

## **El tutor de práctica en la formación de profesores de religión y filosofía**

Mónica Hernández del Campo, Albertina Quezada Bravo\*

### **Resumen**

El componente práctico es, sin duda, una parte fundamental del proceso formativo de los futuros profesores, y es un espacio de aprendizaje que permite el diálogo entre teoría y práctica en un contexto de desempeño auténtico, y por lo tanto dinámico. El contacto con el sistema escolar para un profesor en formación se transforma en una plataforma altamente favorable para el desarrollo profesional del futuro profesor. Este proceso requiere de una eficaz articulación entre escuela y universidad, mediación que es posible a través de la existencia del profesor tutor en el equipo de formación inicial docente. En este artículo se describe un proceso de retroalimentación que se ha implementado en la Escuela de Pedagogía en Religión y Filosofía de la Universidad Católica del Maule, a partir de las percepciones de un grupo de estudiantes que han realizado su Práctica Profesional. Estas percepciones se constituyen en un insumo para mejorar las experiencias prácticas de la Pedagogía y potenciar el desempeño del profesor en formación.

**Palabras clave:** tutor, acompañamiento, práctica pedagógica, evaluación

---

\* Universidad Católica del Maule, Chile. Contacto: [mhernandez@ucm.cl](mailto:mhernandez@ucm.cl) y [aquezada@ucm.cl](mailto:aquezada@ucm.cl)

## **The practice advisor in the training of teachers of religion and philosophy**

Mónica Hernández del Campo, Albertina Quezada Bravo

### **Abstract**

The practical component is, undoubtedly, a fundamental part of the training process of the future teachers, and a space of learning that allows the dialogue between theory and practice in a context of authentic performance, moreover, a dynamic one as well. The contact with the educational system to a teacher in training is transformed into a favorable alternative platform for the professional development of the future teachers. This process requires an effective articulation between school and university, mediation which is possible through the existence of an advisor teacher in the crew of initial teacher training. In this article, a process of feedback that has been implemented in the School of Religion and Philosophy Pedagogy at Católica del Maule University is described, based on the perceptions of a group of students that have finished their Professional Practice. These perceptions are used to constitute a tool to improve the practical experiences of the Pedagogy and to strengthen the achievement of teachers in training.

**Keywords:** tutor, accompaniment, pedagogical practice, evaluation

# **El tutor de práctica en la formación de profesores de religión y filosofía \***

Mónica Hernández del Campo, Albertina Quezada Bravo

## **Introducción**

La formación de los profesores en Chile demanda políticas educativas que apunten a la calidad de la educación, lo que implica, necesariamente, una mirada crítica permanente a los programas de formación inicial. A esto responde la iniciativa de implementar el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente desde el Ministerio de Educación y que ha tenido como resultado algunos avances en términos de mejoramiento y modernización de los programas de pregrado de diecisiete universidades chilenas que forman profesores (Romero y Maturana, 2012). Un logro importante de destacar es la incorporación de experiencias de prácticas tempranas en los currículos de formación inicial docente en los centros escolares (Avalos, 2009), para dar oportunidades de aprendizaje a los futuros profesores en espacios reales de desempeño profesional. Al mismo tiempo, desde el Ministerio de Educación se han levantado estándares que determinan niveles esperados de calidad en el desempeño profesional de los docentes en Chile, tal es el caso del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) y los Estándares orientadores para carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2012).

---

\* Proyecto de investigación financiado por el Plan de Mejoramiento UCM1310 de Formación Inicial de profesores.

La concepción e implementación de los procesos de prácticas pedagógicas en la formación docente se determina en una relación que Romero y Maturana (2012) denominan la *triada formativa*, relación entre profesor en formación, profesor colaborador y profesor supervisor. Esta mutua colaboración será clave para garantizar el éxito de la experiencia, y determinará el mayor o menor logro de aprendizajes en los profesores en formación.

