



“Nunca me dejó sola”. Experiencias de acompañamiento durante prácticas pedagógicas finales en Chile

“Never left me alone.” Accompaniment experiences during final
pedagogical practices in Chile

Volumen 23, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-28

Daniel San Martín Cantero
Reina San Martín Aedo

Citar este documento según modelo APA

San Martín Cantero, Daniel. y San Marín Aedo, Reina. (2023). “Nunca me dejó sola”. Experiencias de acompañamiento durante practicas pedagógicas finales en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(1), 1-28. Doi. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i1.51619>

“Nunca me dejó sola”. Experiencias de acompañamiento durante prácticas pedagógicas finales en Chile

“Never left me alone.” Accompaniment experiences during final pedagogical practices in Chile

Daniel San Martín Cantero¹
Reina San Martín Aedo²

Resumen: El acompañamiento pedagógico constituye un espacio formativo y relacional donde participan instituciones de educación superior y escolares. Sin embargo, las experiencias de acompañamiento carentes de diálogo y colaboración tensionan la práctica y saberes pedagógicos del estudiantado. El propósito de este estudio fue identificar experiencias y condiciones necesarias para el acompañamiento pedagógico durante las prácticas finales. El método de investigación es cualitativo y basado en la Teoría Fundamentada. Se entrevistó a 15 estudiantes de la Universidad Católica de Temuco en prácticas pedagógicas finales durante el periodo 2018–2019, en la región de La Araucanía, Chile. Los datos corresponden a testimonios de estudiantes, analizados mediante una codificación abierta con apoyo del software ATLAS.ti versión 9. En cuanto a la ética de la investigación, se elaboró un consentimiento informado con compromisos de confidencialidad y anonimato. Los resultados se articulan en dos dimensiones: experiencias relevantes de acompañamiento y condiciones necesarias para el acompañamiento pedagógico. Respecto a la primera dimensión, se observan acciones de acogida al iniciar la práctica profesional, apoyo constante de quienes desarrollan tutorías y aprendizajes adquiridos en la observación de sus acciones. La segunda dimensión da cuenta del apoyo de personas tutoras, trabajo colaborativo, apoyo del profesorado del centro escolar y la construcción de relaciones de confianza. Se concluyó que es necesario generar acciones, tales como: inducción docente que estimule la confianza entre las personas tutoras y estudiantes, formación para la observación basada en evidencia, participación de otros docentes, incentivo de diversas experiencias de acompañamiento y elaboración de planes de formación tutorial.

Palabras clave: formación docente, práctica pedagógica, tutoría, educación superior, enseñanza y formación.

Abstract: Pedagogical accompaniment constitutes a formative and relational space in which higher education institutions and schools participate. However, experiences of accompaniment lacking dialogue and collaboration strain the practice and pedagogical knowledge of students. The purpose of the study is to identify experiences and conditions necessary for pedagogical accompaniment during final internships. The research method is qualitative and based on Grounded Theory. Fifteen students of the Catholic University of Temuco were interviewed in final pedagogical practices during the period 2018 - 2019, in the region of La Araucanía, Chile. The data correspond to student testimonies, analyzed through open coding with the support of ATLAS.ti software version 9. Regarding the ethics of the research, an informed consent with confidentiality and anonymity commitments was elaborated. The results are divided into two dimensions: relevant experiences of accompaniment and conditions necessary for pedagogical accompaniment. Regarding the first dimension, welcoming actions at the beginning of the professional practice, constant support from those who develop tutorials and learning acquired in the observation of their actions are observed. The second dimension shows the support of tutors, collaborative work, support from school teachers and the building of trusting relationships. It is concluded that it is necessary to generate actions such as: teacher induction that stimulates trust between tutors and students, training for evidence-based observation, promoting the participation of other teachers, encouraging diverse accompaniment experiences and developing tutorial training plans.

Keywords: teacher training, pedagogical practice, tutoring, higher education, teaching and training.

¹ Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Investigador CIED (Centro de Investigación Escolar y Desarrollo), Chile. Doctor en Ciencias Sociales Universidad de Chile. Dirección electrónica: dsanmartin@uct.cl. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6316-4411>

² Universidad Católica de Temuco, Temuco Chile. Docente Pedagogía en Educación Básica, investigadora asociada CIED, Chile. Magíster en Educación Matemática Universidad Católica de Temuco. Dirección electrónica: reina.sanmartin@uct.cl. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0238-5325>

Artículo recibido: 30 de junio, 2022

Enviado a corrección: 05 de setiembre, 2022

Aprobado: 02 de diciembre, 2022

1. Introducción¹

En las últimas décadas, la educación ha puesto su atención en la producción de un tipo de capital cultural y social (Bourdieu, 2008) que responde principalmente al modelo económico de la sociedad actual. Esto se expresa en un tipo de educación basada en la cualificación profesional para el trabajo (Larrosa, 2019). Esto ha modificado la formación inicial del profesorado, pues en la actualidad deben responder a multiplicidad de roles profesionales y demandas del sistema educativo que van en esta línea (Tardif y LeVasseur, 2018).

La Formación Inicial Docente en adelante FID es fundamental para la construcción de identidad profesional pues modela herramientas psicológicas y pedagógicas que futuros profesores y profesoras seleccionarán en sus experiencias de aula de acuerdo con las necesidades del alumnado con que realizan sus prácticas pedagógicas (Herrera y Martínez, 2018; Páez, 2015). Para esto, la FID debe responder a políticas educativas nacionales y al proyecto educativo del establecimiento educacional en el que se desempeñan las futuras personas que se desempeñarán como docentes (Correa, 2015).

El conocimiento pedagógico se construye durante la FID y en la práctica pedagógica. Es en este escenario, la experiencia acumulada por el estudiantado fortalece el oficio de la enseñanza (Alliaud, 2017). A través de la FID y de la práctica pedagógica se modelan la racionalización y la especialización de saberes docentes que serán puestos en práctica (Davini, 2015). Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica adquiere un papel relevante, pues en ella se construyen saberes prácticos-pedagógicos (Bullough, 2000; Sánchez y González, 2016) que complementan la formación inicial (Sánchez, 2016). Durante este proceso, las futuras personas docentes confrontan los conocimientos de la academia con la realidad práctica (Correa y Gervais, 2011) para generar estrategias de integración de saberes (Tejada, 2006). De este modo, si la formación inicial recibida responde a las necesidades del contexto escolar, se produce un desempeño profesional exitoso (Galaz, 2011).

Por esta razón, la selección de centros de prácticas es fundamental, ya que en esos espacios se requiere una labor coordinada entre universidad-escuela (San Martín et al., 2021) y un acompañamiento que fortalezca la construcción de la identidad profesional (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Durante la FID, el estudiantado participa de instancias de práctica, en las que conoce diversas instituciones y realidades educativas. Estas vivencias le permiten relacionar el

¹ Financiado por la Dirección de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.

conocimiento pedagógico adquirido en la universidad y los aprendizajes construidos desde la experiencia mediante los fundamentos de las decisiones pedagógicas que toman a diario para ampliar la profundidad y vinculación entre los conocimientos pedagógicos. Además, la conciencia de la actuación docente permite la emergencia de un profesional reflexivo. Sin esta conciencia, quienes se desempeñarán como docentes pueden categorizarse en experto rutinario o adaptativo (Marcelo y Vaillant, 2018), quien se caracteriza por la falta de fundamentación en su actuación profesional. Por lo tanto, el acompañamiento pedagógico es relevante, ya que contribuye a la formación de docentes reflexivos (Correa, 2015).

