”, y que procede del verbo “visar” (mirar atentamente, examinar, contemplar) y de “visu” (percepción exterior). María Moliner (1986) señala, a su vez, que supervisar significa “ejercer la vigilancia o inspección general o superior de una cosa” (Angulo Rasco, 1999. pp. 553-554).

Del mismo modo, Andreucci (2013:11) advierte “el eventual y relativo efecto negativo o latrogénico que generaría... al instalar y mantener la asimetría jerárquica en el proceso de aprender a enseñar y evaluar dicho proceso”.

Martínez (2007) define como supervisor a aquel agente que realiza una serie de funciones no tan solo de asesor, orientador o de facilitador en el proceso de inducción inicial durante su propia formación profesional, sino que además como acompañante en este camino de interacción profesional entre supervisor y supervisado. Es precisamente en este rol de acompañamiento (Puig, 2004) donde surge una línea de análisis constructivista, inserta en una perspectiva intersubjetiva (Andreucci, 2013:10).

Por otra parte, la concepción sobre el término tutoría (Martínez-Figueira & Raposo-Rivas, 2011) establece un proceso de naturaleza formativa e influyente y que al mismo tiempo es orientadora y que se encuentra altamente comprometida, llevada a cabo por un agente tutor sobre un tutorando con el propósito de generar en él o ella las capacidades profesionales (98).

De tales conceptos, aunque de manera superficial, ya se pueden deducir o revelar aquellos aspectos similares en ellos. Así, por ejemplo, destaca la idea de proceso continuo con un determinado propósito ulterior que es la adquisición de competencias profesionales disciplinarias y pedagógicas que requiere un profesor.

Sin embargo, y aunque queda por indagar más al respecto, también se pueden identificar algunos aspectos distintivos de un proceso u otro. Así, por ejemplo, se considera que la supervisión atañe a un acompa-

ñamiento en el desarrollo de competencias con un fuerte elemento teórico, al contrario de lo que sucede a través de una tutoría, que se lleva a cabo por un profesional competente y experto no tan sólo en lo teórico sino que mayormente en términos prácticos (98-9).

Desde una perspectiva de Intencionalidad Dialógica o Modelo Dialógico Práctico de Pares (Ferrada y Flecha, 2008; Sorensen, 2014), se plantea el proceso educativo como un medio para promover interacciones entre quienes participan en el acto educativo, dirigida a transformar las propias construcciones intersubjetivas con un predominio de la racionalidad comunicativa (Ferrada y Flecha, 2008).

Se concibe, entonces, el aprendizaje como resultado de la interacción dialógica entre todos los que participan directamente en el proceso educativo o que sin participar son claves para el aprendizaje de los estudiantes.

Se trata, en definitiva, de concebir colaboradores de aprendizaje al trabajo pedagógico.

Según este modelo, en la FID el papel de un mentor o maestro colaborador es muy importante para determinar el tipo y el grado de aprendizaje, enriqueciendo el desarrollo profesional a través de modelos que impliquen prácticas colaborativas, promoviendo fuertemente el trabajo o interacción entre practicante-practicante, permaneciendo el mentor como "dialogante" de este proceso, pudiendo intervenir (o no hacerlo) durante la práctica desarrollada por los estudiantes (Ferrada y Flecha, 2008).

Desde la perspectiva teórica del modelo de Activity Theory (AT), adscrito dentro de una

mirada Socioculturalista (Andreucci, 2013), se establece la relevancia de la relación entre los actores de una práctica profesional: supervisor/mentor y profesor en formación.

Tomando las ideas de Vygotsky, Luria y Leont'ev, se propone un modelo conceptual y metodológico potente con el propósito de ayudar al hombre a adquirir control sobre sus propios actos y productos y, con ello, sobre su propio futuro. Al momento que el hombre es capaz de transformar su propio esquema (Sannino, Daniels, & Gutiérrez, 2009), surge entonces una nueva forma de aprender, promovida por esta transformación. Junto a Activity Theory, aparece el concepto de Aprendizaje Expansivo (Engeström, 1987), el cual considera una actividad colectiva como "un proceso genuino de naturaleza dialógica en el que interactúan participantes junto a sus propios puntos de vista con respecto a un cuestionamiento o indagación o reflexión acerca de una actividad en particular" (Sorensen, 2014:131).

Tal como lo resume Sorensen (2014), este ciclo contempla una serie de etapas o estadios que van desde lo abstracto a lo concreto, en los que los participantes de actividades de prácticas generan diversos roles y funciones. Los primeros niveles corresponderían con el trabajo colaborativo entre practicantes y mentores o supervisores guías con el propósito de reflexionar acerca de mejores prácticas en favor del proceso de aprendizaje- enseñanza. Luego, vendría el nivel de reflexión acerca de los resultados de esta nueva implementación. Y, finalmente, el nivel de mayor concreción correspondería a la consolidación de las prácticas que ayuden a generar procesos de enseñanza-aprendizaje con mayor eficacia. Destaca el

autor, además, sobre la necesidad en esta etapa de una reflexión crítica con el propósito de evitar la perpetuidad de prácticas ineficientes.

