

Tutorización en la práctica pedagógica en Educación Física, entre la vigilancia y el acompañamiento: análisis desde las experiencias de los estudiantes practicantes

Tutoring in the pedagogical practice in Physical Education, between supervision and accompaniment: analysis from the experiences of student practitioners

Luis Henríquez Alvear

Universidad de Sevilla (España), Universidad de La Frontera (Chile)

Resumen. El presente artículo tiene como propósito describir la influencia del proceso de tutorización en los estudiantes en práctica de Pedagogía en Educación Física de una Universidad del Sur de Chile. A partir de una discusión teórica centrada en la tutorización se problematiza incorporando los planteamientos de Bourdieu y Foucault. Para abordar el objeto se utilizó una metodología de tipo cualitativa basada en estudio de caso que ocupó la entrevista episódica como instrumento para conocer la percepción de los estudiantes en práctica respecto de la influencia sobre su proceso de tutorización. Así, a través del análisis cualitativo del contenido de los relatos de sus experiencias de práctica, se pudo constatar que la relación de los estudiantes en práctica y sus profesores tutores, se encuentra marcada por dinámicas de jerarquización de los roles que posiciona al practicante como sujeto de evaluación-vigilancia por parte de su profesor tutor condicionando las formas de desempeñar su función docente. Se concluye que las dinámicas de tutorización influyen al estudiante restringiendo de modo indirecto su libertad de acción y las posibilidades de una práctica reflexiva. Por lo tanto, es imperativo establecer lineamientos institucionales que inhiban la influencia indirecta del tutor para favorecer relaciones de reciprocidad y confianza entre tutor y estudiante en práctica.

Palabras clave Tutoría, práctica pedagógica, vigilancia, educación

Abstract. The purpose of this article is to describe the influence of the tutoring process on students in practice of Pedagogy in Physical Education at a University in the south of Chile. Based on a theoretical discussion focused on tutoring, it is problematized by incorporating the approaches of Bourdieu and Foucault. In order to approach the subject matter, a qualitative methodology based on a case study was applied. In doing so, the episodic interview was used as an instrument to investigate the perception of the students in practice in relation to its influence on their tutoring process. Thus, through the qualitative analysis of the content of the accounts of their practical experiences, it was confirmed that the relationship between the students in practice and their tutors is characterized by a dynamic of role hierarchies. In this process, the students are positioned as subjects of evaluation and supervision by their tutor. Moreover, they are influenced by way the tutor carries out the teaching role. It is concluded that the dynamics of the tutoring system influence the students in practice and indirectly limit their freedom of action and opportunities for reflective practice. It is therefore essential to establish institutional guidelines that prevent the indirect influence of the tutor in order to foster relations of reciprocity and trust between tutor and student in practice.

Keywords tutorship, pedagogical practice, surveillance, education

Fecha recepción: 27-06-22. Fecha de aceptación: 23-12-22

Luis Henríquez Alvear

luis.henriquez.a@ufrontera.cl

Introducción

En las últimas décadas, la educación en Chile ha estado en el centro de la agenda política, debido a las demandas sociales que exigen una educación de calidad (Ferrada et al., 2018; Garrido, 2017). La respuesta del Estado ha sido la promoción de diversas políticas públicas que buscan atender a las exigencias de una educación de mejor calidad (Cox et al., 2010). Una de las políticas públicas implementadas para mejorar la calidad de la educación ha sido el fortalecimiento de la formación inicial docente (FID), la cual, a partir de diversos convenios de desempeño suscritos entre las universidades y el Estado, ha permitido revisar y rediseñar las carreras de pedagogía (Ferrada et al., 2018).

Estas políticas de fortalecimiento de la FID han sido desarrolladas en el contexto de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N°20.129, herramienta que otorga relevancia a las carreras de pedagogía, medicina y odontología, exigiéndoles la obligatoriedad de acreditación según lo establecido por la ley (Ministerio de Educación, 2006).

Uno de los ámbitos de la FID que concentra la atención de las autoridades ha sido la formación práctica de los futu-

ros profesores, espacio que tradicionalmente ha estado marginado de la cultura académica, prueba de ello es la escasa investigación sobre el tema o la poca relevancia en los itinerarios formativos (Andreucci, 2013; Cid et al., 2011; Gaete et al., 2016; Latorre et al., 2020). A pesar de la importancia que representan las asignaturas de prácticas para la formación del profesorado, estas no siempre cuentan con un respaldo desde las universidades, lo que ha generado una separación entre las instituciones formadoras y los profesores del sistema escolar (Gaete et al., 2016).

En este escenario las carreras de pedagogía han actualizado sus procesos formativos en concordancia con las políticas públicas impulsadas en este último tiempo, las que se orientan a mejorar la FID, en consecuencia las instituciones de educación superior han puesto el foco en el proceso formativo de las prácticas pedagógicas (Gaete et al., 2016). Es así, que las prácticas pedagógicas se constituyen como una instancia formativa donde el estudiante se integra al sistema escolar para adquirir experiencias del ejercicio de la profesión docente, a través de la observación y participación en espacios escolares.

En esta dinámica formativa adquiere un rol relevante el profesor tutor, quien es el encargado de acoger a los estu-

diantes en el espacio escolar y entregarles la orientación que les permitirá integrar los saberes teóricos en un contexto real (Colomo y Gabarda, 2021).

La relación que se establece entre el estudiante en práctica y el tutor adquiere importancia, pues este último ofrece una situación de enseñanza útil para establecer reflexiones en torno a las decisiones pedagógicas que vivencia el estudiante durante su práctica pedagógica (Bernárdez-Gómez, 2021).

La interacción entre el tutor y el estudiante ha sido escasamente estudiada, dado que, en general, los estudios abordan la supervisión desde el rol del supervisor universitario, dejando de lado el papel del tutor del centro de práctica. Parece necesario indagar en las dinámicas establecidas entre practicante y tutor, porque ese es el espacio donde se adquieren las experiencias, se accede a herramientas y modelos que son fundamentales para el futuro ejercicio profesional del estudiante en formación.

