

BLOQUE INTRODUCTORIO

Fundamentos de la tutoría profesional de prácticas

La profesionalización de los tutores en su rol de agentes formativos del Prácticum

Enrique Correa Molina. Université de Sherbrooke

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. LA PROFESIONALIZACIÓN COMO DINÁMICA INDIVIDUAL Y COLECTIVA

1.1. La práctica

1.2. El formador en contexto de práctica

2. LA COMPETENCIA

3. LA REFLEXIÓN

4. EL TUTOR: ACTOR CLAVE DE LA FID

4.1. El acompañamiento del tutor

4.2. Acompañar la reflexión

4.2.1. La argumentación reflexiva

CONSIDERACIONES FINALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

INTRODUCCIÓN¹

El paradigma de la profesionalización de la formación inicial docente (FID) exige que los programas de formación inicial aseguren prácticas progresivas en contextos auténticos de ejercicio de la profesión. El contacto con el medio profesional estimula en el futuro docente el desarrollo tanto de sus competencias como el de su identidad profesional. Desde esa perspectiva, según Correa Molina y Gervais (2011a), el desarrollo profesional se inscribe al interior de una dinámica individual y colectiva. Esto último permite comprender que el acompañamiento de profesionales experimentados es un requisito esencial para que el estudiante aproveche el potencial formativo de las prácticas profesionales (Correa Molina y Gervais, 2024). Pero ¿cómo se forma a quien, durante las prácticas, en un contexto de acompañamiento de un proceso de desarrollo profesional, asume un rol formador? ¿Cómo estimular la reflexión, del practicante y sobre todo la propia, sobre su experiencia a fin de aprender de la misma?

Al situarse en la línea de trabajos que estudian la formación en contexto de práctica, de manera más específica la tutoría como factor clave en el proceso de desarrollo profesional de los futuros docentes, este libro establece un importante avance en la investigación sobre el desarrollo profesional en contexto de prácticas profesionales. A modo de introducción, en coherencia con la temática de esta obra, en este capítulo presentamos algunos conceptos, a nuestro juicio claves, vinculados al proceso de desarrollo profesional que se vive durante las prácticas profesionales. En las secciones que siguen presentamos la idea de profesionalización para situar luego algunos conceptos clave en función de los temas tratados en los capítulos del libro.

Este capítulo introductorio ofrece así el marco conceptual que da sentido al conjunto de la obra. Desde la perspectiva de la profesionalización, presenta los fundamentos sobre los que se desarrollan los tres bloques siguientes: la contextualización de las

¹ Aunque las investigaciones y ejemplos que se presentan en este capítulo se sitúan principalmente en el ámbito de la formación inicial del profesorado, los fundamentos teóricos aquí expuestos son transferibles a otros contextos de prácticas profesionales universitarias, en los que el aprendizaje experiencial, el acompañamiento tutorial y la reflexión sobre la práctica desempeñan un papel igualmente esencial en el desarrollo profesional del estudiante.

prácticas profesionales, el Plan de Acción Tutorial y los instrumentos para la gestión, el acompañamiento y la evaluación de las prácticas.

1. LA PROFESIONALIZACIÓN COMO DINÁMICA INDIVIDUAL Y COLECTIVA

Partiendo de la premisa que el protagonista de su desarrollo profesional es la persona que inicia su proceso de formación inicial docente, necesario es señalar que, aun teniendo la responsabilidad principal, ésta necesita de un colectivo al cual identificarse y de un acompañamiento para lograr su desarrollo. Efectivamente, es por medio de una dinámica entre lo individual y lo colectivo que se forjan las competencias que caracterizan el ejercicio de una profesión o de una responsabilidad profesional, como en este caso las tutorías. Comprometido con el aprendizaje de la profesión, durante su formación inicial, la persona adquiere saberes, capacidades y habilidades que deberán ser movilizadas en el ejercicio profesional. Durante la FID, las prácticas le permiten al futuro docente el contacto con la realidad del ejercicio de la profesión docente. Es durante ese periodo que el colectivo, al acogerlo en su seno, contribuye a la formación de un futuro colega. La socialización, identificación e identización profesional son procesos que se concretizan en el terreno, en este caso en la escuela y es en ese proceso que los formadores que lo acompañan adquieren un rol fundamental.