Lo anteriormente expuesto, y coincidiendo con Martínez Serrano (2006: 194-195), ilustra que la literatura sobre el tema refleja una falta de claridad y acuerdo entre los diferentes planes de practicum sobre la función que debe tener el profesional que acompaña al estudiante practicante, ya sea que se denomine docente tutor, supervisor o mentor, aunque todos coinciden que la actividad desarrollada por éste desempeña un papel clave en el éxito de las mismas.

III. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se desarrolló bajo un enfoque de carácter cualitativo (Hernández, 2010). Es un estudio descriptivo, puesto que se busca evidenciar las características y representaciones de los profesores supervisores o tutores en los espacios de las prácticas desarrolladas por los estudiantes de las Carreras de Pedagogía de la Universidad Ucinf.

El diseño de investigación admite un carácter "no experimental-transeccional", pues es un estudio que se realiza deliberadamente, es decir, se trata de una investigación, donde no se modifican, en forma intencional, las variables. Lo que hace la investigación no experimental es observar fenómenos, tal y como se dan en su contexto natural para después describirlo. Este se realiza en un solo momento, en un tiempo único.

Desde el punto de vista de su modalidad, se

inscribe en los estudios de casos múltiples.

La población en estudio consideró a los profesores tutores que realizan esta labor en la práctica profesional de las Carreras de Pedagogía de la Universidad Ucinf, considerando los años 2014-2015.

De un universo de 31 profesores tutores de la Facultad, seleccionamos a aquellos que se desempeñaron en las prácticas profesionales, y cuyo número asciende a 25 académicos, equivalentes a casi el 80.1 % de los tutores de la Facultad. Los docentes cumplieron esta función en las Carreras de Pedagogía en Educación Básica, Educación Diferencial, Educación Parvularia, Educación Física, Historia y Geografía y Pedagogía en Inglés.

Se eligió concentrarse en la práctica profesional, pues esta, al situarse curricularmente al final del proceso formativo de los estudiantes de Pedagogía, "constituye un espacio dentro del itinerario formativo caracterizado como un momento de particular complejidad entre la alegre teoría en las nubes y la dura práctica cotidiana" (Sánchez y Jara, 2014:7). Por la complejidad que involucra, se necesita la presencia de un profesional de la educación que haga de puente entre la teoría y la práctica, otorgue orientación y dé estructura en este caminar formativo (Álvarez, 2002:34, en Sánchez y Jara, 2014: 6)

Durante la primera etapa se procedió a la revisión de documentación académica y profesional de los profesores supervisores, además de materiales producidos sobre el proceso de prácticas pedagógicas de las carreras de Pedagogía de la Universidad Ucinf:

- Currículo Vitae de los docentes supervisores de prácticas.
- Encuestas docentes 2014-2015.
- Evaluación docente 2014-2015.
- Programas de asignatura Práctica Profesional de las Carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Ucinf.
- Informes de Acreditación de Carreras (2011, 2012).

Posteriormente se realizó un Focus group en el que participaron nueve (9) docentes supervisores de práctica profesional. Esta técnica nos permitió que la interacción en el grupo nos aportara elementos de profundización del rol, funciones y tareas de los docentes en la labor formativa de sus estudiantes.

La importancia del uso de los grupos focalizados o de discusión se encuentra en el surgimiento de dimensiones y variables explicativas no anticipadas en la base de diseño. Además, permite una economía de tiempo en lugar de la aplicación de entrevistas individuales y otorga bastante flexibilidad, utilizable en el estudio de diversidad de temas, con personas y en ambientes diversos (Hernández, 2010).

En el contexto de una investigación cualitativa, el análisis de la información se realizó a través de una codificación abierta, especialmente en el Focus Group, pero teniendo como referencia lo planteado en la literatura especializada. Es decir, las categorías fundamentales se extrajeron de la literatura científica que utilizamos como base teórica de nuestra investigación.

IV. Principales resultados

A continuación brindamos los diversos resultados obtenidos en esta investigación de acuerdo a los principales focos respecto a nuestros profesores tutores: a) nivel de formación académica, b) descripción de las tareas y funciones que llevan a cabo, c) caracterización de las representaciones de su propio proceso formativo, y d) insumos para el enriquecimiento del Modelo Educativo Ucinf.

IV.1 Descripción del nivel de formación de los profesores tutores de prácticas pedagógicas de las Carreras de Pedagogía de Facultad de Educación Ucinf

En la Tabla 1 (Página 16), construida sobre la base de los documentos provistos por los directivos de las Carreras de Pedagogía de la Facultad de Educación Ucinf en relación con sus propios supervisores de prácticas profesionales para el período indagado, se pueden observar la información de género, formación académica, experiencia de docencia en aula, docencia en educación superior y experiencia como profesor tutor. Tales indicadores provienen y son sugeridos al momento de realizar una caracterización de docentes en la literatura indagada, especialmente en lo que respecta al supervisor de prácticas profesionales (Andreucci 2015; Burguera, & Arias, 2011; Martínez-Serrano, 2006; Puig, 2004; Sorensen 2014). Cabe destacar que en cuanto al ítem de publicaciones informadas por supervisores, la totalidad de ellas (9) se encuentran indexadas en publicaciones de naturaleza académica a nivel nacional y que corresponden a los últimos 10 años.