El objetivo de esta contribución es describir la influencia del proceso de tutorización en los estudiantes en práctica de Educación Física de una Universidad Pública y Estatal del sur de Chile, con el propósito de describir las dinámicas existentes entre el tutor del centro de práctica y el practicante.

A continuación, en la siguiente sección, se presenta la discusión teórica que fundamenta este estudio, luego se sigue con el apartado metodológico, continuando con los resultados de este estudio para finalizar con las conclusiones.

Las asignaturas de práctica pedagógica en la Formación Inicial Docente

En Chile, el proceso de formación docente se caracteriza por poseer asignaturas conocidas como “prácticas pedagógicas”, cuyo propósito es acercar al futuro profesor a centros escolares, y desarrollar en ellos actitudes, habilidades y conocimientos en un ambiente real. Por lo general, estas asignaturas son de carácter progresivo, es decir, se inician con acercamientos que implican tareas básicas, como: observación de clases, acercamiento a instrumentos pedagógicos, procedimientos generales; que se van complejizando hasta lograr niveles de autonomía similares a los de un profesor titulado.

Tradicionalmente, las carreras de Pedagogía en Educación Física en Chile, han formado a los profesores a partir de la organización de un currículum concurrente, es decir, como un entramado de asignaturas dentro del plan de estudio y no como ramos desarticulados (Ávalos, 2004). Las prácticas pedagógicas son incorporadas dentro de esta lógica que otorga gradualidad y progresividad a la experiencia del practicante. Cabe señalar que las distintas casas de estudio presentan formas heterogéneas de organización curricular.

Las asignaturas de práctica representan un momento relevante en la trayectoria curricular del futuro profesor, ya que es durante este tiempo que el estudiante consolida los saberes teóricos y adquiere las competencias profesio-

nales que le permitirán desenvolverse en su ejercicio profesional, fortaleciendo su identidad docente (Andreucci, 2013; Gilli et al., 2012; Pérez, 2008).

El desarrollo de las prácticas pedagógicas se enmarca en una relación entre instituciones, que vincula la universidad formadora con las escuelas (Hirmas y Cortés, 2013). Este vínculo se concreta a partir de los roles del estudiante en práctica, adscrito a la universidad formadora, y el profesor tutor perteneciente al sistema escolar. Este último es considerado como un actor relevante dentro del proceso formativo del futuro profesor, razón por la cual es necesario fortalecer la relación entre tutor y estudiante (Rodríguez et al., 2022).

Esta dinámica se da en concreto cuando un profesor de la disciplina recibe a un estudiante en práctica para compartir —en este caso— la enseñanza de la Educación Física, generando una relación compleja de mutuo beneficio que se desarrolla en el contexto de la tutela del futuro profesor. En esta relación se crean vínculos de autoridad, confianza, empatía, como también de conflicto (San Martín et al., 2021), lo que permite al futuro profesor vincularse con lo que será su quehacer profesional y formarse en lo que se denomina conocimiento práctico (Tardif, 2010).

En instancias de práctica como las descritas anteriormente, se observan varias dificultades en el proceso de seguimiento y acompañamiento de los practicantes, las que son producidas, por ejemplo, por la relación establecida entre la universidad y el tutor o por los objetivos propuestos por la universidad que se concretan en la práctica. Todo lo anterior redundando en la idea de que los profesores tutores asumen la función de guiar a los practicantes sin dejar de lado su rol de profesor titular del sistema escolar. Tal como lo advierte Sousa (2017, p. 23), “Na escola, o PC é, em primeiro lugar, professor de Educação Física, pelo que procura colmatar a exiguidade de tempo disponível para a orientação com a conjugação das funções de orientador às de professor.” [en la escuela, el profesor colaborador es, en primer lugar, un profesor de Educación Física, por lo que busca suplir la falta de tiempo disponible para la orientación con la combinación de las funciones de supervisor y profesor].

El tutor y las características del acompañamiento que ofrece a los estudiantes se transforman en factores centrales del proceso de práctica pedagógica (Sousa et al., 2017), en efecto, la tutorización debería ser comprendida como asunción de la responsabilidad, el cuidado y la protección del aprendiz (San Martín et al., 2021). A partir de lo anterior, se asume que el éxito del proceso dependerá del tipo de tutor que tenga el estudiante, así, por ejemplo, si el tutor posee ciertas características vinculadas a la formación de futuros profesores (Mok y Staub, 2021), este puede facilitar o dificultar el aprendizaje del estudiante durante su experiencia de práctica.

Es importante señalar que el proceso de práctica se encuentra condicionado a factores relacionales entre tutor y practicante, por tanto, la tutorización debe promover un entorno de respeto que permita al practicante confiar en

las retroalimentaciones y apoyos que el profesor tutor ofrece (Hudson, 2016). Por esta razón, resulta una tarea relevante la identificación de los tipos de tutores para así establecer la calidad del proceso de tutorización y el nivel de conocimiento práctico que logran adquirir los estudiantes (Mok y Staub, 2021).

Vigilancia y tutorización de prácticas en la Formación Inicial Docente

El proceso de tutorización de prácticas pedagógicas se basa en la relación de dos personas, la primera —el estudiante— es aquella formada a través de la inmersión en espacios educativos reales, y la segunda, el profesor, es quien se encarga de acompañar el proceso. Actualmente el término tutor se utiliza de manera similar a otras nociones como, por ejemplo, mentor, supervisor o entrenador (Bernárdez-Gómez, 2021; Cid et al., 2011).

Según Mok y Staub (2021), existen tres tipos de tutores, estos se conciben de acuerdo con: las funciones que se cumplen en el centro educativo, es decir, cómo se enfrentan a la tarea de tutorización; y la manera en que se establece la relación entre tutor y practicante.

A partir de estos criterios, estos autores proponen los siguientes perfiles de tutor: (1) marcador de posición, entendido como un profesional que está presente, que acompaña durante el trabajo del estudiante en práctica, pero no interviene, otorgando libertades al practicante. De esta forma, la presencia del tutor proporciona el resguardo de las dinámicas propias del centro educativo; (2) supervisor, caracterizado por retroalimentar al estudiante a partir de la observación de su desempeño y del registro de su quehacer, ofreciendo soluciones a los problemas evidenciados en la actividad del estudiante en práctica; (3) formador docente, comprendido como aquel que acompaña de forma estrecha el trabajo del practicante y cuyas orientaciones están marcadas por la colaboración y trabajo compartido durante los distintos momentos de la tarea (Mok y Staub, 2021).