Si bien el desarrollo profesional del estudiante en prácticas durante el proceso de formación inicial solicita la presencia del contexto profesional (la escuela en el ámbito educativo) terreno para el desarrollo de competencias, ese desarrollo no se realiza por el simple hecho de estar inserto en ese terreno. En coherencia con lo indicado anteriormente, el acompañamiento de profesionales de experiencia potencia, entre otras cosas, la comprensión del significado de ser un docente y la movilización y articulación inédita de recursos que, progresivamente, le permiten al futuro profesional crear esquemas de acción, redes operatorias que enriquecen su repertorio profesional y, por ende, impulsan el desarrollo de sus competencias.

1.1. La práctica

Estudios realizados con miembros de la triada (tutores de la universidad, de la escuela y estudiantes) de distintos programas de FID, indica que para los estudiantes las prácticas son un momento privilegiado de contacto con la realidad de la profesión, de confrontación de la teoría con la ejercicio de la profesión, de reflexión sobre la experiencia, de desarrollo de sus competencias, de experimentación (material, estilo de enseñanza, etc.), todo ello fomentado por el hecho de saberse sostenidos por profesionales experimentados, en este caso los tutores. Para los autores de estos estudios, es un momento en el que se produce la validación de la profesión para los estudiantes

(Gervais et al., 2018) y la consolidación del rol profesional asumido por los tutores (Correa Molina, 2011; Correa Molina y Gervais, 2024)

Independientemente de su organización en el programa de formación, la práctica debería permitirle al futuro profesional avanzar progresivamente en las tareas que debe asumir, yendo desde una inicial de validación profesional a una final de inserción profesional en la que debiera asumir la totalidad de la tarea docente y manifestar un nivel de desarrollo suficiente de las competencias determinadas por una instancia oficial.

Para Dewey (1968), que puso la experiencia al centro del aprendizaje y de la enseñanza, las prácticas presentan un gran potencial de formación, pero, advertía también, que, si bien la experiencia directa en la escuela era de una gran importancia en la FID, no había que dar por sentado que toda experiencia era beneficiosa para el desarrollo del futuro docente. Las modalidades de integración de las experiencias de la práctica en el programa de formación son cruciales y para ello es necesario reflexionar sobre diversos aspectos como el tipo de práctica, la socialización de ésta con los estudiantes y con los tutores que acompañan la práctica y la formación de estos últimos.

En síntesis, si la práctica constituye para el estudiante una ocasión única de análisis y de aprendizaje por la experiencia para desarrollar progresivamente sus competencias, este proceso se ve optimizado con la presencia de tutores competentes y comprometidos que, a través de su experticia, pueden contribuir al desarrollo profesional del estudiante que acompañan. De ahí entonces la importancia de elaborar y proponer diversos útiles y dispositivos susceptibles de ayudar al tutor a explicitar, a compartir sus saberes y a asumir, según el caso, el doble rol de docente y de formador de docentes.

1.2. El formador en contexto de práctica

El profesional (tutor) que asume un rol de “formador” debe ser capaz de analizar su experiencia, su práctica como formador de futuros profesionales, para así poder acompañar los estudiantes en el análisis que éstos deben realizar de sus comportamientos e intervenciones durante sus prácticas. El desarrollo de competencias del formador no se da de manera espontánea, se construye a través de la formación que permite el equipamiento en recursos específicos para acompañar de manera eficaz al estudiante durante sus prácticas y hacer de éstas un espacio de experiencia consumatoria (consummatory experience), según el enfoque Deweyano (Correa Molina y Chaubet, 2019; Oral, 2012).

Si, como indicado anteriormente, la formación profesional se inscribe en una dinámica individual y colectiva (Correa Molina y Gervais, 2011a), necesario es reconocer que el acompañamiento de profesionales de experiencia que asumen un rol formador es lo que le confiere a las prácticas el potencial de constituirse como espacio de desarrollo profesional en un contexto de formación inicial.

En resumen, la profesionalización de las prácticas no depende únicamente de la calidad del diseño curricular o de la organización institucional. Requiere, sobre todo, un acompañamiento formativo de calidad que permita al estudiante interpretar la experiencia, atribuir significado a su actuación y avanzar progresivamente en la construcción de su identidad profesional.

2. LA COMPETENCIA

La competencia se define como un conjunto de recursos internos (saberes, capacidades, habilidades, etc.) y externos (material, colegas, estructuras, etc.) combinados y movilizados por la persona para responder de manera eficaz a una situación en un contexto determinado (Jonnaert, 2002; Le Boterf, 2002; Legendre, 2007; Tardif, 2006). Para que esta movilización de recursos permita actuar de manera competente, la persona debe ser capaz de interpretar con precisión la situación que confronta utilizando sus conocimientos y su compromiso con su rol. En contexto de formación inicial, más allá de esa lectura que le permitiría al estudiante en práctica movilizar sus recursos, el contexto debe permitirle concretizar su acción (Correa Molina y Gervais, 2014; Le Boterf, 2002). Es en ese sentido que la presencia de un tutor de experiencia juega un rol clave en el desarrollo profesional del docente en formación inicial. Al respecto, el tutor que acompaña un estudiante en práctica debe, entre otros: a) comprender las características de las competencias que debe ayudar a desarrollar en su estudiante en práctica; b) observar la manifestación de competencias y considerar el contexto y la situación que suscita la movilización y combinación de recursos y c) evaluar la competencia (Correa Molina y Gervais, 2024).