La metodología empleada para el análisis

TABLA 1
INFORMACIÓN DE DOCENTES SUPERVISORES

Participantes	Dimensión #A: Formación Académica						Dimensión #B: Experiencia Supervisión Prácticas	
	Masculino	Femenino	Magister	Doctor	Promedio Docencia Educ. Superior (Años)	Publicaciones	Promedio Años Docencia Aula Escolar (Años)	Promedio Años Experiencia como Supervisor
n Historia	2	1	2	0	5	8	11,5	6,5
n Física	3	0	3	0	8,3	-	7	5
n Inglés	3	2	3	0	7,6	1	10	6
n Párvulos	5	0	4	0	8,8	-	13,4	8,6
n Diferencial	8	1	5	0	4,2	-	5,8	3
n Básica	4	3	2	0	8,5	-	22,5	6,5
Total	25	20	19	0	7,1	4,5	11,7	5,9

cuantitativo de los datos vertidos aquí fue la determinación de categorías tal como se especifica en Martínez (2007). Para ello, se recolectaron los currículos de los docentes adscritos a las supervisiones de Prácticas Profesionales durante el año académico 2014 en las carreras de Pedagogía pertenecientes a la Facultad de Educación Ucnf. En total se recolectaron 25 currículos y se determinaron categorías atingentes a la concepción que establece la literatura indagada de los diversos roles y funciones que llevan a cabo los supervisores, tutores y/o docentes tutores de prácticas profesionales (Martínez, 2007; Puig, 2004; Martínez-Figueira & Raposo-Rivas, 2011; Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012).

Los grandes lineamientos establecidos por la literatura con respecto al perfil académico-profesional apunta cuantitativa y cualitativamente a que el supervisor, tutor y/o mentor de Prácticas Profesionales debe, por un lado, exhibir cualificación académica atingente a su quehacer profesional y, en

segundo lugar, a la trayectoria experiencial de supervisión que ellos han llevado a cabo durante su quehacer. Así, las siguientes dimensiones fueron distinguidas:

- Dimensión formación académica, a la cual le tributan los siguientes indicadores: tipología y niveles de formación académico, promedio de años de docencia en educación superior, existencia de publicaciones académicas nacionales e/o internacionales;
- Dimensión trayectoria experiencial-supervisión, a la cual tributan indicadores como promedio de docencia en aula directa y promedio años experiencia en labores de supervisión de prácticas. Tales datos fueron vertidos a una plantilla Excel que incorpora estos diversos indicadores y dimensiones sugeridas por la literatura.

En términos de género, hay un claro predominio femenino (80%) por sobre su contraparte masculina. De acuerdo a la literatura

indagada aquí no hay señales con respecto a la variable de género exhibida por supervisores y/o tutores de prácticas profesionales. De manera subjetiva, es la opinión de los investigadores incorporar esta línea de exploración en una investigación atinente a esta variable ya que, de acuerdo a nuestra trayectoria, tal predominio femenino ha sido una tendencia en la Facultad.

En cuanto a la dimensión de formación académica, el 76% posee grado de Magíster, lo que nos habla de un alto nivel de estudios y especialización.

Tienen 11,7 años en promedio como experiencia en aula (desde un mínimo de 5 hasta un máximo de 23), lo que les otorga suficiente experiencia para realizar labores de acompañamiento docente, dado el grado de conocimiento que tienen de la realidad escolar. Al consultar a los Directores de Carrera de la Facultad de Educación Ucinf, estos afirmaron que la experiencia en aula, unida a la formación especializada, eran criterios fundamentales que se consideraban al momento de contratar y asignar supervisores de prácticas pedagógicas.

Por último, su experiencia como tutor o supervisor es de 5,9 años en promedio, lo que les permite, por un lado, un mayor grado de alineamiento con el modelo educativo y las políticas de la institución, y por otro hacer la mediación entre la realidad y exigencias de la educación superior –en términos de formación inicial docente- con la práctica cotidiana en la escuela.

Resumiendo, el nivel de formación de los profesores tutores de prácticas pedagógicas de las Carreras de Pedagogía de Facultad de Educación Ucinf podría caracte-

terizarse de la siguiente manera: Mayoritariamente femenino (80%), con estudios de postgrado en nivel de magíster (76%), amplia experiencia en aula (promedio aproximado de 12 años), y el tiempo suficiente como docente en educación superior como para realizar la articulación entre modelo educativo y exigencia escolar (promedio aproximado de 6 años).