Este último tipo de tutor —formador docente— emerge como el agente ideal para lograr una tutorización enriquecedora para el estudiante, ya que le permite compartir las tareas de planificación, la reflexión pedagógica y el desarrollo de las clases (Mok & Staub, 2021). Con esta figura, es posible analizar las posiciones que cada actor tiene respecto de su quehacer docente. Sobre lo anterior, López (2008) indica que la reflexión que se genera en conjunto, y referida a las experiencias de práctica, incide de forma relevante en la formación pedagógica.

En este sentido, la tutorización posee diferentes niveles de acción y contiene tareas específicas que están incluidas en el programa de asignatura en el que se enmarca el proceso de práctica y que responde a los lineamientos de la universidad. Estas se concentran en cuatro ámbitos: (1) la revisión del material que ha sido creado para la clase; (2) el modelamiento y acompañamiento de la función docente realizada por el estudiante; (3) la supervisión de la clase realizada por el estudiante; (4) la retroalimentación de la

clase realizada por el estudiante. De esta forma, uno de los ámbitos de acción más importantes en los procesos de tutorización es el de la supervisión u observación (Bernárdez-Gómez, 2021). La función de supervisión y observación puede interpretarse como la acción de mirar desde una posición de superioridad, donde implícitamente un agente (tutor) ejerce control sobre un supervisado (estudiante). Aquí, se entiende que la noción de control puede ser análoga a la de vigilar (Andreucci, 2013).

Durante el proceso de práctica el profesor tutor valora el desempeño del estudiante, asignando una calificación al trabajo desarrollado (Andreucci, 2013; Bernárdez-Gómez, 2021). Esta evaluación-calificación provoca confusión en los integrantes del proceso de práctica sobre el rol que debe cumplir el profesor tutor (Garza et al., 2019) y actúa sobre el estudiante en práctica como un mecanismo de control de su conducta, transformando la evaluación-calificación en un artefacto de vigilancia. Esta situación puede funcionar como un dispositivo de castigo que coacciona al vigilado con el propósito de que se adecúe al hábitus sociohistórico del profesor, en tanto representante de una tradición cultural en el espacio escolar (Bourdieu y Passeron, 2018; Foucault, 2005).

Resulta relevante en esta discusión la conceptualización Foucaultiana sobre los dispositivos de vigilancia. Foucault (2005) propone la noción de panóptico, la cual se relaciona con un tipo de vigilancia caracterizado por ser un dispositivo que no ofrece certezas al vigilado respecto de quién es el vigilante y cuando está realizando la acción de vigilar. Este dispositivo de control y poder opera sobre las personas, manteniendo en ellas la sensación de ser observado permanentemente.

En el proceso de tutorización las nociones foucaultianas y bourdieanas están presentes y se relacionan con las dinámicas dadas en el sistema escolar, por ejemplo, la inspección educativa, la jerarquización de los roles, la arquitectura y funcionamiento institucional (Falabella, 2016; Hernández, 2019; Rockwell, 2006). La vigilancia en el sistema escolar y educativo ha sido naturalizada, lo que provoca una falta de cuestionamiento explícito sobre las dinámicas de supervisión, control y jerarquización que ocurren en estos espacios, contribuyendo a la reproducción de los comportamientos y representaciones sociales del sistema escolar en diferentes esferas, donde se incluye también la tutorización que se gestiona mediante acciones de control implícitas (Bourdieu y Passeron, 2018).

Material y método

En esta investigación se utiliza una metodología cualitativa-interpretativa (Sandín, 2003; Vasilachis et al., 2006), cuyo propósito es conocer, a partir de la percepción de los estudiantes en práctica, la influencia que el profesor tutor ejerce sobre sus prácticas docentes. Para realizar esta tarea, se propone un diseño de estudio de casos (Bisquerra, 2000), de tipo instrumental (Stake, 2010), con múltiples unidades de información (Tójar, 2006; Verd & Lozares,

2016), lo que permite acceder a las percepciones de los estudiantes a través de su discurso.

Los participantes de la investigación fueron 16 estudiantes de quinto año de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile, quienes al momento de la investigación cursaban la asignatura de práctica profesional en distintos establecimientos del sistema educativo escolar, su participación fue voluntaria. Dentro de los requisitos de selección se consideró, por un lado, que los participantes estuvieran realizando su práctica en centros educativos que representen las modalidades de dependencia administrativa del sistema escolar chileno (particular, subvencionado, municipal) y, por otro, que su actividad se desarrolle en los diferentes niveles del sistema escolar (primaria y secundaria). A partir de estos dos criterios de selección se respetan las máximas de rentabilidad, facilidad de abordar, unicidad y contextos de selecciones alternativas (Stake, 2010).

La recolección de la información se desarrolló a partir del uso del instrumento entrevista episódica (Flick, 2000, 2012; Verd y Lozares, 2016). Herramienta que, en este caso, contiene 27 preguntas orientadas hacia la explicitación de las concepciones de los estudiantes respecto de sus prácticas y el proceso de tutorización. Otro ámbito que se explora con este instrumento indaga en las vivencias y recuerdos asociados a su proceso de práctica. La utilización de esta técnica permite acceder a los relatos y las narrativas de los estudiantes y su comprensión sobre su experiencia de práctica.

Luego de la aplicación de las 16 entrevistas, documentadas en formato vídeo, se procedió a transcribirlas en formato Word para luego iniciar el proceso de análisis de los datos (Kvale, 2011), el cual se organizó en cuatro etapas:

La primera etapa, consistió en el traspaso de las entrevistas transcritas al programa Atlas ti 9.1.7; en la segunda, se identificaron las unidades de análisis; y en la tercera, se procedió a codificar las unidades de análisis; finalmente, y como cuarta etapa se categorizaron los datos generales del estudio. Las dos últimas etapas del procedimiento de análisis se basaron en la técnica de Análisis Cualitativo del Contenido (Cáceres, 2003), cuya lógica inductiva orientó el análisis general de los datos.