En efecto, el acompañamiento permite la construcción de saberes pedagógicos que respondan a contextos de vida escolares reales (Cochrane-Smith y Little, 1999; Elbaz, 1983; Vries y Beijard, 1999). Esto supone que el oficio del profesor o profesora es producto de la práctica pedagógica, cuyos rasgos giran en torno a un conocimiento situado (Alliaud, 2017; Méndez, 2012). Ciertamente, es un conocimiento vinculado al contexto y a la persona, además, incluye normas, valores y creencias de la comunidad (Ávalos, 2014).

Desde esta perspectiva, un proceso de acompañamiento adecuado requiere de mediación para la mejora de las prácticas (Domingo, 2005), fortalecimiento de la motivación, compromiso y vocación de las futuras personas docentes (Sánchez y Jara, 2014), además de la protección y dirección al estudiante (Ariza y Ocampo, 2005). Lo anterior debe realizarse mediante las interacciones entre docentes (tutor o tutora) y el estudiantado (futuro profesorado) (García, 2008), lo cual promueve una relación de confianza, autoridad, empatía y solidaridad (Benoit, 2021).

En la FID, para responder a la necesidad de implementar prácticas pedagógicas, el Ministerio de Educación de Chile a fines de los años noventa crea el Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente (FFID), que da inicio a la implementación de prácticas pedagógicas progresivas en instituciones encargadas de la formación (Gaete et al., 2016). Luego, en 2010, un Panel de Expertos para una Educación de Calidad (PEEC), reconoce la importancia de la realización de prácticas profesionales en el proceso de formación docente. Esto permite al estudiantado, desde el comienzo de su formación, vincularse con la realidad escolar (Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010).

Es así como surge la siguiente pregunta: ¿cómo son las experiencias y condiciones de acompañamiento durante las prácticas pedagógicas finales? Por tanto, el objetivo de la investigación fue identificar experiencias y condiciones de acompañamiento pedagógico relevantes de docentes tutores y tutoras durante el proceso de práctica profesional docente.

Esto permitirá elaborar orientaciones que contribuyan al diseño de programas de formación para personas tutoras con el fin de replicar la experiencia recogida en prácticas pedagógicas reales.

2. Marco Teórico

2.1 Rasos generales para la FID

En los programas de FID, las instituciones formadoras deben contribuir al desarrollo de la autonomía profesional mediante la utilización de herramientas que fomenten la colaboración entre los actores de la comunidad educativa, las necesidades de sus estudiantes, y del proyecto educativo del establecimiento del que forman parte (Correa, 2015).

Desde las políticas educativas chilenas, la calidad de la formación docente responde a criterios de estandarización. Así, se han propuesto Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente (MINEDUC, 2012b) y Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía (MINEDUC, 2012a). En este contexto, se implementan evaluaciones como la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente ENFID². No obstante, este tipo de políticas favorece la competición y debilita la cooperación en la práctica docente (Pino, 2014). Para Montecinos (2014), la calidad de la formación debe considerar competencias individuales y colectivas que beneficien a los centros educativos (colegios) y a sus estudiantes. Con esto se promueven habilidades sociales, artísticas, deportivas, intelectuales, valóricas y actitudinales en niños y niñas.

En muchos países de América Latina la FID está a cargo de escuelas normales y universidades, con el objetivo de profesionalizar la labor docente y así mejorar la valoración social de la formación. Sin embargo, se produce la escisión de la cultura escolar con la FID, pues las Escuelas Normales, que fueron las que tradicionalmente formaron docentes, desarrollaron una relación estrecha en los contextos escolares. Esta división se ha intentado minimizar mediante la presencia de estudiantes de pedagogía en escuelas, pero la falta de coordinación entre escuela-universidad no ha logrado disminuir esa diferencia (Marcelo y Vaillant, 2018; San Martín, et al., 2021). Sin duda, las prácticas pedagógicas permiten disminuir esa distancia, pues, a través de la permanencia de estudiantes de pedagogía en centros

² Esta evaluación es parte de ley de Desarrollo Profesional Docente (20.903). Señala que el estudiantado de pedagogía deben rendir dos evaluaciones diagnósticas, una aplicada por la universidad al iniciar la carrera, y la segunda aplicada por el CPEIP (Centros de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) durante el último año. Esta evaluación es de carácter formativo. La información recopilada es entregada a las universidades para mejorar sus programas formativos.

educativos se puede llevar a las universidades parte de la realidad escolar. A pesar de esto, los programas de FID no han considerado las necesidades de los docentes del sistema escolar (Gaete et al., 2016).

En el caso chileno, Gaete et al. (2016) señalan las áreas con mayores falencias en la formación inicial docente:

- desconocimiento del trabajo administrativo;
- insuficiente formación en didáctica (mantención de la atención, disciplina del aula, clima para el aprendizaje);
- dificultades para entender las necesidades educativas especiales;
- formación inadecuada respecto a la evaluación educativa;
- escasa preparación para el trabajo con apoderados.

Estas deficiencias afectan el ejercicio profesional docente e impiden un desempeño efectivo. Pese a esto, no han sido consideradas para fortalecer los planes de mejora de las instituciones formadoras, ni los programas de fortalecimiento de la FID propuestos por el Ministerio de Educación.

De acuerdo con Marcelo y Vaillant (2018), la FID debe ser repensada de acuerdo con las necesidades de la educación actual, la emocionalidad de los sujetos, la participación en procesos de práctica mediante colaboración e intercambio y programas de formación que consideren al estudiantado y al centro escolar.

2.2 Saberes docentes para una práctica pedagógica pertinente

Los saberes docentes se adquieren a través de prácticas pedagógicas en contextos auténticos. En estas prácticas, quien se desempeñará como docente aprende la capacidad de resolver diversas problemáticas y moviliza conocimientos y experiencias. La participación en estos espacios fortalece la vocación, motivación y compromiso de las y los estudiantes de pedagogía en su propia formación (Sánchez y Jara, 2014). Además, permite que vivencien contextos educativos reales y experimenten el quehacer docente en el sistema educativo al que se incorporarán al terminar su carrera.

La participación en prácticas pedagógicas genera incertidumbre. Esta situación dificulta las posibilidades de acción de quien fungirá como docente en el futuro, porque están en juego los contextos socioeducativos, alternativas de acción y conocimiento pedagógico adquirido en la formación. Frente a esto, se cuestiona sobre el éxito de su práctica pedagógica, cómo

plantearse frente a sus estudiantes como un buen maestro o maestra y si las herramientas pedagógicas adquiridas en la formación garantizan un desempeño exitoso (Galaz, 2011).

Así, las futuras personas docentes se enfrentan a dos realidades, las exigencias del contexto escolar situado y los aprendizajes adquiridos durante su paso por la institución formadora. Desde el conocimiento práctico del contexto escolar se valoran aquellos elementos característicos de la profesión docente que se adquieren en la cotidianidad del trabajo pedagógico; en cambio, la universidad releva los conocimientos teóricos o los llamados saberes formales (Pelletier y Morales-Perlaza, 2018) para la formación. Dadas estas fuentes de conocimientos aparentemente distintas, se reconoce que el proceso de adquisición de los saberes pedagógicos es colectivo, pues se conjuga el conocimiento práctico y el de la academia (Correa y Gervais, 2011). A esto se suma que, en la práctica profesional, los y las estudiantes replican los modos de enseñar que observaron durante su paso por el sistema escolar (Kennedy, 1999).

Desde esta perspectiva, las prácticas profesionales toman gran relevancia porque finalmente los futuros profesores y las futuras profesoras construyen su identidad como docentes, con elementos adquiridos en la formación y en su experiencia como estudiantes. Estas se combinan y adaptan de acuerdo a su rol profesional (Correa, 2015). En la construcción de la identidad se conjugan elementos como la cultura de la universidad, la cultura de la escuela, conocimientos teóricos adquiridos, su relación con profesores y profesoras del sistema educativo, relación con docentes tutores y tutoras, y profesor o profesora guía, entre otros. Esta situación genera tensión en las futuras personas docentes, pues se cuestiona respecto a su identidad profesional y vocación, formación, aprendizaje desde la práctica y tensión entre el proyecto personal como docente y las expectativas del medio (docentes, universidad, contexto escolar, sistema educativo) (Vanegas y Fuentealba 2019).