IV.2 Descripción de las tareas que desempeñan los profesores tutores de prácticas profesionales con sus estudiantes

Para la indagación con mayor profundidad de las tareas y labores que en realidad desempeñan los profesores supervisores, en la presente investigación se empleó la técnica de Focus Group administrada en una instancia agrupando a nueve (9) docentes supervisores de la muestra, de las diferentes carreras de la Facultad⁹. Las preguntas indagatorias empleadas en dicha instancia fueron elaboradas y revisadas previamente por el equipo investigador teniendo en cuenta la lectura de la literatura revisada para esta investigación. En tal revisión, se decidió administrar una serie de preguntas generadoras de información en relación a las siguientes dimensiones¹⁰.

- a. Rol y funciones de los supervisores,
- b. Ejecución del proceso evaluativo de

9 El Focus Group fue íntegramente administrado por dos miembros del equipo investigativo quienes se especializan en tal área. Los informantes fueron convocados centralizadamente a una reunión cuyo objetivo principal fue socializado y aceptado. La totalidad de los informantes asistieron a tal sesión y se procedió a grabar la interacción en ella mediante una grabadora Marca Philips Modelo Voice Tracer y la duración de ella fue aproximadamente 85 minutos. Luego se transcribió el audio de manera literal.

10 Estas dimensiones fueron elaboradas a partir de la literatura especializada, la documentación y el practicum de las carreras de Pedagogía de la Universidad Ucinf.

dicha actividad curricular,

c. Niveles de coordinación y de vinculación en centros de Prácticas,

d. Creencias respecto a las funciones y características de un supervisor de Prácticas ideal, y

e. Debilidades y fortalezas propias detectadas en el desempeño de tales funciones.

Considerando lo declarado en la documen-

tación oficial de las carreras y lo expresado fundamentalmente en el Focus Group, la siguiente tabla contribuye a visualizar estas dimensiones y los indicadores reflejados del análisis del discurso evidenciado durante el proceso indagatorio y la frecuencia de menciones dentro de tales discursos. Cabe destacar que tales menciones discursivas fueron enunciadas por los informantes de manera totalmente espontánea, sin exigencia por parte del entrevistador y sin requisi-

TABLA 2

TAREAS QUE REALIZAN EN TERRENO LOS DOCENTES SUPERVISORES DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Dimensiones	Tareas realizadas	Menciones
B	Retroalimentar	7
B	Revisar instrumentos, planificaciones	5
A	Orientar al estudiante	5
B	Evaluar el cumplimiento de exigencias académicas de la práctica	5
C	Coordinación con el centro de practica	5
C	Trabajar en equipo	5
A	Acompañamiento	4
A	Mediar con el profesor guía	4
A	Contener emocionalmente	3
A	Visitas a terreno	3
A	Mediar con el estudiante	3
E	Disposición fuera del tiempo asignado	3
E	Responder inquietudes de los estudiantes	2
B	Uso de instrumentos estandarizados de las carreras	2
A	Resolver problemas	1
E	Conversación fluida	1
A	Hacer cumplir la normativa de la práctica profesional	1
B	Solicitar autoevaluación al estudiante	1

Fuente: Elaboración propia

tos de jerarquización. El análisis del discurso fue el empleado en Martínez (2007) y se contabilizaron la frecuencia de indicadores discursivos propios de cada uno de los indicadores y dimensiones que se detallan en la Tabla 2 (Página 18). Tales enunciados fueron marcados y categorizados siguiendo el patrón que se detalla en tal tabla.

La tercera fase del análisis discursivo cualitativo fue considerando lo que señala la literatura especializada (Andreucci, 2015). Así, se relacionaron las menciones con los modelos o conceptualizaciones de supervisión existentes. A modo de facilitar la lectura y la visualización de los patrones detectados,

se ha procedido a resaltar las funciones declaradas en Focus Group y sus correspondientes relaciones funcionales. La Tabla 3 detalla tal relación. Para ver un análisis más profundo y detallado al respecto ver las conclusiones del presente informe.

Considerando las menciones espontáneas que realizaron los docentes respecto a sus tareas y funciones, se realizó la asociación entre las menciones y los modelos de supervisión respectivos, lo que nos arrojó como resultado que las mayores menciones se pueden asociar a tres modelos: Apoyador y amigo (19 menciones), colaborador (19 menciones) y modelo a seguir (17 men-

TABLA 3
RELACIÓN FUNCIONES-CONCEPTUALIZACIÓN DE LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA

Conceptualización relación funcional	Evaluación despliegue (Funciones, según literatura)
Apoyador y amigo	Define expectativas
	Da consejos y orienta
	Da protección, defiende
	Ofrece compañía
Modelo a seguir	Sí ayuda mediante ejemplos
	Define estándares
	Mantiene estándares
Moderador	Da oportunidades para realizar la tarea/trabajo
	Da orientaciones y apoyo
Asesor	Aplica criterios al desempeño de los estudiantes
Colaborador	Comparte y reflexiona con todos
	Da ayuda a los estudiantes
Instructor	Da instrucciones específicas sobre la realización de tareas
Protector	Cuida y protege a los estudiantes
	Defiende las acciones
Evaluador	Entrega información
	Participa en una evaluación mutua con el estudiante

Fuente: Adaptado de Andreucci (2015)

ciones). Aquellos que no recibieron ninguna mención fueron los de Instructor, Colega y Comunicador.