En síntesis, de modo explicativo, se procedió de la siguiente manera: (1) identificación de los fragmentos del texto de las entrevistas que representan ideas comunes (temas) los cuales se etiquetaron mediante el uso de códigos (codificación). Esta dimensión del análisis se realizó mediante la selección de temas que se desprenden de las entrevistas, los cuales se reconocen como unidades de análisis. De esta forma, un tema es análogo a la noción de palabras unidas gramaticalmente referidas a un asunto en particular (Cáceres, 2003). El análisis se concretó siguiendo una matriz de codificación (Tabla 1) que contiene los criterios de selección de los temas. Seguidamente, (2) se agruparon y relacionaron los códigos de modo inferencial,

proceso denominado categorización (Flick, 2012), que busca dotar de un mayor poder explicativo e interpretativo a las relaciones entre los códigos (Cáceres, 2003; Vasilachis et al., 2006). La representación de las categorías fue realizada a través de imágenes denominadas redes semánticas (Chernobilsky, 2006), con la ayuda del software Atlas ti 9.1.7, estas figuras muestran las relaciones entre los códigos y sus contenidos.

Tabla 1.

Matriz de codificación de código, Ejemplo "sentimiento de vigilancia".

Código	Sentimiento de vigilancia
Definición código	Hacer referencia a la percepción por parte del estudiante en práctica de ser vigilado.
Cuando aplica el código	Cuando se manifiesta estar bajo vigilancia del tutor
Cuando no aplica el código	Cuando no es manifiesto el hecho de estar bajo vigilancia
Ejemplo	"siempre nos estaba observando y de repente nos miraba con una cara rara o se ponía muy seria, entonces nosotros pensábamos, lo estaremos haciendo mal, algo que no le gusta"

Resultados

En el siguiente apartado se presentan 2 categorías resultantes del análisis de los datos: (1) Tutor Vigilante y (2) Tutor Formador, ambas constituidas por 11 códigos cada una. Además, se muestra el enraizamiento de los códigos (cantidad de citas) y su co-ocurrencia, es decir, la relación establecida en el contenido de una cita entre los códigos tutor formador y/o tutor vigilante, con otras etiquetas codificadas que forman parte de ese fragmento relatado. Este último se presenta en un diagrama de Sankey (ver figura 1).

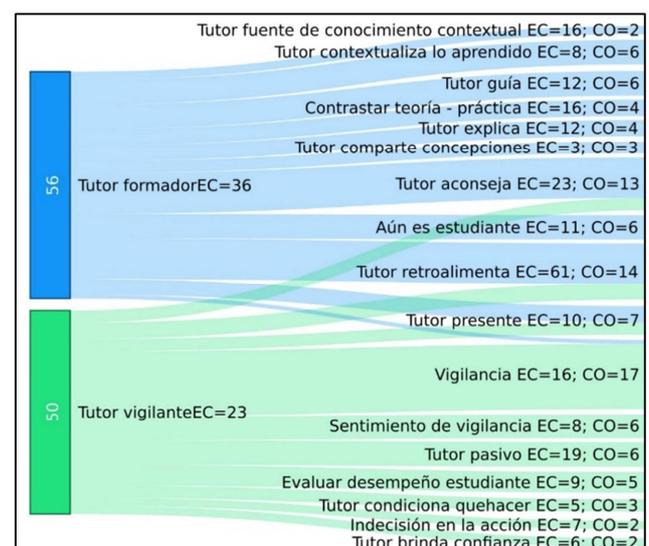


Figura 1 Diagrama de sankey, expone enraizamientos de códigos (EC) y co-ocurrencias (CO). Elaboración propia

Por su parte, los 11 códigos que conforman ambas categorías se relacionan entre ellos, dando sentido a las categorías generales (1) y (2). Estas relaciones se presentan gráficamente en redes semánticas correspondientes con las Categorías Tutor Vigilante y Tutor Formador. En cuanto a

las citas, estas se identifican de la siguiente manera, por ejemplo: E1_PS_EB. El número de la entrevista (E1); Dependencia administrativa del entrevistado: Municipal (M), Particular subvencionado (PS), Particular pagado (PP); Nivel de enseñanza: Enseñanza básica (EB), Enseñanza media (EM).

Categoría Tutor Vigilante

La categoría Tutor Vigilante es el resultado de la percepción de los practicantes respecto de cómo sus profesores asumen el rol de tutor. Se observa que este vínculo es una relación vertical y jerárquica que condiciona el desempeño de los estudiantes en práctica mientras enfrentan el ejercicio profesional en compañía del tutor, pero sin su colaboración. En este caso, se observan las valoraciones contradictorias de la vigilancia pues, por un lado, ofrece seguridad o respaldo, y por otro, genera nerviosismo e inseguridad en las decisiones del practicante.

A continuación, se representa gráficamente la categoría Tutor Vigilante y las relaciones que se establecen entre sus códigos a través de una red de relaciones (ver figura 2).