El presente artículo abordará solo dos actores de esta triada, a saber, el profesor en formación y el profesor supervisor, perteneciente al cuerpo académico responsable de la formación inicial docente.

## **I. Marco de referencia**

### **1. La práctica en la formación inicial docente**

A partir de una revisión de la literatura sobre la formación de los docentes, se considera relevante el aporte de Cochran - Smith (1999) y el de Gimeno y Pérez (1995), donde es posible agrupar tres perspectivas sobre la formación inicial de profesores: la perspectiva racionalista, la técnica y finalmente la reflexiva; cada una con distintos acentos en la formación inicial respecto de las metodologías para lograr las competencias pedagógicas. Al revisar los modelos y enfoques sobre la práctica profesional docente, es posible distinguir tres enfoques y cuatro modelos. Según el aporte de Carr (1996) existen tres enfoques de las experiencias prácticas: enfoque tecnológico, enfoque práctico interpretativo y enfoque sociocrítico reconstruccionista. Por otro lado, los cuatro modelos propuestos por Vaillant y Marcelo (2001) son: modelo de yuxtaposición, modelo de consonancia en torno al perfil de un buen profesor, modelo de disonancia y el modelo de resonancia colaborativa.

Los estudios revisados indican que la relación escuela – universidad tiene una importancia sustantiva en la formación de profesores (Aiello, 2005; Marcelo 1995; Tallafero, 2006) y se hace necesario enseñar a los futuros docentes a aprender en contextos escolares diversos (Marcelo, 1995). La calidad de la inserción en el centro escolar va a ser determinante en el proceso de construcción de la identidad profesional (Romero y Maturana, 2012), ya que es en la escuela donde los futuros profesores “comprenden y desarrollan las competencias involucradas en el ejercicio profesional” (Montecinos, Solis, Contreras y Rittershaussen, 2009, p.47). Es posible afirmar, por tanto, que en este proceso de formación de profesores hay dos espacios de aprendizajes irrenunciables, la universidad y la escuela, en donde la práctica se transforma en el lugar idóneo para que los futuros profesores puedan desarrollar competencias reflexivas que los prepara para asumir su rol docente (Marcelo, 2008); en otras palabras, “la práctica representa una oportunidad privilegiada para aprender a enseñar” (Marcelo, 1995, p.274).

## **2. La figura del profesor tutor**

### **2.1 Tareas del tutor**

El contacto con el sistema escolar es un espacio privilegiado para la formación de los futuros profesores y éste se garantiza a través de diferenciadas experiencias de prácticas que fortalecen el vínculo que el estudiante crea con el establecimiento, como un espacio real de desempeño, pero también en la universidad con la figura del profesor supervisor. Este apoyo le permite desarrollar de un modo más óptimo este proceso formativo y adquirir experiencia para enfrentar su trabajo docente futuro, ya que el

supervisor universitario, según Bray y Nettleton (2006) asume funciones de profesor, jefe, asesor, consejero y experto.

El supervisor de prácticas, para efectos de este artículo, será sinónimo de “tutor”, y se entiende como un formador de formadores y como “formador tiene que ser facilitador de los procesos de aprendizaje para que los estudiantes de pedagogía sean cada vez más autónomos: no basta con el rol de controlar o supervisar sino que mediar en el proceso de formación” (Solís, Núñez, Contreras, Rittershausen, Montecinos y Walker, 2011, p. 129).

Ante esta realidad, se presenta al profesor supervisor o tutor, como un agente clave que acompaña este proceso y “aporta perspectivas de análisis y conocimientos que deberían normalmente enriquecer la experiencia de terreno del estudiante y estimular su desarrollo profesional” (Correa Molina, 2009, p. 239), por lo tanto su tarea es realizar un trabajo de complementariedad junto al profesor guía (del colegio) para beneficio del estudiante en práctica.