2.3 Acompañamiento y tutoría

Durante la práctica profesional docente, el acompañamiento toma una función importante. El compromiso de la universidad, a través del papel de la persona docente supervisora³, y el apoyo de tutores y tutoras⁴ toman relevancia, pues son ellos los que pueden

³ Docente que realiza acompañamiento pedagógico desde la institución de formación profesional.

⁴ Docente que acompaña al estudiante en práctica desde el centro educativo (escuela).

marcar la diferencia respecto a la calidad de la experiencia de la práctica pedagógica (Correa, 2015).

Sin duda, el estudiantado no puede asistir en solitario a un centro de práctica, es fundamental que cuenten con el acompañamiento de la universidad a través de un profesor o profesora supervisor, además del establecimiento educativo encarnado en la figura de un docente tutor o tutora. Ambas instituciones pueden orientar al estudiantado en el uso y toma de decisiones pedagógicas adquiridas en la formación docente. La relación supervisor o supervisora - docente tutor o tutora—estudiante en práctica genera tensión entre la universidad, el centro educativo y las preconcepciones del estudiantado. Estas tensiones se expresan en conocimientos que chocan y causan conflictos entre las tres realidades, lo que dificulta aún más la posición del quién será profesor o profesora en el futuro (Kaddouri, 2008).

Las personas docentes tutoras, en algunos casos no se consideran parte del proceso de formación de futuras personas docentes, más bien, asumen el papel de recibir al estudiante en práctica, en el espacio denominado aula escolar. Los tutores o tutoras son formadores del profesorado, por tanto, deben contar con experiencia reconocida y valorada por su entorno, sentirse parte de una comunidad de formadores de profesores y profesoras y recibir por parte de las instituciones de formación docente reconocimiento como formador. Además, deben tener conciencia sobre los fundamentos de su propia práctica, utilizar y comunicar sus experiencias y fundamentar su quehacer de acuerdo con las situaciones educativas que enfrentan (Vanegas y Fuentealba, 2019). Desde esta perspectiva, las personas docentes tutoras deben desarrollar competencias específicas que permiten un acompañamiento exitoso, como las que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.
Competencias de un docente tutor o tutora para un acompañamiento exitoso

Dimensiones	Características
Logros	Fijan altos niveles de logros y orientan hacia la conformación de equipos y proyectos importantes
Conocimiento de estudiantes	Saben cómo aprenden, conocen sus debilidades y recursos para resolverlas
Recursos relacionales	Saben empatizar y son honestos, se comunican con los o las estudiantes que acompañan, empatizan, y socializan
Estímulo del pensamiento	Fomentan el desarrollo del pensamiento para la resolución de problemas y toman de decisiones

Fuente: Adaptado de Harvard Business School (2004); García et al. (2016) y San Martín et al. (2021)

Respecto al trabajo de tutoría a estudiantes de carreras de pedagogía en Chile, se reconoce que durante las prácticas pedagógicas las personas tutoras cumplen las siguientes funciones (Sánchez y Jara, 2014):

- Apoyar las necesidades personales, sociales y profesionales
- Permitir el análisis de situaciones complejas
- Dar lugar a la expresión de la emocionalidad de sus estudiantes
- Intercambiar experiencias a través del diálogo
- Vincular la teoría con las experiencias en sus prácticas
- Desarrollar la práctica reflexiva

Estos resultados demuestran la importancia de una tutoría efectiva en el proceso de práctica pedagógica, que oriente el éxito de la experiencia.

Se han planteado modelos de tutorías, que dan cuenta de los rasgos del acompañamiento que pueden desarrollar tutores o tutoras en la relación con las futuras personas docentes que acompañan. Respecto a esto, en la Tabla 2 se sistematiza modelos de tutorías y sus principales características.

Tabla 2.
Tipificación de tutorías y principales rasgos

Tipo de tutoría	Rasgos
Individual terapéutica	o Trabaja sobre aspectos personales e interpersonales de los y las estudiantes, estimula la toma de responsabilidades y desafíos, abre espacios a expresión de emociones (angustia y estrés).
De grupo Técnica académica	o Informa condiciones y características del centro educativo y alumnado. o Se orienta al seguimiento del estudiantado.
De la diversidad	Tutores y tutoras consideran capacidades y ritmos de aprendizajes de cada estudiante
De práctica en empresas o servicio técnico Profesional	Docentes externos a la institución educativa son quienes acompañan al estudiantado. Se analizan las problemáticas y se ofrecen posibles soluciones. No se busca la construcción de la identidad individual. Se expande hacia institutos, colegios, mundo empresarial y del trabajo
Estratégica	Se interesa en la enseñanza de estrategias de aprendizaje al estudiante. Su objetivo es el éxito del aprendizaje.
Cierre del proceso de formación	Desarrolla habilidades para ejercer la profesión, y fortalecer debilidades en la FID. Evalúa el desempeño del estudiantado, y desarrolla una relación vertical.
Aprendizaje mutuo	Busca una relación horizontal entre tutor-tutora y estudiantado, fomenta la discusión, análisis, reflexión y elaboración en conjunto.

Fuente. Adaptado de Arbizu et al. (2005); Cano (2008); Hock et al. (2001); Vezub y Alliaud, (2012); San Martín et al. (2021).

Desde la investigación realizada por San Martín et al. (2021) se considera que el rol del profesorado tutor debe construirse a través de un acompañamiento profesionalizado, con una institución formadora que se coordine efectivamente con los establecimientos educacionales y potencie el desarrollo de un trabajo en conjunto entre quienes ejercen el rol de personas tutoras y personas supervisoras. Sin duda, en las prácticas pedagógicas de estudiantes de pedagogía, se observa escasa coordinación entre ambas esferas (universidad-centro de práctica), ya que se generan “prácticas de acompañamiento artesanales” (p. 17) por parte del personal docente tutor. En este mismo sentido, se reconoce que las prácticas pedagógicas coordinadas permiten el desarrollo de seguridad en el quehacer de las futuras personas docentes, lo que aumenta su autoestima.

Respecto a los programas de acompañamiento, Vonk (1994) define cuatro modelos para la tutoría de la futura población docente. Estos explican las diversas formas en las que puede darse la relación entre la persona tutora y el estudiantado que es acompañado, de acuerdo con lo señalado en la tabla 3.

Tabla 3
Modelos para la tutoría según Vonk (1994)

Modelos	Características
nada o húndete (swim or sink)	No existe apoyo ni interacción entre persona tutora y estudiantado, ya que la responsabilidad de la formación se asume individual
compañerismo (collegial)	Hay una relación entre la persona tutora y estudiantado estructurada e informal, pues se proporciona ayuda en algunas situaciones pedagógicas
adquisición de competencias necesarias (mandatory competency)	Se desarrollan interacciones formales y jerárquicas entre tutor-tutora y estudiantado, orientadas a la adquisición de competencias docentes consideradas fundamentales
formalización de mentor-protegido (formalized mentor-protégée)	La persona tutora posee las competencias necesarias para acompañar la formación del estudiantado hacia la autonomía profesional. Para esto busca el desarrollo personal, de saberes, destrezas y ecológico-contextual en futuras personas docentes.

Fuente: Vonk (1994).

Estos modelos explican las formas de relación que tradicionalmente se observan entre la persona tutora y estudiantes que reciben el acompañamiento, durante la implementación de las prácticas pedagógicas.