Las funciones que recibieron más menciones y comentarios fueron las siguientes, en orden de importancia :

- Da consejos y orienta / Da orientaciones y apoyo

"... porque llegan muy llenas de dudas, muy temerosas, que el ambiente, que la exigencia de la universidad, están llenas de temores y de todos los ámbitos que uno pueda imaginar, eso es lo que tratamos de hacer, un poco calmarlas, bajar las revoluciones y tratar de seguir los conductos regulares". (Informante 6)

"(...) tratamos de que ellas bajen un poco las revoluciones porque en definitiva tienen un poquito alta las expectativas y se empiezan a desinflar, se sienten con pocas competencias, muy asustadas, tratamos desde la psicología (de) darles las herramientas, darles la tranquilidad de que las vamos a acompañar en este proceso". (Informante 5)

- Define y mantiene estándares

"No somos flexibles en los tiempos de calendarización, justamente porque en la vida real nosotros siempre tenemos que cumplir plazos pero en general el día a día en la conversación con las estudiantes es bastante fluida, en el inicio las expectativas de ellas son de odio, terminan con bastante certeza y tranquilidad de acompañamiento". (Informante 4)

"Hay un protocolo, una pauta con la cual nosotros nos vamos orientando". (Informante 4)

En consecuencia, el profesor tutor aporta en el proceso de práctica profesional perspectivas de análisis, conocimientos y procedimientos ("define y mantiene estándares"), además de un acompañamiento que incluye aspectos socio-afectivos ("da consejos y orienta").

Lo interesante es que, a pesar que la mayoría de los docentes declara que se trabaja con una formalidad y estructura curricular-pedagógica bastante precisa, operativa y monitoreable, consideran que los aspectos que los relacionan con modelos de supervisión más participativos, que involucran retroalimentación constante y espacios de cercanía afectiva son aquellos de mayor impacto en el desempeño de los estudiantes¹¹.

Todo esto debería ser un aporte significativo en la experiencia de terreno y el empoderamiento profesional del estudiante en formación.

También, son aportes significativos para enriquecer la elaboración de perfiles académicos de los futuros docentes supervisores de las carreras de Pedagogía de la Ucinf.

IV.3 Caracterización de las representaciones que tienen los profesores tutores de prácticas pedagógicas, de su labor en el proceso formativo en el que están participando

En términos generales, el profesor supervisor aporta una mirada "externa" del proceso de práctica profesional, desde la ins-

¹¹ Resultados de Focus Group aplicado.

titución (carrera), siendo un nexo entre la Universidad y la Escuela.

En los aspectos de representación, este profesional se percibe como “un participante que interviene en la definición y la comunicación de los aprendizajes que el estudiante realiza en este período formativo”, incorporando aspectos que no sólo se vinculan a lo formal-académico, sino también a lo afectivo-personal, configurando de este modo los aspectos centrales o de mayor impacto en el desarrollo formativo integral del estudiante.

Al respecto, mencionamos a continuación las categorías aparecidas en la información recogida de los profesores tutores, respecto a su auto-percepción de las funciones que cumplen en el proceso formativo de la práctica profesional.

Mediación y Apoyo emocional

- Estudiantes-actividades: guiar el desempeño profesional y académico de la actividad curricular de práctica profesional, concretamente en el desarrollo del portafolio de la práctica profesional.

- Estudiantes-centro de práctica: ayuda y apoyo en el empoderamiento del rol que el estudiante debe cumplir y lo que se espera de él en el centro de práctica en particular.

“... yo los voy a ir a ver, siéntanse en absoluta confianza, lo que hagan no tiene que estar ni bien ni mal, lo que ustedes crean que tienen que hacer, háganlo”. (Informante 1)

Participación en el diseño, aplicación, pertinencia y evaluación de instrumentos de

acompañamiento y evaluación de la práctica profesional

“Yo con el jefe de carrera perfectamente seguimos trabajando estandarizados y hemos cambiado algunos instrumentos agregándole y sacándole cosas que consideramos que a veces no son tan importantes y otras que si son importantes y que no nos habíamos fijado se podría decir que el instrumento no es tan rígido es flexible y la forma de evaluar también es flexible”. (Informante 7)

Obstáculos para el desempeño de los docentes supervisores

- Requerimientos administrativos y/o académicos

“... el volumen de alumnos ha ido aumentando, antiguamente el máximo era 15 alumnos por grupo, y ahora ya tengo 27 por darte un ejemplo, entonces la clase para atenderlos en el taller se me hace chico y a veces me quedo más rato a veces me echan porque viene el profesor ingresando a la sala y entonces no me corresponde, algunos se van parando y se van quedando al lado de uno es que -iyo quiero preguntar esto!- entonces al final a todos de alguna manera (uno trata de) dejarlos tranquilos (Informante 1)

- Relación con los centros de práctica: en no pocas ocasiones existe una falta de colaboración o derechamente una cierta hostilidad

“... tuve que llegar a un acuerdo con los cuatro profesores (del centro de práctica) para que ellos me den el día y la hora en que les van a autorizar para que intervenga y a estas alturas del partido no se puede cambiar (de colegio); hicieron el primer semestre y ahora están en el segundo no conviene cambiarse pero encuentro que también hay que buscar colegios en que sí le den facilidad (sic)... entonces también se les provoca un estado nervioso, estrés (a los practicantes)”.