Circunscrita al contexto de la práctica profesional, según Legendre (2007), la competencia se caracteriza por:

- ser contextualizada: implica que se debe considerar que la lectura del contexto y de la situación es particular a cada individuo que la interpreta en función de sus representaciones;
- requerir una capacidad metacognitiva: la persona debe justificar sus acciones. Lo que implica reflexionar sobre el fundamento de la acción y el resultado obtenido para orientar sus acciones futuras. Este ejercicio metacognitivo le permitirá enriquecer y consolidar su repertorio;
- construirse y evolucionar en el tiempo: implica considerar que cada situación nueva e interpelante de la actividad docente lleva al estudiante a movilizar y combinar sus recursos para, enseguida, reflexionar sobre los resultados de su acción e identificar así sus fortalezas y sus límites. Es lo que le permite entrar en un flujo de desarrollo constante;
- ser individual y colectiva: la competencia no depende sólo del individuo. Al manifestarse en un contexto social, organizacional, institucional, es necesario

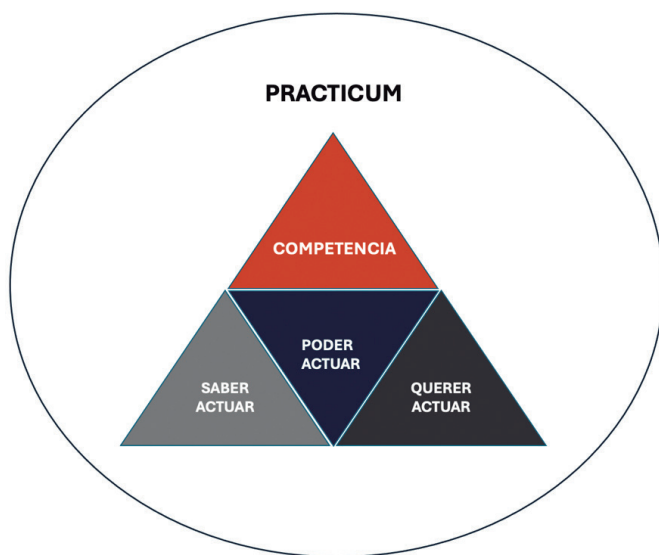
considerar que actuar de manera competente depende también de las posibilidades que el contexto le ofrece al individuo para actuar;

- ser inobservable: la competencia no es observable de manera directa, pero se infiere a partir de los efectos de la acción o del comportamiento de la persona.

Durante la práctica, más allá de lo que observamos en el estudiante, es importante considerar la intención y la explicitación que éste realiza sobre lo que fundamenta la acción observada por el tutor. Si en contexto de FID se considera que la competencia se expresa de manera progresiva y singular, es primordial prever que durante su práctica el estudiante posea los saberes requeridos, la voluntad y posibilidad de expresarlos en el contexto de las tareas inherentes a su práctica. Es decir que el programa debe asegurarse que éste posea los saberes necesarios (dimensión del saber actuar), que esté comprometido con su desarrollo profesional (dimensión del querer actuar) y que el contexto de la práctica le permita asumir las tareas encomendadas (dimensión del poder actuar). La siguiente figura grafica la relación entre las dimensiones del saber, del querer y del poder que, según Le Boterf (2002), permiten en el profesional en formación la manifestación de sus competencias.

Figura 1.

Bases de la manifestación de competencias en contexto de práctica



Para el estudiante en práctica la articulación entre estas tres dimensiones es facilitada por el acompañamiento de tutores competentes y conscientes de su rol en el desarrollo profesional de los docentes en proceso de formación. Inicial. En ese sen-

tido, esta relación se aplica igualmente al desarrollo profesional del tutor que, en el ejercicio de su actividad tutorial, requiere de saberes propios a sus funciones, de un compromiso con la formación docente y de ciertas condiciones para la manifestación de sus competencias como formador.

En consecuencia, el desarrollo competencial durante las prácticas depende, en buena medida, de la calidad del acompañamiento tutorial, capaz de crear oportunidades para observar, dialogar, experimentar y recibir retroalimentación ajustada a las necesidades del estudiante.