Diversos países de América Latina han implementado programas de acompañamiento pedagógico para profesores y profesoras principiantes. En Argentina, a partir del año 2007, se aplicó un programa que considera el apoyo a los procesos de inducción a docentes noveles desde las instituciones formadoras. En Ecuador, se inició durante el año 2010 un programa de

acompañamiento que considera la figura de mentor o mentora⁵ para realizar el acompañamiento a docentes principiantes y a quienes sean evaluados desfavorablemente en el sistema escolar. En Chile, en el año 2010 se inicia el proceso de acompañamiento a través de la figura del mentor o mentora, quienes son formados por universidades para cumplir la labor de acompañar a docentes noveles en su primer año de ejercicio profesional (Verzub y Alliaud, 2012). Este programa inició de manera piloto para formar a un grupo selecto de docentes. La idea es masificar la formación de mentores y mentoras para implementar la propuesta a un mayor número de escuelas y liceos del sistema escolar. En relación con esto, en el año 2021 se abrió una convocatoria a nivel nacional para docentes noveles y mentores o mentoras para participar en el programa durante 10 meses (MINEDUC, 2021).

3. Metodología

3.1 Enfoque

Para comprender las experiencias de acompañamiento se analizaron datos recopilados a través del método cualitativo, pues permite interpretar y comprender la realidad de los sujetos desde su propia visión (Canales, 2017; Denzin y Lincoln 2015; Flick, 2019). El diseño de investigación corresponde a la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), mediante la cual se propone la teorización en torno a conceptos y significados sobre fenómenos situados en un contexto particular. Esta perspectiva surge a fines de los años sesenta con la obra *The Discovery of Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967), inscrita en la denominada Escuela de Chicago (Bulmer, 1984), y al alero del Interaccionismo Simbólico (Blumer, 1986). De este modo, la metodología propuesta busca indagar en las conceptualizaciones y significados producto de la experiencia de estudiantes sobre prácticas de acompañamiento pedagógico.

De acuerdo con Straus y Corbin (2002), la Teoría Fundamentada es un método-teoría por cuanto permite teorizar a partir de nociones, significados y prácticas de actores y actrices sociales. Al mismo tiempo, es una metodología en tanto dispone de dispositivos analíticos e interpretativos para elaborar conceptualizaciones que forman parte de la teorización. Este proceso se basa en lo que se denomina el Paradigma de Codificación (Strauss y Corbin, 2002; San Martín, 2014).

3.2 Unidades de análisis

⁵ Mentores y mentoras son docentes del sistema escolar que han sido formados por universidades para acompañar a profesores y profesoras noveles en su ingreso al sistema educativo.

Las personas participantes de esta investigación fueron 15 estudiantes en formación inicial docente de la Universidad Católica de Temuco, Chile, que se encontraban en su periodo de prácticas finales durante el periodo 2018-2019. La conveniencia de la selección del caso se debe a que, en esta etapa, el acompañamiento pedagógico a estudiantes se caracteriza por tener un régimen diario.

El principal criterio de selección de las personas participantes fue su desempeño en experiencias de prácticas pedagógicas. Se seleccionó a estudiantes que tuviesen experiencias en internado pedagógico⁶ de todas las carreras de la Facultad de Educación. En consecuencia, el muestreo fue intencional (Ruiz, 2012) y orientado por criterios relacionados con la formación inicial y la etapa formativa de las y los participantes. Con respecto al primero, participaron 12 mujeres y 3 hombres estudiantes de pedagogía. En tanto, el segundo criterio implicó seleccionar a estudiantes cuya etapa formativa correspondiera a la de Internado Pedagógico. La recolección y análisis de datos se realizó durante un periodo de 8 meses.

Con el objetivo de resguardar la confidencialidad de la información e identidad de las personas participantes (Christians, 2011), se completó un consentimiento informado que expresó el compromiso del equipo investigador, los procedimientos de la investigación y la voluntad de participación.

3.3 Técnicas de recolección

Para la recolección de los datos se utilizó una entrevista temática (Valles, 1997) que se aplicó a cada una de las personas participantes. El objetivo de esta técnica fue explorar áreas en las que se percibían contradicciones y dificultades por parte de las personas entrevistadas (Banister et al., 2004) para comprender el fenómeno en su propia singularidad (Canales, 2017). Así, en este tipo de entrevista, se genera una interacción que vincula a entrevistador o entrevistadora con las personas entrevistadas en torno a las temáticas vivenciadas. En consecuencia, se diseñó un instrumento con temáticas que orientaron la conversación y el desarrollo de preguntas respecto a la experiencia de acompañamiento. Las temáticas que organizaron el diálogo fueron *las experiencias relevantes de acompañamiento y las condiciones necesarias para el acompañamiento pedagógico*.

3.4 Procesamiento de análisis

⁶ El internado pedagógico corresponde a la práctica pedagógica final en escuelas o liceos que forman parte de los centros de prácticas asignados a los y las estudiantes. Durante este periodo, tienen dedicación exclusiva a la práctica pedagógica.

Para analizar los datos se consideró un enfoque interpretativo (Trinidad et al., 2006) que permite comprender experiencias relevantes de acompañamiento como un objeto particular dentro de la dimensión socioeducativa. Así, los datos correspondientes a las experiencias de acompañamiento fueron trianguladas entre sí de manera de elaborar dimensiones en torno al fenómeno-objeto de estudio. Dada la preeminencia de la entrevista como única técnica en el estudio, se triangularon las diversas experiencias vividas por el estudiantado, a esto se denomina triangulación de datos (Ruiz, 2012). En este caso, se recurrió a datos diferenciados en términos de diversidad de experiencias, cuyo resultado es su categorización. Desde esta perspectiva se comparan incidentes, propiedades y significados para levantar códigos interpretativos mediante un proceso de codificación abierta (Strauss y Corbin, 2002; San Martín, 2014).

Las etapas de análisis se inician con la transcripción de las entrevistas grabadas en audio, segmentación y codificación abierta de todas las entrevistas y su correspondiente categorización. Para la segmentación y articulación del material empírico se utilizó el Software Atlas-ti 9 (Gibbs, 2009), ya que permite identificar relaciones conceptuales y elaborar modelos teóricos y categoriales para mejorar la calidad del análisis en la investigación educativa (San Martín, 2014). Los resultados son categorías y subcategorías que conceptualizan las experiencias relevantes de acompañamiento experimentadas por las personas estudiantes en formación inicial docente y las condiciones necesarias para el acompañamiento pedagógico.

4. Resultados

Los resultados de este estudio corresponden a las categorías *experiencias relevantes de acompañamiento y condiciones necesarias para el acompañamiento pedagógico*⁷. Estas dimensiones surgen desde el análisis sobre la experiencia del estudiantado en práctica pedagógica de último año de formación. Las categorías se organizan en subcategorías y códigos que interpretan temáticamente la experiencia de acompañamiento vivida por el estudiantado (ver Tabla 4).

⁷ Estas categorías forman parte de un conjunto de resultados que están en proceso de categorización y codificación. En este sentido, el presente artículo recoge resultados iniciales sobre las experiencias de acompañamiento.

Tabla 4.
Categorías, subcategorías y códigos sobre experiencia de acompañamiento

Categorías	Subcategorías	Códigos
<i>Experiencias acompañamiento relevantes</i>	Recibimiento al estudiantado	Bienvenida al estudiantado Inducción sobre particularidades de alumnos y alumnas Relación cercana entre la persona tutora-estudiante
	de Apoyo de la persona tutora	Trabajo colaborativo entre la persona tutora-persona educadora especial Colaboración de estudiantes – persona tutora-profesorado Presencia de la persona tutora en la sala de clases
	Observación como modo de aprendizajes	Imitación del estudiantado a la persona tutora Gestión del comportamiento
<i>Condiciones necesarias para acompañamiento pedagógico</i>	Acompañamiento persona tutora y estudiante Acompañamiento profesorado - estudiante	Presencia de la persona tutora en sala de clases Confianza mutua Colaboración estudiante-persona tutora-profesorado Coordinación y trabajo colaborativo

Fuente: Elaboración propia

4.1 Experiencias de acompañamiento relevantes

En el ámbito de las experiencias de acompañamiento relevantes, el alumnado en formación inicial docente da cuenta de la importancia de las experiencias de recibimiento, el apoyo de las personas tutoras en la experiencia de práctica profesional y la observación de las prácticas pedagógicas de ellas como modo de aprendizaje. Durante las prácticas pedagógicas estos tres aspectos configuran una de serie de prácticas que instalan la importancia de la persona tutora para la formación práctica del estudiantado.