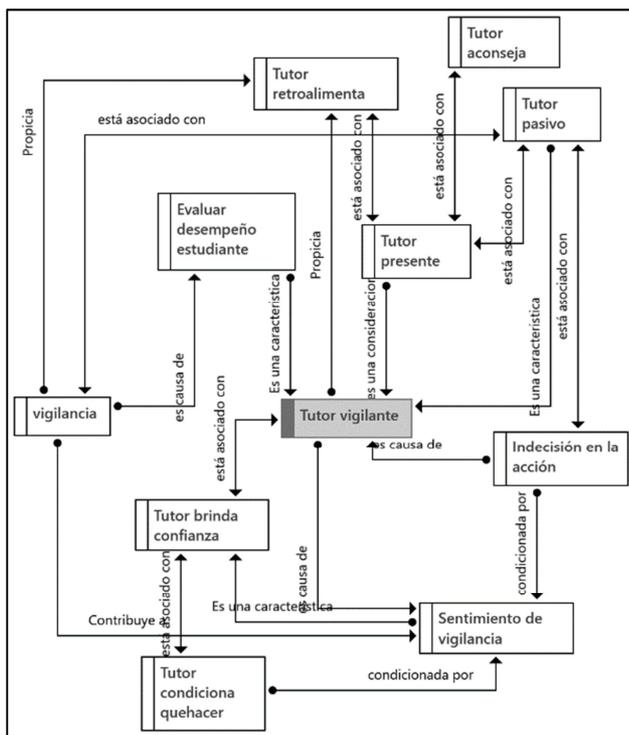


Figura 2. Red semántica Tutor Vigilante. Elaboración propia

En la figura se observan los códigos: Evaluar desempeño estudiante, Tutor retroalimenta y Tutor aconseja. Estos representan la percepción del practicante respecto de las tareas que lleva a cabo su profesor tutor. Estas acciones ubican al tutor en una posición lejana o al menos distante del estudiante en práctica, evidencia de lo anterior es la asociación con los códigos Tutor presente y Tutor pasivo.

El análisis de los datos advierte que el estudiante en práctica percibe que su profesor tutor cumple con su función a partir de la observación, evaluación y calificación de su desempeño, y que producto de estas responsabilidades el tutor no se involucra en el quehacer del practicante, por

lo tanto, no se genera un trabajo colaborativo o una relación horizontal. Esta función de evaluar y calificar es interpretada por el estudiante en práctica como una imposición de la universidad hacia el tutor, por tanto, el estudiante lo infiere como un mecanismo jerárquico institucionalizado. A continuación, el siguiente párrafo (1) expone un extracto de una entrevista que representa esta categoría:

(1)

“eh quizás que no se guie tanto (el profesor tutor) por evaluar, quizás que mantenga como, se desarrolle como una relación de equipo con los practicantes. porque muchas veces quizás, puede ser que nosotros estemos realizando algo mal o quizás encuentre algo bien, pero a la vez, bueno, quizás, pienso yo, que muchas veces no nos quiera decir porque él tiene ese rol de evaluador.” (E3_PS_EB).

La categoría Tutor Vigilante está fuertemente asociada al sentimiento de vigilancia y a las decisiones que toman los practicantes, así, los estudiantes declaran que la vigilancia externa altera su toma de decisiones, perciben desde los tutores un seguimiento permanente que condiciona su forma de llevar a cabo las funciones dentro de la clase. Los estudiantes declaran que esta supuesta vigilancia induce en ellos un cuestionamiento permanente sobre su propio desempeño mientras buscan dar una buena impresión al tutor respecto de cómo está realizando las clases. A continuación, se muestra otro relato (2) que ilustran lo señalado:

(2)

“Yo creo que tiene que dar ciertas libertades también al estudiante porque muchas veces los estudiantes se sienten presionados y observados por el profesor tutor, a mí me ha pasado mucho eso y causa incomodidad de que uno se esté, que se sienta observado o se sienta cuestionado de repente porque no sé, uno puede estar haciendo una actividad y la cara del profesor no es la mejor y uno ahí se empieza a cuestionar en el mismo momento, lo habré hecho mal o su cara es así simplemente” (E2_PS_EM).

Complementario a lo anterior, la categoría Tutor Vigilante contiene una dimensión que es percibida por los estudiantes como una vigilancia omnipresente. Los estudiantes declaran percibir una constante atención de sus tutores mientras ellos realizan las clases de Educación Física a los escolares, aun cuando aparentemente están desarrollando otras actividades propias de la función docente. Esta característica del tutor, que mantiene la atención sobre el practicante durante las clases, es valorada positivamente y deseada por los estudiantes en práctica. A continuación, en los siguientes párrafos (3 y 4) se exponen narrativas que refrendan lo expuesto anteriormente.

(3)

“Igual uno sabe que está bajo constante supervisión y bajo constate evaluación de los profes, a pesar de que no se note, pero en ese sentido es que puede, es que uno se da cuenta de que los profes lo pueden ayudar a uno en cuanto a las actitudes más bien que uno pueda tener dentro a la clase” (E8_PS_EB_EM).

(4)

“Ocurrió un momento en donde perdí el curso, no sabía qué hacer, les gritaba en el sentido de llamar su atención, les pedía que vinieran hacia acá y no pescaban, era un primero medio y no había caso, la profesora estaba al lado con el libro de clase llenando algunas cosas, pero estaba atenta a lo que estaba pasando y se empezó a dar cuenta y yo lo que hice fue acercarme a ella y ella me dijo -*Mira Pancho lo que tú tienes que hacer a veces es no ponerte pesado pero si levantar un poco la voz, tienes que hacerte ver como la autoridad que en ese momento deberías ser, no para mandarlos pero si para que te tengan respeto porque en este momento te están faltando el respeto-*, Entonces ella se ubicó en el centro de la cancha, levanto la voz y los niños al tiro dejaron de patear la pelota, dejaron las raquetas también.” (E10_M_EB).

Categoría Tutor Formador

La categoría Tutor Formador surge a partir de la percepción de los practicantes de cómo debería ser la función de sus profesores tutores. Destaca la retroalimentación, los consejos, las explicaciones que el tutor pueda hacer del trabajo del estudiante en práctica. Por su lado, la presencia del tutor y su guía sobre el estudiante permite una mejor adaptación del practicante a las condiciones del centro educativo.

A continuación, en la figura 3, se representa la categoría Tutor Formador y las relaciones que se establecen entre sus códigos (ver figura 3).