3. LA REFLEXIÓN

El paradigma del profesional reflexivo desarrollado por Schön (1987, 1982) ha hecho que el concepto de reflexión forme parte de los programas de formación en distintas partes del mundo (Tardif, 2012) y se encuentre presente también en la documentación oficial de instancias gubernamentales como ministerios (MEQ, 2001, 2020) o consejo superior de educación (CSE, 1991) que afirman que la docencia no puede ser considerada como un acto ejecutado de manera mecánica y que, bien al contrario, debía ser concebida como una práctica reflexiva. Para ser coherente con el carácter interactivo y reflexivo de la docencia, la FID debe inscribirse en una dinámica que favorezca la interacción y la reflexión sobre la experiencia (Correa Molina y Chaubet, 2019).

Las prácticas profesionales le ofrecen al estudiante una ocasión única para reflexionar sobre sus acciones y gestos profesionales y aprender de su propia experiencia (Correa Molina y Chaubet, 2019). Sin embargo, debido a su carácter polisémico, el concepto de reflexión puede ser complejo y difícil de operacionalizar, dificultando con ello su potencial formador. Un estudio (Correa Molina et al., 2010; 2014) sobre los distintos sentidos de la reflexión en la literatura permite reconocer tres categorías:

1. la reflexión como proceso que implica una serie de etapas que constituyen un ciclo;
2. la reflexión como temática que generalmente focaliza un tema en donde se distinguen las facetas que la componen;
3. la reflexión como escala jerárquica en donde es posible reconocer una secuencia lineal y vertical que implica una gradación de diferentes niveles reflexivos.

Para Correa Molina et al. (2010, 2014), la reflexión es un proceso interno de la persona que puede ser enriquecido por el hecho de reflexionar junto a otros. Así, la reflexión es comprendida como un proceso intra et intersíquico no lineal y no jerárquico. Es decir que no sigue fases o etapas ordenadas en una secuencia preestablecida de niveles de calidad de reflexión. Según estos autores, en contexto de ejercicio profesional (prácticas), la reflexión sobre la experiencia se desarrollaría gracias a un

proceso de movilización, de adaptación y actualización de recursos personales y profesionales, y a un proceso de desarrollo basado en dos actividades complementarias y progresivas: sistematización y complejización. A medida que el estudiante (o el tutor) avanza en su práctica, él será capaz de reconocer experiencias semejantes a las que ya habría dado una respuesta (sistematización). Esto le permitiría reaccionar más rápido, porque progresivamente comenzaría a organizar sus recursos en redes operativas (complejización). Las prácticas constituyen así excelentes ocasiones de reflexión sobre la experiencia y de desarrollo de competencias tanto para aquel que se forma, el estudiante en práctica, como para aquellos que acompañan este estudiante en sus experiencias de práctica en la escuela, el tutor escolar y el tutor universitario. Bajo esa visión, la reflexión puede ser considerada como una metacompetencia que abre la vía del desarrollo profesional en contexto de FID (Correa Molina et al., 2014, 2010).

Sin embargo, a pesar de reconocer la pertinencia e importancia del paradigma de profesional reflexivo desarrollado por Schön y por ende de la reflexión en la FID, necesario es reconocer que este paradigma no habilita automáticamente al profesional en formación a tomar una distancia de su propia práctica para someterla a un análisis. La reflexión en contexto de formación y el desarrollo profesional, constituye un desafío operacional. ¿Cómo se suscita, se desarrolla, se acompaña, se evalúa en contexto de FID? La cuestión de los dispositivos utilizados por los programas de formación para hacer reflexionar a los estudiantes sobre las experiencias que viven durante sus prácticas, y la cuestión de cómo los tutores acompañan al estudiante en sus reflexiones constituyen aspectos esenciales para los programas de formación y merecen, sin duda, ser relevados porque tienen un impacto sobre el desarrollo de las competencias de los actores de la triada.

En síntesis, la reflexión no constituye un ejercicio complementario de las prácticas, sino uno de los principales mecanismos mediante los cuales la experiencia puede generar aprendizaje profesional y es en este proceso que el acompañamiento tutorial juega un rol esencial.

4. EL TUTOR: ACTOR CLAVE DE LA FID

Desde nuestra visión el tutor cumple ante todo un rol formador y en ese sentido desarrolla competencias que le son propias a su rol. Para Gervais y Desrosiers (2005a), la competencia del formador se construye progresivamente a través de la práctica y se basa sobre un conjunto de recursos personales (saberes, aptitudes, etc.) y de su entorno (colegas, escritos, materiales, etc.). Esta competencia, al igual que la de los estudiantes que este formador acompaña, se traduce por una práctica intencionada y se manifiesta de manera recurrente en un contexto auténtico.