4.1.1 Subcategoría Recibimiento al estudiantado

En esta sub categoría se evidencia el modo en que aquel profesorado tutor y el profesorado de la institución escolar reciben al estudiante en práctica mediante acciones como la bienvenida e instancias de inducción hacia la cultura escolar. Este recibimiento permite al estudiante conocer las relaciones entre las y los docentes, el equipo de gestión y algunas características del alumnado. Lo anterior ocurre en un contexto de relación cercana entre su tutor o tutora – estudiante que es valorado positivamente por las personas entrevistadas.

En atención a la **bienvenida al estudiantado** se observan dos modos en que profesores, profesoras y el equipo directivo se vinculan con el estudiantado en práctica. Así, se evidencian relaciones horizontales y verticales. En el primer caso la relación es de confianza, por tanto, el estudiantado participante valora este recibimiento y se siente acogido, al ser parte del equipo docente:

(...) la acogida que se nos dio fue muy buena, durante todo el año, nos integraron a todas las actividades, yo jamás había vivido una situación así en que me integraran. Para el día del profesor nos hicieron presentes, nos invitaron a paseos, a todos los paseos que se hicieron..., éramos parte del cuerpo docente, y nos sentíamos como tal. También teníamos nuestra opinión por nuestra experiencia (Entrevista 2:25).

En el contexto de bienvenida, el estudiantado experimenta una **inducción sobre particularidades de alumnos y alumnas** del centro educativo. Como forma de introducción, el personal docente tutor informa sobre las características y cualidades del alumnado. Junto a esto sugieren estrategias de enseñanza adecuadas al comportamiento y capacidades de los niños y niñas. Esta inducción permite al estudiantado en formación mejorar su desempeño pedagógico: "... (el tutor) me hizo sugerencias..., me dijo: quienes eran los estudiantes más conflictivos del curso, cómo tenía que tratarlos, como debía trabajar con ellos, y con los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales... y esto me funcionó" (Entrevista 4:5).

Un último aspecto corresponde a la **relación cercana del tutor o tutora-estudiante**. Mediante esta relación, las personas tutoras promueven confianza y amistad en la relación con el estudiantado en práctica. Esto contribuye a un clima de amistad y empatía que perdura más allá del proceso de práctica pedagógica:

(...) fue una relación súper cercana, entonces fue bueno eso, porque yo tuve compañeros que no fue así y lo pasaron mal en sus prácticas, eso me gustaba de ella, en realidad me gusta porque aún seguimos conversando (Entrevista 5:12).

En el recibimiento al estudiantado, se constata una naturaleza socioemocional que contribuye al proceso de formación de estudiantes en práctica. Esto contrasta con las experiencias de recibimiento donde el acompañamiento está mediado por relaciones directivas, e inducciones a las particularidades de estudiantes estereotipadas.

4.1.2 Subcategoría Apoyo del profesorado tutor

En las experiencias relevantes de acompañamiento y bienvenida que reciben el estudiantado en práctica, el apoyo del profesorado tutor es fundamental para el desempeño pedagógico. En esta subcategoría se muestra una relación cercana entre personas tutoras y estudiantes. A partir de esta relación surge el trabajo colaborativo entre profesor tutor o tutora, educadora especial y estudiantes en práctica.

El trabajo colaborativo del tutor o tutora-educadora especial es una instancia de trabajo semanal en la que se construye el diseño para la enseñanza, se dialoga sobre las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se trabajarán en el aula, y se analizan los aprendizajes de los niños y niñas. Para las personas entrevistadas el trabajo colaborativo se considera enriquecedor y de apoyo a la labor que realizan con el estudiantado.

(...) Era los martes en la tarde en el colegio, y ahí en esa instancia planificábamos por los cursos y si ya estaba hecha evaluábamos como estaba la semana, el aprendizaje y el avance de los estudiantes y veíamos para la semana que venía y eso lo realizábamos con los educadores diferenciales porque el colegio tenía programa de integración y entonces en esa instancia fue muy enriquecedor poder trabajar con el profesor y con las educadoras diferenciales, trabajamos de primero a cuarto medio... (Entrevista 1:22)

En el proceso de acompañamiento la **colaboración de estudiantes-tutor o tutora** implica un apoyo constante de aquellos docentes que ejercen la tutoría para estudiantes en práctica. Se trata de un trabajo en equipo cotidiano, donde la persona tutor o tutora aconseja y retroalimenta el desempeño del estudiante: "...había buena comunicación con la profesora, me aconsejaba que debía hacer durante las clases, que no debía hacer, me iba aconsejando, me iba retroalimentando en cada clase... (Entrevista 4:12). Junto a esto, el tutor o tutora valora la labor que cumple el estudiantado, y es capaz de flexibilizar su trabajo pedagógico para así adecuarse a las necesidades planteadas:

(...) el profesor tutor se fue dando cuenta de que yo no me había encasillado por lo que él me había comentado, entonces él ahí cambió de actitud con los alumnos, y el trabajo que pudimos realizar fue muy bueno, nos pudimos complementar... (Entrevista 1:9).

Para los y las estudiantes en práctica la **presencia de la persona tutora en la sala de clases** es importante durante sus intervenciones pedagógicas. En particular, valoran su presencia pues les permite aprender a gestionar la disciplina, y compartir apreciaciones para

mejorar el desempeño pedagógico. Además, para el estudiantado es fundamental que el grado de intervención de las personas tutoras, les permita desarrollar clases con una buena gestión del comportamiento de niños y niñas:

(...) Cuando ella estaba en la sala hacía sus cosas, no se involucraba en mis clases, levantaba la mano, era una alumna más. Levantaba la mano para hacer preguntas, ayudaba a mantener el orden, en todo el rato me apoyaba en lo que yo hacía. Si me equivocaba jamás me lo dijo en la sala, sino que después y con muy buenas palabras, entonces en mi caso mi tutora fue muy buena. (Entrevista 6:2)

4.1.3 Subcategoría Observación como modo de aprendizaje

Durante la experiencia de acompañamiento los y las estudiantes en práctica relevan aprendizajes significativos para su práctica profesional. El modo principal para construir estos aprendizajes es la imitación a la persona tutora. En particular, estudiantes en práctica se forman sobre la gestión del comportamiento de niños y niñas mediante la observación atenta de las estrategias implementadas por sus tutores y tutoras.

Para el estudiantado en práctica la **imitación a la persona tutora** es el principal modo en el que se aprende. Así, mientras estudiantes practicantes están en el aula, observan y apprehenden las acciones pedagógicas que consideran efectivas en el desempeño pedagógico tutorial. Durante este proceso, se adquieren conductas y conocimientos sobre estrategias de enseñanza, relación con los niños y niñas, uso de materiales para la enseñanza, entre otros: “Ella de forma involuntaria me enseñaba, yo fui observando muchas cosas de ella que me gustaban, como su relación con los estudiantes, ella era muy cómplice con los niños, entonces me gustaba eso, ellos se tenían mucho cariño...” (Entrevista 5:9).

Para el estudiantado en práctica la **formación en gestión de la conducta** de niños y niñas en el aula es considerada una dificultad permanente en su práctica profesional. Durante las experiencias de acompañamiento consideradas relevantes, el desempeño tutorial es importante para el aprendizaje sobre la gestión de la conducta en el aula.