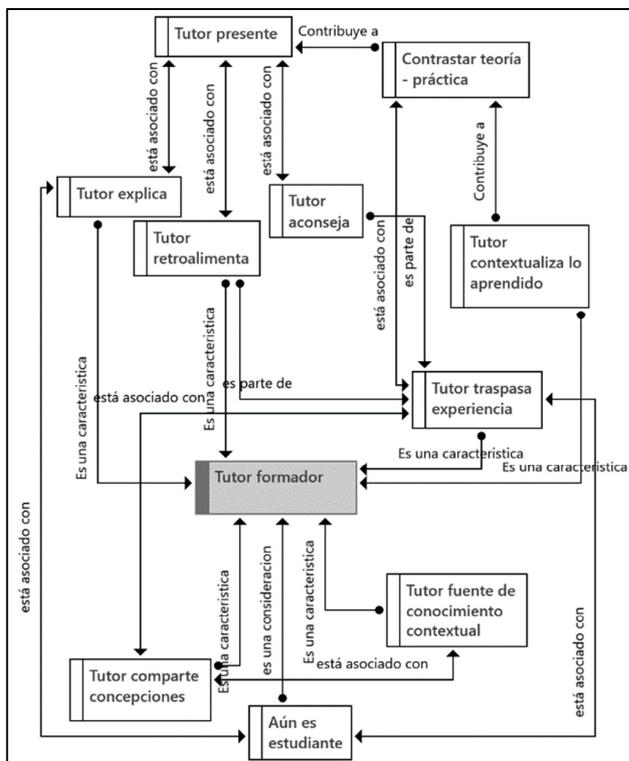


Figura 3. Red semántica Tutor Formador. Elaboración propia

El análisis de los datos evidencia que los estudiantes en práctica consideran que el tutor debería estar presente y activo durante las clases para así acompañar su desarrollo, ofrecer consejos y retroalimentaciones, como también traspasar su experiencia. En síntesis, que vaya guiando la

experiencia del estudiante en práctica. Los siguientes extractos (5 y 6) dan cuenta de lo expuesto anteriormente:

(5)

“Sería alguien que en realidad debería estar como pendiente de ti, o sea de cierta manera, que te acompañe en tu autonomía, un tutor lo ideal sería que te fuera dando varios consejos, estuviera presente en tus clases y viera tus errores, te vaya retroalimentando, te vaya enseñando estrategias que él ocupa.” (E1_PS_EM)

(6)

“Para mí eso es que un profesional con la experiencia necesaria en el área docente, me guíe, me vaya dando recomendación de que hacer, como organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, así que es como un guía, si eso un guía para mí.” (E5_M_EM)

La presencia del profesor tutor aparece como algo necesaria que permite al estudiante en práctica ingresar en las dinámicas escolares y de enseñanza, orientarlo respecto de los contenidos, formas de abordarlos y reconocer las características de los estudiantes del centro educativo. Para los practicantes, los profesores tutores representan una fuente de conocimiento del contexto, por lo que su acompañamiento y guía recibe una valoración positiva. Esto se expresa en el siguiente párrafo (7):

(7)

“son (los tutores) la primera manera que uno tiene de aprender de los alumnos, de conocer a los alumnos, o sea yo llego en blanco y obviamente la visión que ellos le dan del curso es súper importante, si ellos me dicen no sabes que el curso es súper problemático y yo no los conozco obviamente les voy a creer porque ellos han llevado más años que yo, trabajando con ellos” (E1_PS_EM)

Los profesores tutores contribuyen entre otras cosas a contextualizar lo que el practicante ha aprendido en la universidad, contrastar la teoría con la práctica y reconocer las concepciones respecto de la asignatura. Por todo lo anterior, los profesores tutores se constituyen como puentes para el desarrollo profesional de los estudiantes en práctica. Lo que se refleja en la siguiente cita (8):

(8)

“Uno sale con todo el conocimiento teórico, pero uno llega a pararse frente a los niños... Pero llegar a un colegio y tú te paras frente a los niños y algunos no quieren y otros se ponen a llorar y pararse ahí es como wow, entonces ahí es cuando los profes te, te explican, te dicen, no tú tienes que estar con más autoridad o...” (E4_M_EM)

La función de retroalimentación desarrollada por el tutor es insuficiente para los estudiantes, quienes plantean que el acompañamiento y retroalimentación de los tutores debería alcanzar otros ámbitos de su quehacer, no solo frente al error o dificultades, lo que se observa en el siguiente extracto (9):

(9)

“Alguien que, que comparta su experiencia, que ayude a mejorar algunos conceptos, algunas pre concepciones que uno tiene de llegar a clases, de pararse y hablar con los chicos, alguien que explique por ejemplo... No sé... Todo

lo del colegio porque uno llega después y no sabe, no sé, hasta llenar un libro de clase, algunos no lo hacen entonces explicar todo lo que es ser un profesor y como ha sido su experiencia. (E4_M_EM)

Discusión

La percepción que tienen los estudiantes en práctica de su proceso de tutorización da cuenta de una relación vertical y jerarquizada, que se contrapone con el tipo de relación basada en la confianza y el respeto propuesta por Hudson (2016). En este caso, los datos muestran que la tutorización percibida por el estudiante, se basa en la observación y evaluación de su desempeño, lo que no favorecería una vinculación cercana entre practicante y tutor, adoptando este último, un rol de Tutor Supervisor (Mok y Staub, 2021). Esto es coincidente con lo planteado por Ruffinelli (2020), quien reporta que uno de los roles más recurrentes en la relación tutor-practicante es el de evaluador o retroalimentador directivo. Por otra parte, San Martín (2021) advierte que los tutores ubican al practicante en una situación de orfandad, ya que suelen desatender el acompañamiento y encargar tareas ajenas a la práctica, esto refuerza lo planteado por Sousa (2017) que señala que el profesor busca suplir su falta de tiempo combinando las funciones de tutor y profesor.

Otro elemento que destaca en los resultados, es la visión del estudiante sobre el rol del tutor, el cual considera es influenciado por las exigencias de la universidad, institución que traspasa la responsabilidad de formar y evaluar a los practicantes, lo que agrega dificultad al desarrollo de una tutorización con características más horizontales. Sobre lo anterior, Bernárdez-Gómez (2021, p. 20) indica que el tutor al observar también cumple la función de evaluador pues “se convierte en un magistrado que debe cuestionar los aspectos susceptibles de ser evaluados”. Complementariamente, Garza (2019) sostiene que los profesores mentores o tutores no deberían evaluar, ya que esto confunde su rol hacia el estudiante en práctica. En una línea similar, San Martín (2021) discute que la escasa coordinación entre las exigencias que plantea la universidad y los tutores representa una incongruencia para el estudiantado. De este modo, la tutorización de práctica percibida por los estudiantes se constituye como un espacio de tensión, ya que si bien la presencia de los tutores condiciona sus decisiones pedagógicas (producto de la supervisión y evaluación), existe una valoración positiva de la supervisión y la presencia del tutor, porque ofrece un respaldo de su quehacer.