El tutor realiza su trabajo en un tiempo prolongado si se trata de la práctica profesional y tiempo más reducido si se trata de pre-prácticas o prácticas tempranas, de igual forma este tiempo que permanece en contacto con el estudiante le permite realizar un trabajo de acompañamiento más contextualizado, ya que “el hecho de ir a diferentes escuelas para visitar a sus estudiantes le permite disponer de recursos distintos y relativizar el desempeño de sus estudiantes según el tipo de clase y de medio escolar en el que se realiza la práctica” (Correa Molina, 2009, p. 247).

Una forma de comprender el rol del supervisor es a través de los modelos de supervisión y acompañamiento, tal es el planteamiento de Müller (2007) que describe un modelo en base a los tipos de orientación actitudinal que provee el supervisor, que puede ser educativa, vocacional – profesional o personal.

Siguiendo a Müller (2007) la orientación abarca dos niveles, por una parte la orientación educativa que promueve un acompañamiento para la formación integral, entregando ideales, valores y concepciones de la realidad, que fomenten el conocimiento de sí mismo y la capacidad de reflexión. Por otro lado, la orientación personalizada y vocacional – profesional, propone la disposición de recursos, estrategias y técnicas para conocer al estudiante y entregar herramientas que le permitan un mejor desempeño académico y el fortalecimiento de su vocación e identidad profesional.

## **2.2 La relación entre el tutor y el estudiante**

Existe una relación entre tutor y estudiante, relación que presenta dos factores importantes, uno en el cual el profesor tutor es “directivo, focalizándose principalmente en la actuación del profesor en formación, al cual dirige con indicaciones del cómo hacer” (Solís, et al 2011, p. 129), tarea que lo sitúa como orientador en el aspecto académico, entregando directrices para que el alumno desempeñe su función y enfrente los grandes desafíos en el sistema escolar. El segundo factor implica que el supervisor “favorece la reflexión del estudiante con el fin de estimular su autoanálisis y permitir que sea más autónomo en la indagación de su actuación y el impacto de su enseñanza (Solís, et al 2011, p. 129), instancia que potencia su rol de acompañamiento en el proceso de práctica, el cual requiere que el profesor en formación sea un profesional reflexivo, capaz de comprender la realidad en la que interviene y “construir esquemas flexibles de pensamiento y actuación” (Solís, et al, 2011, p. 129), que reflexione sobre su práctica apoyado por las competencias de un docente que realiza la función de supervisión como experto. Esta tarea constituye un reto importante, pues, según la literatura muestra que “uno de los principales desafíos de los supervisores

es promover la reflexión en los candidatos, pero esta tarea no es siempre lograda (Caries & Almeida, 2007; Pérez, 2005).

Una de las funciones específicas del tutor es acercar el alumno al mundo concreto de la escuela, fomentando la autonomía del estudiante, desarrollando competencias para la indagación y reflexión asociadas al proceso de aprender a enseñar, considerando que tiene en sus manos “la posibilidad de evitar un mal aprendizaje y una mala socialización del práctico” (Pérez, 2005, p. 319) tanto en el alumno como en su propio trabajo, pues “un supervisor no puede trabajar solo, él pertenece a una comunidad que comparte saberes y experiencias. La experticia de los otros es necesaria para continuar aprendiendo y mejorando” (Correa Molina, 2004 citado en Correa Molina, 2009). La reflexión también constituye un elemento importante en la calidad de sus intervenciones, así como el factor tiempo transcurrido desde que comienza a supervisar ; momentos que tienen sus propios desafíos y a los que el tutor debe atender desde su experiencia, como una fuente inagotable de saberes y que es propia de cada uno.