De acuerdo a lo expresado por los mismos docentes, y considerando la evidencia existente en la literatura, la presencia del supervisor/tutor es insustituible en el proceso formativo, porque se considera que los estudiantes no pueden desarrollar por sí mismos las competencias profesionales necesarias a la acción pedagógica sin tener a alguien que los acompañe en el análisis de su práctica y en la guía hacia el alcance de los objetivos específicos de esa práctica (Correa 2009:243).

Los docentes de la Facultad de Educación Ucinf declaran que ellos tienen una posición crucial en el proceso formativo de sus estudiantes, como acompañantes en el desarrollo de competencias profesionales, con un fuerte componente de apoyo emocional, generando vínculos socio-afectivos que suelen ser determinantes en el buen término de las prácticas profesionales¹².

“entonces vemos nuevamente que (el estudiante) va hacia el fracaso,

me da pena te lo digo sinceramente porque él ha tratado de conseguirse colegios pero en los mismos colegios cuando voy yo a después a supervisar me dicen –sabe, no hay caso-, no tiene los dedos para el piano y es el único caso que tenemos durante los siete años, es complejo. Lo mandamos eso sí al psicólogo”. (Informante 7)

IV.4 Insumos para un enriquecimiento del Modelo Educativo de la Universidad Ucinf, comparando el perfil obtenido con el Modelo Educativo de la Universidad y los modelos teóricos existentes

El Modelo Educativo de la Universidad Ucinf (2010-2014) intenta favorecer la adquisición de aprendizajes efectivos y una formación personal basada en el desarrollo de un conjunto de capacidades genéricas.

En tal sentido, el mapa curricular define cuatro áreas curriculares que permitan un logro adecuado y de calidad de estos propósitos. Una de esas áreas corresponde al Área de Formativa Práctica, se define de la siguiente manera:

“Comprende un conjunto de actividades in situ, que permiten un intercambio del estudiante con el medio laboral y le posibilita la aplicación de los aprendizajes a los diversos escenarios posibles de desempeño profesional, permitiéndole un acercamiento al ejercicio profesional acompañado de un proceso de supervisión académica¹³ que le permita el máximo desarrollo de sus potencialidades”. (p. 11).

De acuerdo a lo planteado, las prácticas pe-

¹² Para mayores detalles y ejemplificación con respecto al acompañamiento, ver las citas incorporadas en las páginas 19 y 20.

¹³ Los subrayados y cursivas son nuestros.

dagógicas se constituyen en un proceso dinámico, integrado y consolidado, donde los estudiantes de las carreras de Pedagogía de la Ucinf, construyen un aprendizaje significativo y desarrollan sus conocimientos, habilidades y destrezas adquiridos durante su formación académica y profesional (Reglamentos Carreras de Pedagogía Ucinf, 2012). Este proceso ha sido diseñado de modo tal de contribuir a la formación de un docente que sea competente para la inserción y desempeño exitoso como mediador de aprendizajes en diferentes contextos educativos.

Para desarrollarlo de manera pertinente, el proceso cuenta con el acompañamiento de académicos que realizan la labor de acompañamiento y son denominados profesores tutores. Al respecto, en todos los Reglamentos de las carreras de Pedagogía de la Ucinf (2012) se señala la misma descripción:

“En todas las actividades de Práctica el estudiante contará con un Profesor Tutor, designado por la carrera, que deberá acompañar en terreno y en talleres semanales, a los estudiantes durante el proceso de práctica” (p. 5).

Más allá de este reconocimiento formal y de carácter operativo, la Universidad no tiene mayores definiciones ni menciones al perfil de un supervisor o tutor de prácticas, profesional que, en el caso de las carreras que tienen implementada esta área formativa, son de vital importancia en el proceso formativo-profesional de sus estudiantes, que está presente en el área de Formación Práctica formulada en el Modelo Educativo.

La evidencia recogida a través de esta investigación, permite y contribuye a la formulación de un perfil definido, claro, sustentado en datos empíricos, experiencias sistematizadas y literatura científica actualizada, lo que nos permitirá desarrollar procedimientos académicos aún más focalizados a lo planteado en el Modelo Educativo en el Área de Formación Práctica, que es transversal a todas las carreras de la institución.

La presente investigación contribuye a enriquecer y focalizar los fundamentos teórico-pedagógicos del Modelo Educativo, en lo concerniente a este aspecto fundamental del proceso formativo de nuestros estudiantes.

Permitirá que la documentación institucional profundice la definición que realiza de sus académicos en general, los que son concebidos como “un protagonista en la conducción de los procesos formativos de los estudiantes” (Ucinf, 2010: 108).

La evidencia presentada amplía ese concepto, pues en el caso específico del profesor supervisor de práctica, éste es más que un “conductor”, es un acompañante, colaborador y modelo del estudiante.