La formación en gestión de la conducta se aborda mediante consejos sobre cómo construir y ejercer la autoridad a través del diálogo y el afecto, e integrar a otros profesionales en las problemáticas de comportamiento: “... me sugirió que trabajáramos con la psicóloga para que hiciera talleres en el curso, ella siempre me apoyó hartito, igual ella hablaba con los niños que tenían que respetarme al igual que a ella...” (Entrevista 5:5). Las personas tutoras sugieren a sus estudiantes en práctica estrategias basadas en el diálogo y una relación

afectuosa hacia el alumnado: "...jamás tuve un problema, porque siempre la imité a ella, ella siempre me decía: nunca grites, pero si ten autoridad, siempre empoderada, pero nunca los dejes sordos, háblales con amor también. Eso siempre me decía..." (Entrevista 2:15).

4.2 Condiciones necesarias para el acompañamiento pedagógico

El acompañamiento pedagógico pertinente implica establecer condiciones que contribuyan a que los y las estudiantes se sientan acompañados por sus tutores y tutoras, en un clima de confianza mutua. Del mismo modo, a través del acompañamiento quienes desarrollan la tutoría son capaces de abordar las necesidades socioemocionales del estudiantado. En efecto, las condiciones necesarias para un acompañamiento dicen relación con la presencia de la persona tutora en la sala de clases. Se considera necesario que el acompañamiento sea realizado no solo por el personal docente tutor, sino que también participen otros docentes que son parte de la comunidad escolar, a través de una relación basada en la confianza, y el trabajo colaborativo entre tutor o tutora y la educadora especial.

4.2.1 Acompañamiento tutor-tutora y estudiante

Ciertamente, el sentimiento de abandono se reconoce como un problema para aquel estudiantado que se inician en la pedagogía. Por el contrario, el sentimiento de acompañamiento constante representado en la **presencia de la persona tutora en la sala de clases**, es una condición relevante para los y las estudiantes: "...en el primer semestre ella nunca me dejó sola, en el segundo semestre unas dos veces, era lo mínimo. Eso era muy valioso... ella nunca me dejaba sola. Ella me acompañaba, siempre..." (Entrevista 3:7).

El acompañamiento sienta las bases para el desarrollo de un clima de **confianza mutua**, es decir, un acompañamiento basado en relaciones de confianza entre la persona tutora y el estudiante. En este sentido, cuando en el proceso de acompañamiento surge la confianza, la experiencia formativa de estudiantes es satisfactoria: "...nosotros desarrollamos una relación muy cercana, fue bueno eso. Yo tuve compañeros que no tuvieron una relación tan cercana y lo pasaron mal. Eso me gustaba de ella..." (Entrevista 5:12).

4.2.2 Acompañamiento profesorado - estudiante

Otra condición para el acompañamiento está asociada a la capacidad de colaboración en tríada. Es decir, el acompañamiento eficaz implica la **colaboración entre estudiante-tutor tutora-profesorado**, esto se traduce en retroalimentación constante de otros docentes que

son parte de la escuela a los y las estudiantes de prácticas pedagógicas. De este modo, se analizan las clases implementadas por quienes serán docentes en el futuro, orientados por los consejos del personal docente tutor: "...había buena comunicación con la profesora (docente de la comunidad escolar), me aconsejaba después de las clases, lo que debía hacer y lo que no debía hacer, me iba retroalimentando cada vez..." (Entrevista 4:7). En este sentido, la retroalimentación es resultado de la colaboración del equipo docente, incluidos el profesorado que ejerce la labor de tutorial junto al estudiantado en formación.

El diseño de la enseñanza es una tarea que requiere de **coordinación y trabajo colaborativo**. Desde esta perspectiva, los y las estudiantes de pedagogía requieren de un acompañamiento que les brinde espacios de trabajo coordinado con el profesorado de la institución escolar. En este sentido, el personal docente que ejerce la labor de tutoría, son figuras clave para la mediación entre el estudiantado y demás integrantes del centro escolar:

(...) la hora colaborativa que teníamos, que planificábamos para toda la semana. Planificábamos por los cursos, evaluábamos como estaba la semana, el avance de los estudiantes, y lo que venía para la próxima semana. Eso lo hacíamos con los educadores diferenciales (educadora especial) (...). Fue muy bueno poder trabajar con el profesor y los educadores diferenciales, muy bueno (Entrevista 1:17).

En síntesis, las experiencias de acompañamiento dan cuenta de la figura de las personas tutoras como mediadoras entre los y las estudiantes de pedagogía e integrantes de la comunidad escolar, pero también son las personas que facilitan las condiciones para un acompañamiento relevante que refiere al tutor o a la tutora como quien forma a docentes noveles.

4.3 Discusión

Las experiencias de acompañamiento analizadas son consideradas por las personas participantes del estudio como relevantes y necesarias para el acompañamiento pedagógico. Se trata de experiencias asociadas a un recibimiento de tutores y tutoras que fomenta un clima de respeto y cercanía, conocimiento de particularidades del estudiantado y apoyo constante a través de trabajo colaborativo. Estas experiencias relevantes son observadas por futuros y futuras docentes para luego ser imitadas. Las condiciones para el acompañamiento dan cuenta de la presencia constante de las personas tutoras, además de la colaboración del profesorado del centro educativo, quienes acompañan y apoyan al docente en formación.

El acompañamiento basado en la confianza y empatía, requiere que quienes desarrollan la tutoría acojan al futuro profesor o futura profesora como parte del equipo docente. Este tipo de acompañamiento es central para el aprendizaje del “*oficio del maestro*”, ya que no solo implica la adquisición de habilidades sobre procesos de enseñanza o el aprendizaje de contenidos, sino que es fundamental para la construcción de habilidades sociales, el desarrollo de compromiso, confianza y empatía respecto a su propia labor. Estas virtudes deben ser transmitidas por las personas tutoras durante la práctica pedagógica. El estatus relacional del “*oficio del maestro*” es parte del reconocimiento del otro respecto al propio quehacer docente, al modo de un “*espejo*”, esto otorga valor y enriquece el desarrollo de la profesión (Alliaud, 2017). Este tipo de relaciones fortalece las capacidades de las futuras personas docentes, mediante mecanismo de colaboración que atenúan el temor al juicio de pares o directivos (San Martín y San Martín, 2021).

Los contextos escolares son diversos, y por lo tanto únicos en sus particularidades socioculturales e históricas. En este escenario el rol que ejerce el personal docente tutor es acercar y enseñar a la persona docente del futuro, la cultura escolar y sus procesos pedagógicos. En consecuencia, el profesorado que ejerce la tutoría son claves para la construcción de identidad docente. La identidad profesional se construye desde las particularidades del centro educacional en el que se desempeña, pues allí se configura la cultura escolar (Galaz, 2018).

Es importante reconocer la presencia de una trayectoria de prácticas pedagógicas, en el sentido que hay tantas prácticas como centros educativos. Sin embargo, en materia de experiencias de acompañamiento hay prácticas fundamentales para la formación del futuro profesorado. Por una parte, las experiencias relevantes se expresan en el recibimiento al estudiantado, apoyo constante de quien ejerce la tutoría, y la observación a la persona tutora como modo de aprendizaje. De acuerdo con González et al. (2022), el aprendizaje basado en la observación al tutor o a la tutora requiere que el futuro cuerpo docente sea formado en diversas técnicas de recogida de evidencias, por ejemplo: registros anecdóticos, listas de control, cuestionarios, encuestas, cuaderno de bitácoras, entre otros.