### **3. Los procesos de practica en la carrera de Pedagogía en Religión y Filosofía**

Las nuevas visiones e implementaciones sobre el proceso de prácticas derivan de las apuestas curriculares que asume la Universidad en la formación orientada por competencias, y en particular la Escuela de Pedagogía en Religión y Filosofía. En este sentido, el proyecto formativo de la carrera de Pedagogía en Religión y Filosofía de la Universidad Católica del Maule, comprende las prácticas como un proceso de formación profesional centrada en el enfoque de investigación, análisis y reflexión de la teoría aplicada, que busca construir el rol del profesor de Religión y Filosofía en cada contexto de intervención, desde el inicio de su formación



profesional, dando lugar a “prácticas tempranas”, hasta llegar a consolidar los niveles de intervención en el sistema escolar a través de la Práctica Profesional.

Tanto las experiencias de práctica temprana como la Práctica Profesional, son etapas de la formación inicial del estudiante de Pedagogía en Religión y Filosofía que le permiten aprender y asumir las tareas propias del quehacer docente para integrarse activamente en un centro educativo, aplicando para ello la preparación académica y valórica que ha recibido en su formación. Este proceso se enriquece y fortalece con el aprendizaje construido a partir de la vinculación del profesor en formación con el sistema escolar. Así también permiten la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo, les facilita la construcción e internalización del rol docente favoreciendo en ellos la incrementación de sus potencialidades personales y profesionales, para que puedan responder con calidad a los distintos desafíos que deberá enfrentar una vez que egrese como profesor de Religión y Filosofía, de acuerdo a los estándares orientadores dados por el Ministerio de Educación y la Conferencia Episcopal de Chile (en adelante CECH).

El profesor en formación interviene en Establecimientos educacionales que imparten la enseñanza Básica y Media. En primera instancia, en la organización escolar, luego en las asignaturas de Religión en educación Básica y Media, Filosofía en educación Media, Área Pastoral educativa, Jefatura y Orientación en el caso de la Práctica profesional.

### **3.1 Características de las experiencias prácticas**

Estas experiencias de prácticas tienen un carácter gradual y permanente, porque se incrementan con la marcha curricular y culminan con propuestas de conocimiento, acción autónoma y responsable. Se implementan a través

de 5 Prácticas tempranas y la Práctica Profesional. Los módulos que dan lugar a estas prácticas tempranas se denominan “Experiencias Docentes” para la práctica de las disciplinas, práctica de Pastoral educativa, para finalizar con la Práctica Profesional.

Los profesores en formación, inician su acercamiento a los contextos escolares en el ámbito administrativo, a través de la observación e investigación que corresponde a la Experiencia Docente I (3° Semestre). Más adelante, los estudiantes insertos en el aula, realizan trabajo de observación y colaboración que corresponde a la Experiencia Docente II (Taller práctico del módulo Didáctica de la Psicología en el 4° Semestre); de este modo se preparan para alcanzar las competencias que les permitan desarrollar un trabajo de planificación e implementación de Unidades didácticas así como elaboración de proyectos, recursos e instrumentos de evaluación que dan lugar a la Experiencia Docente III y IV ( Taller práctico de los módulos de Didáctica de la Religión básica y media y Didáctica de la Filosofía, en el 8° y 9° semestre respectivamente). Es importante mencionar que durante el 7° Semestre, los estudiantes desarrollan una Práctica Pastoral, denominada “Pastoral Educativa”, que obedece a una necesidad formativa detectada en los proceso de autoevaluación. Estas experiencias finalizan con la Práctica Profesional (en el 10° Semestre) que integra todas las áreas de desarrollo profesional del futuro profesor de Religión y Filosofía.

Las prácticas pedagógicas se comprenden como experiencias integradoras, esto implica que las experiencias de aprendizaje en el contexto escolar constituyen un núcleo de articulación esencial para la orientación curricular de la carrera, ya que las prácticas son el espacio para aplicar lo aprendido y comprender situaciones laborales y problemas de campo profesional más eficientemente. Por ejemplo: para que el alumno desarrolle la Experiencia Docente I (3° semestre de la carrera) y que constituye su primer acercamiento al contexto escolar, ha de haber internalizado

competencias asociadas a los módulos de Fundamentos de la educación, Desafíos educacionales de la sociedad del siglo XXI, Ética y Política educacional.