Según los datos, el estudiante en práctica parece estar de acuerdo con que el profesor tutor cumpla un rol de supervisión, a partir del cual permite que el practicante se equivoque para luego ofrecer una corrección y retroalimentación. Esta característica de la supervisión u observación concuerda con lo propuesto por Bernárdez-Gómez (2021), quien indica que la observación debe ser sistemática y proveer de situaciones referenciales para reflexionar.

En cuanto a la función tutorial, esta genera incomodidad en el estudiante en práctica producto de la acción de supervisión que se realiza durante su ejercicio pedagógico. La supervisión que realiza el tutor sobre el estudiante en práctica es percibida por este último como una vigilancia, que, en función de los planteamientos de Foucault (2005), ejerce un poder sobre quien es vigilado. La acción de vigilar busca coaccionar a quien es observado para modificar su conducta, y lograr que se adapte a lo deseado por parte de quien ejerce ese poder. Cuando el estudiante en práctica está en una situación de supervisión-vigilancia, cuestiona su quehacer y sus decisiones a partir de lo que imagina que su profesor tutor espera de su desempeño.

El poder que se ejerce sobre los estudiantes en práctica, y que condiciona su conducta, es posible debido a que es acompañado de una valoración de su desempeño, la cual opera como premio o castigo. Así, si el estudiante en práctica tiene una conducta inadecuada frente a los requerimientos del profesor tutor, la evaluación que se aplica sobre él implica una calificación que representa un castigo a su conducta.

La escuela ofrece un espacio propicio para que estas relaciones de poder y obediencia ocurran, ya que es un lugar donde las prácticas de evaluación, control, estructuración y rutinas están presentes (Falabella, 2016; Hernández, 2019; Rockwell, 2006). En este sentido, las estructuras que soportan la vigilancia son reproducidas por la cultura escolar como parte indiscutible de su funcionamiento (Bourdieu & Passeron, 2018).

Los estudiantes en práctica reconocen que un tutor que los acompañe, es decir, que esté presente, que intervenga, que los oriente, los aconseje y los retroalimente contribuiría a su formación y adaptación al centro educativo, lo que concuerda con lo que se entiende como Tutor Formador (Mok y Staub, 2021). Así, una de las tareas del tutor que es bien valorada por los practicantes es la ayuda en la inmersión al contexto escolar, reconocen que los profesores son quienes poseen el conocimiento contextual y la experiencia para enfrentarse a las situaciones de enseñanza. Sobre lo anterior, San Martín (2021) advierte que las condiciones contextuales del espacio educativo ponen en entredicho la vocación de los practicantes cuando estos no cuentan con las herramientas para enfrentar las situaciones de enseñanza o cuando los tutores realizan un acompañamiento insuficiente.

Otra idea que emerge es el valor del rol que cumple -o podría cumplir- el Profesor Tutor para ayudar a contrastar la teoría con la práctica, en efecto, las correcciones que hacen los tutores frente a las dificultades de los estudiantes contribuyen a reorientar sus concepciones sobre su quehacer. También hay casos donde se expresan anhelos de parte de los practicantes, quienes esperan que los tutores compartan sus experiencias y puntos de vista frente a la asignatura. Al respecto, López (2008) indica que una reflexión en conjunto de la experiencia de práctica contribuye a un desarrollo profesional del practicante. Similar sugerencia hace San Martín (2021), al constatar que los acompaña-

mientos irreflexivos son causados por retroalimentación y diálogos insuficientes entre tutor y practicante.

Conclusiones

El objetivo de esta contribución es describir la influencia del proceso de tutorización en los estudiantes en práctica. Los resultados sugieren que la tutorización de los practicantes se encuentra influenciada por dinámicas de poder y obediencia propias de la institución escolar, las que se reproducen y traspasan al ámbito de las tutorías de práctica, asumiendo que aquel practicante es un sujeto que debe ser formado, por tanto, evaluado-vigilado por el profesor tutor.

Desde un plano metodológico, el diseño de investigación propuesto permitió conocer en profundidad las percepciones que los estudiantes en práctica tienen de su experiencia con los profesores tutores. A través de esta técnica de investigación fue posible describir los tipos de relaciones que se establecen entre actores, lo que hace pertinente un abordaje de esta naturaleza para el estudio de este tipo de fenómenos.

Durante el proceso de práctica, la figura del tutor se convierte en una suerte de dispositivo panóptico que condiciona, pero a la vez guía, el quehacer del practicante. La vigilancia que se ejerce sobre los practicantes produce modificaciones en su conducta pedagógica, adecuando su quehacer a los requerimientos del profesor tutor, aun cuando este no haya hecho ninguna solicitud. El hecho de que el estudiante se centre en los supuestos requerimientos del tutor limita las posibilidades de realizar una práctica reflexiva y analítica de su función, ya que el practicante centra su atención en la deseabilidad social que se espera de su rol y no en los elementos que determinaron sus decisiones pedagógicas. De aquí que resulta importante considerar los tipos de tutores que participan del proceso de práctica, ya que, por ejemplo, por un lado, un Tutor Marcador de Posición contendría las características prototípicas de la vigilancia, y, por otro, el Tutor Formador, al acompañar el proceso de práctica, podría tener un efecto favorable que permitiría disminuir la percepción de ser vigilado, enriqueciendo la experiencia formativa del estudiante.

Durante las acciones de supervisión y retroalimentación a las que son sometidos los estudiantes, la calificación resultante de su proceso de práctica es el dispositivo que permite ejercer poder sobre los estudiantes. Lo anterior, es producto de las exigencias administrativas de las instituciones formadoras, que utilizan la calificación como requisito para ser promovido, en este caso, para finalizar la formación de pedagogía en Educación Física. La presión que ejerce la promoción académica es percibida por los estudiantes, pero no es considerada por las instituciones de educación superior como un factor que modifica la conducta de los practicantes, por tanto, se hace necesario avanzar hacia espacios de evaluación más democráticos.