Por otra parte, en este contexto de acompañamiento se dan condiciones necesarias para orientar la formación del estudiantado en saberes de la práctica pedagógica. Estas condiciones sitúan el acompañamiento en un espacio relacional entre las personas tutoras y estudiantado, y entre este y otros miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, todavía se constata que las comunidades educativas no están capacitadas para acoger y apoyar los requerimientos de

los y las docentes principiantes (Boer y Beca, 2022). Precisamente, una de las razones por las cuales el futuro profesorado deserta de la profesión, dan cuenta de la falta de apoyo y las exigencias que se les imponen a los nuevos docentes (Cisternas, 2016).

Desde esta perspectiva el acompañamiento reconoce esta realidad diversa y fomenta el respeto por la identidad, lenguaje, habilidades y capacidades de niños y niñas. Así la futura población docente re configura su actuar de acuerdo con las particularidades de los centros educativos en los que experimentan su práctica pedagógica (Freire, 2016). Sin duda un acompañamiento pedagógico relevante debe permitir al futuro profesorado comprender el contexto escolar, para que su desempeño se fundamente en la reinención y adecuación constante a las particularidades socioeducativas.

La relación de los y las estudiantes con sus tutores y tutoras, y con otros integrantes de la comunidad pueden contribuir a la formación de la práctica docente. Esto ocurre cuando el futuro profesorado recibe acompañamiento no sólo de las personas tutoras, sino que también de otros docentes del centro educativo (Ellis et al., 2018) a través de un trabajo que implica la construcción de comunidades de aprendizaje, en donde se compartan preocupaciones, valores profesionales, materiales pedagógicos, entre otros. Este enfoque fortalece la pertinencia y el compromiso del docente. Se trata entonces, de una mediación social que potencia el aprendizaje, desde el intercambio de conocimientos y experiencias con él o la estudiante en práctica (Davini, 2015). Ciertamente la construcción del conocimiento requiere de los otros para consolidar los espacios pedagógicos relacionales que enriquezcan la formación inicial.

El diálogo es uno de los componentes importantes en los espacios relacionales que comparten las personas tutoras y sus estudiantes en formación inicial. Así mismo está condicionado por una actitud democrática del educador o educadora, esto significa el desarrollo de una orientación a la escucha hacia el otro y la participación junto a él. Esta actitud aporta a la construcción de una cultura dialógica-democrática (Freire, 2016) al fortalecimiento de la reflexión, sobre el hacer y el rehacer, para la transformación docente en sujetos críticos (Freire y Shor, 2014). Por lo tanto, las experiencias de acompañamiento relevantes se cristalizan en reflexión y transformación de prácticas pedagógicas desde la participación democrática en el intercambio de saberes y experiencias.

5. Conclusiones

De acuerdo con el propósito del estudio, es necesario atender a las condiciones relacionales de aprendizaje y colaboración entre docentes tutores y tutoras. De acuerdo con la experiencia de investigación en la Universidad Católica de Temuco (Chile) se recomiendan acciones tales como: inducción docente, formación basada en la evidencia, participación de otros docente y experiencias de acompañamiento en contextos escolares diversos.

Inducción docente que estimule la confianza entre la persona tutora y estudiantes. De acuerdo con los resultados descritos, el primer encuentro entre el futuro cuerpo docente y miembros de la institución escolar son claves para favorecer la confianza previa que requiere el acompañamiento pedagógico en tanto proceso formativo. Este clima de confianza, no solo debe involucrar a la persona tutora, sino también debe extenderse hacia otros docentes. Así mismo, la construcción de confianzas para el acompañamiento pedagógico debe contemplar espacios de diálogo horizontal, invitaciones al futuro personal docente para que sea partícipe de reuniones y otras actividades cotidianas de la cultura escolar.

Formación para la observación basada en la evidencia. Dado que la observación de las prácticas pedagógicas de la persona tutora es considerada un modo de aprendizaje para las futuras personas docentes, se requiere de una formación basada en la evidencia. Es decir, la práctica de imitar modos ejemplares de desempeño pedagógico debe ser el resultado de un análisis crítico y de evidencia que lo respalde. Para esto, se deben formar a futuras personas docentes que conozcan diversas técnicas de recopilación de evidencias y métodos para su análisis. Sin embargo, también se requiere que las instituciones formadoras identifiquen con precisión a aquellas personas tutoras que sirven como modelos de imitación para los diversos ámbitos de la acción docente: relacional, emocional, disciplinario, didáctico, entre otros.

Promover la participación de otros docentes. Además de la figura de la persona tutora es conveniente abrir espacios de acompañamiento para la participación de otros docentes. El aprendizaje del oficio del maestro no se debe entender como una tarea exclusiva de quienes ejercen el trabajo de tutores o tutoras, sino que también están implicados otros docentes que se desempeñan en el centro educativo. Es decir, hay relaciones de trabajo pedagógico asociadas al diseño didáctico y evaluativo que promueven el ejercicio interdisciplinario desde un enfoque de comunidad de aprendizaje.

Como sugerencia adicional, se deben incentivar experiencias de acompañamiento en diversos contextos escolares. Es fundamental crear condiciones para que las futuras profesoras y los futuros profesores experimenten prácticas en diversos contextos escolares.

Esto permite que se reconozca la diversidad de necesidades educativas y la importancia de construir diseños pedagógicos que se ajusten al contexto escolar. En este sentido, el acompañamiento también recogerá la necesidad de ajuste al contexto. Por lo tanto, la experiencia y el conocimiento diverso expresados en los acompañamientos pedagógicos enriquecen la formación y la reflexión sobre la práctica pedagógica.

Para efectos de la gestión del acompañamiento pedagógico, se recomienda elaborar planes de formación tutorial. Se debe entender que la labor de tutoría es parte de la formación inicial docente. Sin embargo, esta se realiza de manera artesanal, pues las y los docentes que la desempeñan no poseen formación específica al respecto, y/o desconocen perfiles de egreso de los centros de educación superior que se encargan de la formación inicial docente. Por lo tanto, las instituciones formadoras deben disponer de planes de formación tutorial basados en fundamentos que profesionalicen su desempeño.

Una de las principales limitaciones del estudio se relaciona con la naturaleza del proyecto de investigación en atención al tiempo de ejecución. Esta condición tiene como consecuencia la imposibilidad de incorporar al estudio los relatos de actores relevantes en el proceso de acompañamiento pedagógico, en este caso supervisores y supervisoras, tutores y tutoras. En este sentido, se sugiere profundizar en la experiencia de acompañamiento pedagógico desde las diversas perspectivas y roles de los involucrados. Con esto, será posible triangular las experiencias de acompañamiento de manera de responder preguntas en torno a las divergencias, resistencias y el papel de las instituciones en la gestión del acompañamiento pedagógico.

6. Referencias

- Alliaud, Andrea. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Arbizu, Feli., Lobato, Clemente. y Castillo, Laura. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-22. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514745002.pdf>
- Ariza, Gladis. y Ocampo, Héctor. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia de una institución de educación superior. *Universitas Psychologica*, 4(1), 31-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1428889>
- Ávalos, Beatrice. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 11-28. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf>

- Banister, Peter., Burman, Erika., Parker, Ian., Taylor, Maye. y Tindall, Carol. (2004). *Métodos Cualitativos en Psicología*. Universidad de Guadalajara.
- Benoit, Claudine. (2021). La tutoría entre pares: una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica. *Transformación*, 17(1), 1-17. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2077-29552021000100001
- Blumer, Herbert. (1986). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Univ of California Press.
- Boerr, Ingrid. y Beca, Carlos. (2022). Inducción de docentes noveles: tensiones y desafíos desde la experiencia chilena. En Carlos Marcelo y Paula Marcelo (Coords.), *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Ediciones OCTAEDRO.
- Bourdieu, Pierre. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo veintiuno
- Bulmer, Martin. (1984). *The Chicago School of Sociology: Institutionalization, Diversity, and the Rise of Sociological Research*. University Press.
- Bullough, Robert. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Bruce Biddle, Thomas Good e Ivor Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Paidós
- Canales, Manuel. (2017). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Cano, Rufino. (2008). Modelo organizativo para la planificación y desarrollo de la tutoría universitaria en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(61), 185-204. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27413170009.pdf>
- Christians, Clifford. (2011). La ética y la política en la investigación cualitativa. En N. Denzin y Y. Lincoln (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 283-331). Gedisa
- Cisternas, Tatiana. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 31-48. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500003>
- Cochrane-Smith, Marilyn. y Little, Susan. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305. <https://www.jstor.org/stable/1167272>
- Correa, Enrique. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, 51(2), 259-275. <https://raco.cat/index.php/Educacion/article/view/295235>