Este carácter integrador de la experiencia de práctica permite al profesor en formación, enfrentar el gran desafío que significa desempeñarse en el sistema escolar aplicando las competencias alcanzadas que buscan fortalecer la identidad profesional del futuro profesor de Religión y Filosofía, haciendo énfasis por sobre todo en la reflexión pedagógica como eje central de esta formación práctica.

### **3.2 El tutor de Prácticas de la Pedagogía en Religión y Filosofía**

Estas experiencias prácticas son implementadas por el Equipo de Prácticas de la carrera, conformado por profesores de Religión y/o Filosofía que prestan sus servicios a la Escuela. Este equipo está liderado por un académico cuyo rol es denominado “Coordinador de Prácticas” y los demás académicos son “tutores”. Este equipo asume tres tareas fundamentales:

a) Gestionar el proceso de Práctica: desarrollar los procesos de inscripción, visitas a los centros de práctica, presentación de alumnos, supervisión de clases.

b) Acompañamiento: los académicos del equipo desarrollan un acompañamiento sistemático a todos los estudiantes en práctica, llevando registro de éste a través de bitácoras de entrevistas, que permiten retroalimentar las intervenciones de los estudiantes para su mejor desempeño en el sistema escolar.

c) Evaluación: a través de reuniones semanales, el equipo evalúa la implementación del proceso en general y resuelve situaciones particulares, haciendo una revisión sistemática de los instrumentos utilizados y estableciendo líneas de acción para mejorar la implementación de todos los

procesos de intervención pedagógica. Para ello el equipo, a través de su coordinador, debe entregar un informe semestral en la Dirección de Escuela.

## **II. Problematicación**

Un modo de establecer acciones para la mejora de estos procesos formativos, es contar con un sistema de retroalimentación sobre la figura del profesor supervisor, que durante todo un semestre ha acompañado sistemáticamente a un pequeño grupo de estudiantes. Al término de cada semestre, los estudiantes desarrollan actividades de evaluación del proceso de práctica. En forma específica, se evalúa la tutoría desarrollada por el profesor asignado, a través de un instrumento que permite conocer las percepciones de los estudiantes sobre este proceso de acompañamiento.

El objetivo general de esta evaluación es describir las percepciones de los estudiantes respecto de los procesos de supervisión y acompañamiento desarrollados por el profesor tutor durante su Práctica Profesional.

La aplicación del instrumento y el análisis de sus resultados tienen tres objetivos específicos que son:

- Identificar las tareas asumidas por el tutor que son más significativas para los estudiantes respecto de la práctica profesional.
- Establecer un conjunto de características que identifican a la figura del profesor tutor a partir de las percepciones de los estudiantes.
- Reconocer las debilidades y fortalezas detectadas por los estudiantes respecto de la tutoría y la supervisión que permitan plantear algunas mejoras al proceso de práctica.

### **III. Metodología**

La Dirección de Escuela y la Coordinación de Práctica diseñó un instrumento que tiene el formato de una pauta estructurada para ser aplicado a los alumnos que están finalizando su Práctica Profesional para que evalúen el proceso de tutoría y supervisión. Este instrumento cuenta con dos partes. Por un lado, la evaluación de la tutoría en términos de tareas, actitudes del tutor y valoraciones del alumno respecto del acompañamiento que tuvo durante el semestre; y por otro, una evaluación que hace el estudiante respecto de las supervisiones de las clases desarrolladas durante la práctica profesional y la retroalimentación recibida.

La aplicación de este instrumento se desarrolla en forma individual, es autoaplicado, y tiene lugar al término del semestre, una vez que ya se han entregado todas las evaluaciones, de tal manera que el estudiante no se sienta condicionado de ninguna forma y pueda responder con más libertad esta evaluación. Cada alumno, en la última reunión formal de Práctica Profesional responde la pauta por escrito en un tiempo aproximado de 45 minutos.