Desde lo expuesto anteriormente, urge establecer mecanismos institucionales en la formación inicial docente

que permitan desarrollar relaciones de reciprocidad y horizontalidad entre los diversos actores que participan en el proceso de práctica. De igual forma, se observa la necesidad de desarrollar relaciones de diálogo reflexivo entre tutores y practicantes. Puesto que, el logro de procesos reflexivos tempranos por parte del practicante, podría propiciar la formación de un profesional consciente de los factores que subyacen a sus decisiones pedagógicas.

Finalmente, esta investigación permite visualizar la necesidad de avanzar hacia mecanismos de evaluación más participativos, compartidos, democráticos y menos sancionadores, que allanen la posibilidad de lograr un quehacer pedagógico sin un marco de vigilancia condicionado por evaluaciones del desempeño del practicante.

Referencias

- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 7–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100001>
- Avalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. [http://www.ub.edu/obipd/PDF_docs/Formación Inicial/Educación Universitaria/Documents/La Formación Docente Inicial en Chile. AVALOS.pdf](http://www.ub.edu/obipd/PDF_docs/Formación%20Inicial/Educación%20Universitaria/Documents/La%20Formación%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.AVALOS.pdf)
- Bernárdez-Gómez, A. (2021). Formación inicial de profesorado, el papel de los tutores de práctica. *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 419–442. <https://doi.org/https://doi.org/10.6018/educatio.412891>
- Bisquerra, R. (2000). *Métodos de Investigación Educativa Guía Práctica* (primera). Ceac.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2018). *La Reproducción Elementos para una teoría del sistema educativo* (1º). Siglo Veintiuno.
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53–82.
- Chernobilsky, L. (2006). El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos. In *Estrategias de investigación cualitativa* (p. 277). Gedisa.
- Cid, A., Pérez, A., & Sarmiento, J. (2011). La tutoría en el Practicum. Revisión de la literatura Tutoring activity in Practicum. Review of the literature. *Revista de Educación*, 354(354), 127–154. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354_06.pdf
- Colomo, E., & Gabarda, V. (2021). Prácticas escolares y docentes en formación: un análisis axiológico a través de los diarios de prácticas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 25(1), 271–295. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i1.8518>
- Cox, C., Meckes, L., & Basc. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: Velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 46, 205–245.

- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107–126.
- Ferrada, D., Villena, A., & Del Pino, M. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 154–279.
- Flick, U. (2000). Episodic Interviewing. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching with text, image and sound a practical handbook* (First, pp. 75–92). SAGE.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (tercera). Morata.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (1ra edición). Siglo XXI.
- Gaete, A., Gómez, V., & Bascopé, M. (2016). ¿qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de La Agenda Pública*, 11(86), 1–16.
- Garrido, J. (2017). La formación inicial de docentes en Chile: la discusión de la relación entre teoría y práctica. In *Retos y certezas sobre la construcción del conocimiento práctico en la formación de maestros. Una visión caleidoscópica*. (p. 267). Ediciones Octaedro.
- Garza, R., Werner, P., & Duchaine, E. (2019). *Developing a Mentoring Framework Through the Examination of Mentoring Paradigms in a Teacher Residency Program*. 44.
- Gilli, T., Carabajal, J., Amieva, M., Irma, G., Speranza, A., Baigorria, J., Pérez, M., Ferreyra, M., Neme, C., Ricci, C., Massa, M., Gorostegui, E., Audisio, V., & Rodriguez, K. (2012). *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas: primeros resultados de una política nacional de promoción de la investigación en el sistema formador*.
- Hernández, J. (2019). La Inspección Educativa y la cultura escolar en España. Génesis, proceso constituyente y actualización de funciones. *Aula*, 25, 59–89.
- Hirmas, C., & Cortés, I. (2013). *Estado del Arte. Investigaciones sobre formación práctica en Chile: Tensiones y desafíos*.
- Hudson, P. (2016). Identifying mentors' observations for providing feedback. *Trachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(2), 219–234. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1055446>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Latorre, M., Vergara, C., Morales, M., Orbeta, A., Escobar, C., & Quiroga, M. (2020). Prácticas de acompañamiento de profesores tutores en carreras de pedagogía: análisis de los dispositivos de aseguramiento y certificación de la calidad de los aprendizajes terminales. *Calidad En La Educación*, 53, 182–218. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce>
- López, V., Font, R., & Pradas, R. (2008). Conocimiento práctico y procesos de reflexión en la formación inicial de los maestros de educación física: opciones de desarrollo a través del prácticum. *UNIVEST*. <http://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/1061>
- Ministerio de Educación. (2006). *Ley 20129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad*.
- Mok, S. Y., & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Pérez, M. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343–367.
- Rockwell, E. (2006). La dinámica cultural en la escuela. In *Hacia un currículum cultural. La vigencia de vygotski en la educación*. (pp. 21–38). Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rodríguez, I., Barceló, M. L., Poveda, B., & López-Gómez, E. (2022). *The Development of Competences in Teaching Practicum: Perspective of School Mentors as Assessors*. 11(2), 7–25.
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Rodríguez, C., López, P., & González, C. (2020). *TUTORÍAS DE PRÁCTICAS: REPRESENTACIONES ACERCA DEL ROL DEL TUTOR Y LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS*. 59(1), 30–51. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004>
- San Martín, D., San Marín, R., Pérez, S., & Bórquez, J. (2021). *Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico*. 21(2), 1–24. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i2.46783>
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw-Hill.
- Sousa, T., Farmer, P., & Braga, A. (2017). O Papel do Professor Cooperante no Contexto da Formação de Professores de Educação Física: A Perspetiva dos professores cooperantes. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(7), 1–29. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2497>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. (Quinta). Morata.
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tójar, J. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. La Muralla. www.arcomuralla.com
- Vasilachis, I., Ameigeiras, A., Chernobilsky, L., Giménez, V., Mallimaci, F., Mendizába, N., Neiman, G., Quaranta, G., & Soneira, A. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (Primera). Gedisa.
- Verd, J., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Síntesis.