- Correa, Enrique. y Gervais, Colette. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-236. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse084/1008984ar/>
- Davini, María. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós
- Domingo, Jesús. (2005). Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: una revisión del modelo de proceso. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(17). <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513017.pdf>
- Denzin, Norman. y Lincoln, Yvonna. (2015). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Elbaz, Freema. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. Croom Helm.
- Ellis, Neville., Alonzo, Dennis. y Nguyen, Hao. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Flick, Uwe. (2019). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata
- Freire, Pablo. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Siglo veintiuno editores.
- Freire, Pablo. y Shor, Isa. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianeidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Siglo veintiuno editores.
- Gaete, Alfredo., Gómez, Viviana. y Bascopé, Martín. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la agenda pública*, 11(86), 1-15 <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>
- Galaz, Alberto. (2011). *Estrategias reflexivas en la formación de profesores y de formadores de profesores*. LOM
- Galaz, Alberto. (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón y M. Tardif (Coords), *Identidad profesional docente* (pp. 95-112). Narcea.
- García, Benilde., Ponce, Salvador., García, María., Caso, Joaquín., Morales, Cecilia., Martínez, Yessica., Serna, Armandina., Islas, Denisse., Martínez, Selena., Aceves, Yaralin. (2016). Las competencias del tutor universitario: una aproximación a su definición desde la perspectiva teórica y de la experiencia de sus actores. *Perfiles Educativos*, 38(151), 104-122. https://www.researchgate.net/publication/296333031_Las_competencias_del_tutor_universitario_Una_aproximacion_a_su_definicion_desde_la_perspectiva_teorica_y_de_la_experiencia_de_sus_actores

- García, Narciso. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 22(1), 21-48.
http://trayectoriasinfo.uaem.mx:8080/trayectorias_info/pdf/herramientas_apoyo/LaFuncionTutorial.pdf
- Glaser, Barney. y Strauss, Anselm. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine Press.
- Gibbs, Graham. (2009). *Analyzing Qualitative Data*. Sage.
- González, Sandra., Mayor, Cristina. y Hernández, Elena. (2022). El mentor principiante: inducción profesional y resolución de problemas en la práctica. En Marcelo, Carlos y Marcelo, Paula (Coords.), *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Ediciones OCTAEDRO
- Harvard Business School. (2004). *Coaching y Mentoring*. Ed. Deusto.
- Herrera, José. y Martínez, Ángela. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.
https://www.researchgate.net/publication/326077886_El_saber_pedagogico_como_saber_practico
- Hock, Michael., Pulvers, Kim., Deshler, Donald. y Shumaker, Jean. (2001). The effects of an after school tutoring program on the academic performance of at risk student and students with L.D. *Remedial and Special Education. PRO-ED Journals*, 22(3), 172-186.
<https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effects-of-an-After-School-Tutoring-Program-on-Hock-Pulvers/a0b945bd2a41ee6d81a0528c8e8d29565d20e907>
- Kaddouri, Mokhtar. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. En E. Correa Molina y C. Gervais (Dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Kennedy, Mary. (1999). The Role of Preservice Teacher Education. En L. Darling-Hammond y G. Sykes (Eds.), *Teaching as a Learning Profession. Handbook of Policy and Practice*, (pp. 54-85). Jossey-Bass.
- Marcelo, Carlos. y Vaillant, Denisse. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes. 10 claves para el cambio*. Narcea
- Méndez, Laura. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, 359, 629-642.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4015551>
- Montecinos, Carmen. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 285-301.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000200017&script=sci_abstract

- MINEDUC. (2012a). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica estándares pedagógicos y disciplinarios*. LOM
- MINEDUC. (2012b). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. LOM
- MINEDUC. (2021). *Inducción y mentorías para educadores y docentes principiantes ¡Lléname de experiencia!*. <https://www.cpeip.cl/mentoría-docente/>
- Nolan, Andrea. y Molla, Tebeje. (2018). Teacher professional learning as a social practice: an Australian case. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 352-374. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1321968>
- Páez, Ruth. (2015). *Práctica y experiencia: claves del saber pedagógico docente*. Ediciones Unisalle.
- Panel de Expertos para una Educación de Calidad. (2010). *Informe Final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Ministerio de Educación.
- Pelletier, France. y Morales-Perlaza, Adriana. (2018) Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En Isabel Cantón y Maurice Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp.19-32). Narcea.
- Pino, Mauricio. (2014). Los valores que sustentan el Simce: pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Docencia*, 52, 15-29. https://www.researchgate.net/publication/313900068_Los_valores_que_sustentan_el_SIMCE_Pensando_en_un_sistema_de_evaluacion_mas_alla_de_una_medicion_estandarizada
- Ruiz, José. (2012). *Metodología de investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sánchez, Gerardo. y Jara, Ximena. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25 https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032014000200012
- Sánchez, Juan. (2016). El carácter bipolar del prácticum de magisterio: un reto para la innovación. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 32(10). 715-733. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5875190>
- Sánchez, Tomás. y González, Hamlet. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y educadores*, 19(2), 241-253. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5716383>
- San Martín, Daniel. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

- San Martín, Daniel. y San Martín, Reina. (2021). Modelo de reflexión para investigar la práctica pedagógica. El caso de profesores en contextos educacionales rurales. En Daniel San Martín (Ed.), *Investigación educativa en la escuela. Propuestas y desafíos*, (pp. 35-72). Universidad Católica de Temuco-CIED
- San Martín, Daniel., San Martín, Reina., Pérez, Sergio. y Bórquez, Jessica. (2021). Prácticas de mejora para el proceso de acompañamiento pedagógico. *Actualidades Investigativas en Educación*, 21(2), 1-24. <https://www.redalyc.org/journal/447/44767330007/html/>
- Strauss, Ansem. y Corbin, Juliette. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tardif, Maurice. y Le Vasseur Louise. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación?. En Isabel Cantón y Maurice Tardif (Coords.), *Identidad profesional docente* (pp.19-32). Narcea.
- Tejada, José. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: Implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. *Revista de educación*, 340, 1085-1117. https://www.researchgate.net/publication/28158235_Elementos_de_convergencia_entr_e_la_formacion_profesional_y_la_universidad_implicaciones_para_la_calidad_de_la_f_ormacion_profesional_superior
- Trinidad, Antonio., Carrero, Virginia. y Soriano, Rosa. (2006). *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valles, Miguel. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica social*. Síntesis.
- Vanegas, Carlos. y Fuentealba, Adrián. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva educacional*, 58(1), 115-138. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000100115&script=sci_abstract
- Vezub, Lea. y Alliaud, Andrea. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. ANEP, CODICEN, CFE, OEI. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>
- Vonk, Hans. (1994). Teacher Induction: The great omission in education. En Maurice Galton y Bob Moon (Eds.), *Handbook of Teacher Training in Europe* (pp.85-108). David Fulton.
- Vries, Ivonne. y Beijaard, Dowe. (1999). Teachers conceptions of education: A practical knowledge perspective on good teaching. *Interchange*, 30(4). <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1007653627203>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