Los participantes son estudiantes de décimo semestre de la Escuela de Pedagogía en Religión y Filosofía, respondiendo el instrumento el 100% de los alumnos. Los tutores evaluados son cinco, y es un equipo estable que se mantiene en las dos cohortes que han respondido la evaluación.

### **IV. Resultados**

Los resultados que se presentan en este artículo corresponden a las evaluaciones desarrolladas por estudiantes de las dos últimas cohortes de la escuela de Pedagogía en Religión y Filosofía de la Universidad Católica del Maule. En esta oportunidad se presentan los resultados de acuerdo a los

objetivos específicos planteados, para así mostrar las percepciones que tienen los estudiantes respecto de la tutoría implementada durante la Práctica Profesional.

En primer lugar, los estudiantes identifican un conjunto de tareas asumidas por los tutores durante el acompañamiento del proceso de Práctica Profesional. Una de las más relevantes son actividades de tipo administrativo, ya que la tutoría exige tener información clara de todo el proceso, tal información está relacionada con los acontecimientos relevantes que están sucediendo en el colegio y en los distintos espacios donde el estudiante debe asumir tareas (asignaturas, cursos, celebraciones, reuniones, entre otros). La otra tarea clave identificada por el estudiante es orientadora, donde declaran que el tutor les ayuda y les da sugerencias para implementar mejores actividades de aprendizaje con sus estudiantes, así como también algunos temas relacionados con el manejo de grupo. Otra tarea identificada tiene relación con la contención emocional y afectiva; los estudiantes manifiestan importante contar con alguien que los comprende, que los anima y los escucha.

Es interesante dar cuenta que pocos estudiantes reconocen como relevante la orientación respecto del contenido disciplinar, sino más bien la valoración va más enfocada a posibles estrategias para implementar en el aula y revisión permanente de las planificaciones de clases. En este sentido los estudiantes consideran relevante una orientación más bien práctica, y que busca responder a las necesidades más urgentes, en términos de tareas y estados anímicos. No hay tareas asociadas con procesos evaluativos, como por ejemplo el diseño de instrumentos o estrategias de evaluación, al menos no aparecen explícitamente asociadas a la figura del tutor en ningún estudiante.

En segundo lugar, se les solicita a los estudiantes determinar algunas características que reconocen en el profesor tutor asignado y evaluar la

presencia de algunas actitudes que deberían ser parte constitutiva del proceso de tutoría.

Las características más reconocidas son la comprensión y profesionalismo, este último relacionado con la capacidad del tutor para orientar al estudiante desde la propia experiencia profesional. Así también valoran la preocupación permanente del tutor respecto de todo lo que van viviendo sus alumnos durante el proceso de práctica; ellos indican que el tutor los ayuda, les hacen preguntas, los orientan, todo a través de una comunicación fluida, que va más allá de la entrevista semanal. Entre las actitudes más reconocidas se encuentran la empatía, la cordialidad, cercanía, y apoyo. En este sentido los estudiantes valoran las habilidades sociales del tutor, que es capaz de crear un clima de confianza que les permite expresar sus logros y dificultades y solicitar orientaciones para actuar en los distintos escenarios de la Práctica Profesional. Los estudiantes en un 100% recomiendan la tutoría asignada, reconociendo que este acompañamiento les ha entregado mayor seguridad para llevar adelante las iniciativas propias.

En muy pocos casos aparece como característica la expertiz del tutor en el área disciplinar, sino que los estudiantes caracterizan al tutor como un académico con una buena experiencia profesional, y bajo esta experiencia ellos configuran la autoridad del tutor, ya que la orientación ellos la valoran asociándola al conocimiento que el tutor tiene sobre el sistema escolar así como también la capacidad de escucha y cercanía manifestada por el tutor durante todo el semestre.