¿Qué caracteriza un formador? ¿Qué competencias moviliza en su rol? Algunos autores como Calderhead et Shorrock (1997); Chaubet et Gervais (2018); Correa

Molina y Gervais (2014); Gervais et Desrosiers (2005), entre otros, precisan que, en contexto de prácticas, un tutor que se asume como formador estimula y apoya el desarrollo profesional del estudiante y que presenta una serie de características como:

- Utilizar un vocabulario específico respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje;
- Ser un profesional capaz de demostrar y explicitar sus competencias
- Manifestar habilidades relativas al “acompañamiento”
- Determinar con habilidad los objetivos apropiados al desarrollo del estudiante;
- Comprender cómo se produce el desarrollo profesional;
- Manifestar capacidad de reflexionar sobre su propia práctica profesional en su rol de tutor;
- Manifestar un espíritu de colegialidad.

En Quebec, el trabajo realizado por Portelance et al (2008) sobre la formación de los formadores de estudiantes en práctica, cuyos resultados han sido confirmados por trabajos más recientes (Habak, 2020; Maes, 2021), pone en evidencia algunas competencias a desarrollar por tutores supervisores y tutores colaboradores en el acompañamiento de los estudiantes durante las prácticas profesionales. Los cinco objetos de competencias identificados en ese estudio son considerados como complementarios entre los dos formadores. Así, ciertas competencias son propias a uno u otro, mientras que otras son compartidas, aunque manifestadas desde un ángulo diferente. La Tabla siguiente resume dichas competencias.

Tabla 1.

Objetos de las competencias de los formadores de estudiantes en práctica²

Objetos de las competencias	
Tutor colaborador	Tutor Supervisor
Identidad profesional Sostener el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes en práctica por medio del mejoramiento de la calidad del lenguaje oral y escrito, el acompañamiento en la autonomía vía la integración al equipo-escuela, la clase.	Enfoque diferenciado Adaptar sus modalidades de trabajo en función de las necesidades y características de los estudiantes en práctica, del nivel de la práctica, del contexto en el que se desarrolla la práctica, etc.

(...)

² Aunque este marco competencial fue elaborado para la formación docente, muchos de sus principios –acompañamiento, observación, retroalimentación, colaboración y desarrollo de la identidad profesional– resultan transferibles a otros contextos universitarios de prácticas.

Objetos de las competencias

Tutor colaborador	Tutor Supervisor
Competencias profesionales Guiar el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en práctica apoyándose para ello en observaciones rigurosas, en retroalimentaciones sobre las planificaciones, las intervenciones, etc., en evaluaciones formativas que reflejen la progresión del estudiante.	Competencias profesionales Guiar y acompañar el desarrollo de las competencias profesionales de los estudiantes en práctica. Actuar en función de observaciones sistemáticas, rigurosas y de análisis exhaustivos tanto sobre las competencias esperadas que sobre las actitudes y comportamientos personales.
Practica reflexiva Guiar la reflexión acompañando el autoanálisis de los estudiantes en práctica por medio del cuestionamiento de sus creencias y acciones y por el establecimiento de vínculos entre los saberes y las experiencias de la práctica.	Enfoque integrativo Acompañar el estudiante en el establecimiento de relaciones entre los aprendizajes adquiridos en contexto universitario y aquellos realizados en el medio escolar. Suscitar en los estudiantes en práctica el sentido de la responsabilidad de su práctica y desarrollo profesional.
Interacción Establecer relaciones interpersonales y profesionales con los estudiantes en práctica a fin de crear un clima de confianza favorable al aprendizaje. Esto implica reconocer las ideas del otro y aceptar las diferencias, porque no hay una sola manera de ser competente.	Clima y comunidad de aprendizaje Establecer y mantener relaciones personales y profesionales constructivas para favorecer las discusiones y la co-construcción de saberes profesionales.
Colaboración Trabajar junto con el supervisor y otros actores universitarios y escolares a fin de asegurar la cohesión, complementariedad y continuidad entre las exigencias de los dos medios de formación, la universidad y la escuela.	Colaboración Ejercer liderazgo a nivel de actitudes y de acciones colaborativas en la triada. Trabajar de manera complementaria al profesor colaborador para así utilizar de manera óptima los conocimientos y experiencias respectivas en el acompañamiento de los estudiantes en práctica bajo su responsabilidad.

Inspirado de Portelance *et al.* (2008)