Esto contribuirá a re-enfocar la definición y el trabajo de las carreras que realizan prácticas pedagógicas y/o clínicas, tanto a nivel de conceptualización, construcción de programas de actividades curriculares, como de metodologías de trabajo, tanto a nivel de taller como de desempeño en terreno.

Según Poisson (1993; en Correa, 2009:8)), un docente de experiencia es aquel que, gracias a su saber hacer y sus conocimientos

tos, posee un patrimonio científico y cultural susceptible de ser puesto a la disposición de otros para su beneficio.

Analizar entonces la práctica de los profesionales vinculados a la docencia o a la formación de los docentes, constituye un punto de gran interés para la formalización de sus saberes y, en nuestro caso, para la exploración de los recursos profesionales del supervisor de prácticas.

Consideraciones finales

A partir de lo declarado por los mismos docentes acerca de las funciones y tareas que realizan, y asociándolo con lo planteado en la literatura especializada, podemos señalar las características que definen el perfil actual de nuestros supervisores de práctica profesional, indicando en primer lugar la denominación conceptual y luego su operacionalización a través de las funciones que realiza.

1. Apoyador y amigo
2. Colaborador
3. Modelo a seguir

Todos los informantes coinciden en afirmar que dos de sus tareas claves consisten en la retroalimentación y la mediación, por lo tanto se asumen como integrantes plenos y permanentes del proceso formativo de los estudiantes en práctica profesional.

Tal como lo plantea Martínez (2007):

“El supervisor es aquel que realiza una serie de funciones no tan solo de asesor, orientador o de facilitador en el proceso de inducción inicial duran-

te su propia formación profesional, sino que además como acompañante en este camino de interacción profesional entre supervisor y supervisado. Es precisamente en este rol de acompañamiento (Puig, 2004) donde surge una línea de análisis constructivista, inserta en una perspectiva intersubjetiva (Andreucci, 2013:10)”.

El docente supervisor aporta una mirada externa, ofrece el apoyo de la institución universitaria, establece un nexo entre los dos medios de formación (universidad-escuela), además de participar en la definición y la comunicación de los aprendizajes que el estudiante realiza en este período formativo.

Considerando entonces el proceso educativo como un medio para promover interacciones entre quienes participan en el acto educativo, el aprendizaje se entenderá como resultado de la interacción dialógica entre todos los que participan directamente en el proceso educativo o que sin participar son claves para el aprendizaje de los estudiantes. (Ferrada y Flecha, 2008; Sorensen, 2014).

Se trata, en definitiva, de concebir colaboradores de aprendizaje al trabajo pedagógico, el que desarrollan los docentes supervisores de práctica en nuestro caso.

De acuerdo a lo anterior, en la formación inicial docente el papel de un mentor o maestro colaborador será de gran importancia para determinar el tipo y el grado de aprendizaje, enriqueciendo el desarrollo profesional a través de modelos que impliquen prácticas colaborativas, promoviendo fuertemente el trabajo o interacción entre

practicante-practicante, permaneciendo el mentor/tutor/supervisor como "dialogante" de este proceso, pudiendo intervenir (o no hacerlo) durante la práctica desarrollada por los estudiantes (Ferrada y Flecha, 2008).

El estudio de la literatura y su posterior articulación con la información recogida en el trabajo de campo, nos permitió evidenciar la importancia y significancia que tiene el espacio de la práctica profesional como instancia formadora en competencias y conocimientos para el quehacer pedagógico en el macro-contexto de la Formación Inicial Docente –en adelante FID- (Latorre & Blanco, 2011) (Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012).

Y por otro lado, nos entregó luces respecto a la definición operacional sobre el concepto de supervisor, tutor o mentor, ya que en la literatura especializada se plantean diversos enfoques y perspectivas, considerando una diversidad de factores, como por ejemplo la diversidad de papeles que éste lleva a cabo (Martínez, 2007; Montecinos, Walker, & Maldonado, 2015), las funciones que desarrolla para llevar a cabo su quehacer supervisor-tutor-mentor, las tareas que le competen y/o le son asignadas (Martínez, 2006; Hamel & Jaasko-Fisher, 2011; Levine, 2011); y en cuarto lugar, las características distintivas que posee o debe poseer para llevar a cabo su labor, especialmente en el ámbito de la autoridad educacional (Steutel & Spiecker, 2000) y de la relación dialógica-colaborativa como espacio de aprendizaje (Sorensen, 2014).

Concentrándonos en el docente supervisor

o tutor mismo, integrante crítico dentro de la triada formativa¹⁴, la literatura ofrece un panorama bastante amplio en cuanto a los diversos roles y funciones que deben llevar a cabo tales agentes en el desarrollo de las competencias pedagógicas y profesionales en el supervisando durante su estadía en los centros de prácticas (Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012; Martínez, 2006; Sorensen, 2014; Hamel & Jaasko-Fisher, 2011).