En tercer lugar, es posible identificar a partir de este evento evaluativo algunas fortalezas y debilidades del proceso de práctica, así como también es posible plantear algunas acciones que puedan enriquecer y mejorar el modelo de tutoría de la formación de los profesores de Religión y Filosofía de la Universidad Católica del Maule.

Las fortalezas identificadas por los estudiantes podrían resumirse en tres:

- La figura del tutor es un apoyo para el desarrollo exitoso de la experiencia de Práctica Profesional del estudiante. Se valora la orientación recibida respecto de temas académicos, profesionales y vocacionales.
- La sistematicidad de la tutoría. Los estudiantes reconocen la importancia que esta figura del tutor sea permanente durante el semestre, ya que les permite tener una visión de todo el proceso, lo que implica avances, logros, compromisos, planteamiento de metas y una retroalimentación de saberes que potencian el desarrollo profesional del futuro profesor.
- Tutoría estructurada. Los estudiantes son capaces de identificar los distintos momentos que son parte del proceso de tutoría y seguimiento; esto permite que la tutoría se implemente bajo criterios unificados, que paulatinamente permiten instalar un modelo de tutoría cada vez más pertinente y consolidado en la Escuela de Pedagogía en Religión y Filosofía.

Las debilidades detectadas respecto del modelo de tutoría, y de la figura del tutor por los estudiantes son dos:

- Incipiente articulación con profesores guías. Los estudiantes manifiestan que la relación entre el profesor guía del colegio y el profesor tutor no es fluida y constante, y que constituye una debilidad del proceso de Práctica. Por otra parte, esta falta de articulación se traduce en la asignación de tareas que exceden las responsabilidades de un alumno practicante en algunos casos.
- Criterios para supervisar clases: debido a que existe una articulación incipiente con el sistema escolar por parte de los tutores, esto trae como consecuencia una falta de comprensión del contexto en que el alumno



está inserto, aspecto que puede afectar la evaluación del practicante. Los estudiantes, abiertamente, plantean que es necesario que el supervisor pueda flexibilizar algunos criterios de evaluación considerando el contexto real de la sala de clases (aspectos cognitivos, conductuales, entre otras situaciones).

De acuerdo a las fortalezas y debilidades reconocidas por los estudiantes, es posible direccionar algunas acciones del equipo de tutores relacionadas con una mejor articulación con el sistema escolar en general, y con los profesores guías, en particular, que permitan un conocimiento más profundo de la realidad escolar en la cual el estudiante desarrolla su Práctica Profesional.

## **V. Conclusiones**

El mejoramiento de la calidad de la educación pasa por “mejorar la calidad de la formación inicial y continua de profesores, lo cual pone el énfasis en los formadores de formadores” (Romero y Maturana, 2012, p.655). Se considera la formación inicial como una etapa muy importante en el proceso educativo orientada a formar profesores para que aprendan a enseñar.

Un denominador común de los estudios actuales sobre formación de profesor es la importancia de las experiencias prácticas en el curriculum de formación inicial docente, aun cuando se subraya la evidente tensión entre formación inicial y desempeño en contextos reales, entre el saber y el hacer. Se plantea la necesidad de saber docencia para hacer docencia, y por otro, la necesidad de hacer docencia para construir un saber sobre docencia. Sin embargo, existen estudios más conciliadores que proponen que la teoría y la práctica han de darse simultáneamente en una relación de refuerzo y complemento recíproco (Unesco, 2006, cit. en Romero Maturana, 2012).

La comprensión del rol del profesor tutor plateada por Müller (2007) es coincidente con los resultados de las evaluaciones desarrolladas por los estudiantes, ya que sus percepciones están directamente relacionadas con una orientación de tipo actitudinal, donde las tareas asumidas por el tutor se perfilan hacia la comprensión de la propia vocación, la ayuda en temas pedagógicos, y más específicamente en el acompañamiento personal. De esta manera, el modelo propuesto es pertinente para perfilar la comprensión del profesor tutor de la Escuela de Pedagogía en Religión y Filosofía.