De la evidencia recogida, podemos señalar que nuestros docentes supervisores se perciben a sí mismos como "mediadores", "acompañantes", "guías", haciendo una permanente retroalimentación de los aprendizajes, y que éstas coinciden con los enfoques o miradas más constructivistas en relación a los modelos de supervisión indagados en la literatura: de Intencionalidad Dialógica o Modelo Dialógico Práctico de Pares (Ferrada y Flecha, 2008; Sorensen, 2014); y Socioculturalismo ((Sannino, Daniels, & Gutiérrez, 2009; Sorensen, 2014).

14 Integrante crítico dentro de la triada formativa, concepto extraído desde Romero-Jeldres & Maturana-Castillo, 2012: 660, e incorpora en su alcance conceptual a los agentes protagonistas dentro de la acción de supervisión-supervisado representados por un "profesor colaborador" (en el centro de práctica), un "profesor supervisor" (desde la institución de educación superior) y nuestro "profesor en formación" (estudiante en práctica).

Referencias Bibliográficas

Andreucci Annunziata, Paola (2015). **La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores**. Valdivia: *Estudios Pedagógicos*, 29 (1), 7-26.

Burguera, J., & Arias, J. (2011). **Los Coordinadores de Prácticas como Supervisores del Practicum**. España: *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (3), 219-235.

Correa Molina, Enrique (2009). **El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz**. Santiago de Chile: *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 44-45, 237-254.

Feiman-Nemser, S. (2008). **Teacher learning. How do teachers learn to teach?** En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Routledge: *Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705).

Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). **El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje**. s/datos

Gaete, M. (s.f.). **Evaluación de las prácticas profesionales: el desafío de evaluar procesos**. Centro de Estudios Pedagógicos. Santiago de Chile: Universidad de Chile. (21/05/2011).

Hamel, F.D., & Jaasko-Fisher, H.A. (2011). **Hidden labor in the mentoring of preservice teachers: Notes from a mentor teacher advisory council**. *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, n. 2, 434-442.

Hernández, R. Fernández, C., Baptista, P. (2010). **Metodología de investigación**. México: Mc Graw-Hill/Interamericana, 5° edición.

Latorre-Medina, M.J. & Blanco, F. (2011). **El prácticum como espacio de aprendizaje profesional para docentes en formación**. España: *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (2), 35-54.

Levine, T. (2011). **Features and Strategies of Supervisor Professional Community as a Means of Improving the Supervision of Preservice Teachers**. *Filadelfia: Teaching and Teacher Education*, 27, 930-941.

Marcelo, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: PPU.

Montecinos, C., Walker, H., & Maldonado, F. (2015). **School Administrators and University Practicum Supervisors as Boundary Brokers for Initial Teacher Education in Chile**. *Filadelfia: Teaching and Teacher Education*, 49, 1-10.

Martínez-Figueira, E. & Raposo-Rivas, M. (2011). **Modelo Tutorial Implícito en el Prácticum: Una Aproximación desde la Óptica de los Tutores**. España: *Revista de Docencia Universitaria* 9,2: 97-118.

Martínez-Serrano, M. (2007). **El Papel del Supervisor en las Prácticas de Enseñanza**. México: Innovación Educativa, 17, 137-147.

Martínez-Serrano, M. (2006). **Funciones y disfunciones del papel del maestro-tutor en las prácticas de enseñanza**. España: Campo Abierto, vol. 25, n. 2, 193-210.

Puig, C. (2004). **El Rol Docente del Tutor de Prácticas y el Acompañamiento al Estudiante**. España: Portularia, 4, 455-462.

Romero-Jeldres, M., & Maturana-Castillo, D. (2012). **La Supervisión de prácticas pedagógicas: ¿Cómo fortalecer la triada formativa?** Colombia: Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (9), 653-667.

Sánchez, G. y Jara, X. (2014). **Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento**. Costa Rica: Revista Actualidades investigativas en Educación, 14, 2, 1-25.

Sannino, A., Daniels, H. & Gutiérrez, K. (2009). **Learning and Expanding with Activity Theory**. (A. Sannino, H. Daniels & K. Gutiérrez, Edits.). New York: Cambridge University Press.

Sorensen, P. (2014). **Collaboration, Dialogue and Expansive Learning: The Use of Paired and Multiple Placements in the School Practicum**. Filadelfia: Teaching and Teacher Education, 44, 128-137.

Stutel, J., & Spiecker, B. (2000). **Authority in Educational Relationships**. Journal of Moral Education, vol. 29, n. 3, 323-337.

Universidad Ucinf (2014): **Modelo Educativo**. Decreto N° 119/2014.

—. (2011) Decreto Rectoría 868/2011: **Políticas de la Universidad: Política Académica y la Política de Recursos Humanos**.

—. (2011). **Informe de Autoevaluación Pedagogía en Inglés**.

—. (2012). **Reglamentos de Carreras: Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Inglés, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Historia y Geografía**.

—. (2012). **Informes de Autoevaluación: Pedagogía en Educación Básica, Pedagogía en Educación Diferencial, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Educación Parvularia, Pedagogía en Historia y Geografía**.

—. (2012). **Informe de Autoevaluación Universidad Ucinf**.

Páginas Web: <http://www.ucinf.cl>