Con lo anterior, es posible afirmar que un alumno en práctica construye su conocimiento profesional en la escuela porque es allí donde el futuro docente “experimenta la realidad del medio profesional para el cual se está preparando y en el que se insertará una vez que su formación inicial toque fin” (Correa Molina 2009, p.238), pero dicho conocimiento se posibilita y fortalece con la orientación permanente y sistemática del profesor tutor. En este sentido se puede afirmar que el tutor no es solo un evaluador de los procesos, sino un constructor activo del saber pedagógico y profesional del futuro profesor, por lo tanto, es una figura altamente valorada en la formación inicial docente. Bajo esta condición se produce un cambio muy significativo en el estudiante, quien asume nuevas responsabilidades y es conducido por el tutor hacia una creciente autonomía. Pasa de ser alumno dependiente a profesor aprendiz que se hace cargo de su propio aprendizaje, poniendo a prueba sus saberes y enfrentando la realidad del medio profesional para el que se está preparando.

## Referencias bibliográficas

- Aiello, M. (2005). *Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente*. La Revista Venezolana de Educación (Educere), 9 (30), 329-332. Disponible en [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000300008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1316-49102005000300008&script=sci_arttext)
- Anderson, J. (2006). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Work Publishers.
- Avalos, B. (2009). *Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*. Disponible en: <http://sicevaes.csuca.org/attachments/134Las%20Instituciones%20Formadoras%20de%20Docentes%20y%20las%20Claves%20para%20Formar%20Buenos.PDF>
- Bray, L. y Nettleton, P. (2006). *Assessor or mentor?. Role confusion in professional education*. Nurse Education Today. Disponible en <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0260691706002103>
- Caries, S. y Almeida, L. (2007) *Positive aspects of the teacher training supervision. The student teacher's perspective*. European Journal of Psychology of Education, 4. Disponible en <http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF03173469#page-1>
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa*. Critica. Madrid: Morata.
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J.A. (2011). *La tutoría en el practicum. Revisión de la literatura*. Revista de Educación. N° 354, 127-154.
- Cochran – Smith, M. (1999), *Reinventar las prácticas del magisterio*. En Pérez Gómez A, et. al, (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

- Correa Molina, E. (2009). *El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz*. En *Pensamiento Educativo*, 44, 237-254. Disponible en <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/456>
- Gimeno y Pérez (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: Ediciones Universitarias de Barcelona.
- Marcelo, C. (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para carreras de Pedagogía*. Disponible en: [http://www.cpeip.cl/index2.php?id\\_portal=41&id\\_seccion=4650&id\\_contenido=24753](http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=4650&id_contenido=24753)
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Disponible en: <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Montecinos, C.; Solis, M., Contreras, I y Rittershausen, S. (2009). *Muestras de desempeño docente. Instrumento para evaluar la calidad de la enseñanza y su impacto en el aprendizaje*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, UC.
- Müller, M. (2007). *Docentes tutores*. Buenos Aires: Bonum.
- Pérez, M. (2005). *¿Se pueden determinar las funciones del supervisor universitario?*. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 315-332. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97741/93771>
- Romero, M. y Maturana, D. (2012). *La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa?*. *Magis, revista internacional de investigación en educación*, 4 (9), 653-667. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3581>

- Solis, M; Núñez, C.; Contreras, I.; Rittershaussen, S.; Montecinos, C.; Walker, H. (2011). *Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores*. Estudios Pedagógicos. XXXVII (1), 127-147. Disponible en: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100007&script=sci_arttext)
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Tallafero, D. (2006). *La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes*. Educere, 10 (33), 269-273. Disponible en: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102006000200009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S131649102006000200009&script=sci_arttext)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga: Aljibre.