

EL SUPERVISOR DE PRÁCTICAS: RECURSOS PARA UNA SUPERVISIÓN EFICAZ

The internship supervisor: resources for an effective supervision

ENRIQUE CORREA MOLINA*

Resumen

El presente estudio analiza la práctica inicial docente y el desarrollo de competencias desde la visión de diversos autores. Adaptando el concepto de la argumentación práctica (Fenstermacher, 1987, 1996), que permite asistir al docente en su reflexión sobre los motivos que guían su intervención en clases, el autor propone una manera de explorar los recursos profesionales del supervisor de práctica. Los resultados dan cuenta de los recursos adicionales que construyen los supervisores, más allá de su experiencia docente, para cumplir su rol formador y acompañar al estudiante que necesita desarrollar sus propias competencias profesionales. El artículo concluye que si bien no puede generalizarse a partir de sus resultados, estos sí permiten establecer bases para futuras investigaciones y formalizar los recursos profesionales de los supervisores de práctica.

Palabras clave: práctica profesional, supervisor, formación inicial docente, competencias profesionales

Abstract

This study analyses initial teaching internship and the development of competences from the angle of various authors. Adapting the concept of practical argument (Fenstermacher, 1987, 1996), which enables to assist teachers' reflections upon the motivations guiding their class interventions, the author suggests a way to explore the internship supervisor's professional resources. Results give account of additional resources built by supervisors, beyond their teaching experience, in order to fulfil their educational role and accompany students who need to develop their own professional competences.

Whilst it is not possible to generalize from its findings, the article concludes these may provide the basis for future research and formalize the internship supervisors' professional resources.

Key words: professional internship, supervisor, initial teacher education, professional competences

* Ph.D. en Psicopedagogía. Profesor e Investigador en la Universidad de Sherbrooke, enrique.correa.molina@usher-brooke.ca

Introducción

En los últimos años, en diversos países, se ha podido observar un viento de reformas en los programas de formación docente. Esto se ha reflejado generalmente en la puesta en marcha de marcos referenciales de competencias profesionales. Dentro de esa tendencia, el Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), Canadá, impuso a partir del año 2001 un referencial que incluye 12 competencias profesionales agrupadas en cuatro dimensiones: a) los fundamentos de la docencia; b) el acto docente; c) el contexto social y escolar; d) la identidad profesional. Dicho referencial rige la formación inicial de todos los docentes, tanto de nivel primario como secundario. Los programas universitarios deben conformarse a ese marco y, al final de los cuatro años de formación, atestar la competencia profesional del docente que ingresa al medio laboral.

De manera general, la competencia solicita una serie de recursos que el profesional moviliza para tratar una situación y obtener un resultado satisfactorio (Jonnaert, 2002). En la práctica docente, siguiendo la visión de Le Boterf (2002), la competencia se define en términos de un “saber actuar” que, frente a una situación determinada, solicita el concurso de diversos recursos que el docente combina y moviliza para responder adecuadamente a la situación que se le presenta bajo ciertas circunstancias. Un “saber actuar” que va más allá del “saber hacer” (Tardif, 2006) en el sentido de que el primero responde a la singularidad del momento y de la situación, lo que hace que no se pueda repetir de una situación a otra. Una clase, alumno, medio escolar, etc., por ejemplo, se caracterizan por su especificidad.

Frente a esta concepción del concepto de competencia cabe preguntarse cómo es que las universidades suscitan el desarrollo de competencias. Si se acepta que la competencia se manifiesta sólo en contexto real de acción profesional (Le Boterf, 2002), es fácil comprender que estas instituciones incluyan en sus programas de formación docente una diversidad de actividades de naturaleza práctica. Mencionemos, entre otras, la elaboración de portafolios, el análisis de casos, las clínicas de intervención docente, los cursos o actividades de integración teoría-práctica y, sobre todo, las prácticas profesionales. Este último punto merece una atención particular. La sección siguiente trata de las características y la importancia de este período de la formación inicial docente.

Las prácticas profesionales en la formación inicial docente

Para el estudiante en formación inicial docente, la práctica profesional constituye un periodo y una estadía al exterior de la universidad, específicamente en el medio escolar (primaria o secundaria). Es en la escuela que el futuro docente experimenta la realidad del medio profesional para el cual se está preparando y en el que se insertará una vez que su formación inicial toque fin. Pelpel (1989) señala que este periodo va normalmente

desde un primer contacto con la escuela, desde la perspectiva de un futuro docente, hasta la responsabilización de una o algunas tareas profesionales. De ese modo, por un entrenamiento progresivo, el periodo de práctica profesional ofrece la oportunidad para que el estudiante manifieste o movilice los principios aprendidos en su formación académica. El objetivo a no olvidar jamás es que durante este período el estudiante está en formación, es decir en modo de aprendizaje y no en modo de producción (Correa Molina, 2004; Pelpel, 1989, Zeichner, 1996).

El período de práctica profesional, según Pelpel (1989), presenta tres características esenciales para el estudiante:

- Zona intermedia de experiencia entre su mundo interno (ideas, teorías, representaciones, etc.) y el mundo externo (realidad laboral);
- Confrontación con la realidad al permitir la articulación de la satisfacción e insatisfacción de la función docente. El estudiante se ve confrontado en el terreno a los límites y exigencias de la realidad profesional sin estar completamente sometido a ellas;
- Defensa contra la angustia o frustración de deber abandonar sus antiguas certezas para exponerse a la realidad del mundo externo.

Así, la práctica profesional puede completar y enriquecer la formación profesional ya que, por una parte, permite el pasaje de un medio a otro minimizando los riesgos y, por otra parte, constituye un terreno de experimentación de éxitos y errores en el que no existe un contrato definitivo ni de una parte ni de otra (estudiante y medio escolar). De ese modo, el estudiante que se destina a la docencia puede descubrir si posee o no las competencias requeridas para funcionar en ese medio profesional (MEQ, 1994; Pelpel, 1989).

Feiman-Nemser et Buchmann (1985) plantean tres preguntas que, de responderse de manera satisfactoria, indicarían que la experiencia de las prácticas profesionales tiene todo el potencial para ser provechosa y enriquecedora para el estudiante:

- ¿Qué es lo que el estudiante en práctica está aprendiendo en relación al hecho de ser un docente, en relación a los alumnos, a la clase y a las actividades que todo ello implica?
- ¿Cómo esas experiencias están vinculadas al objetivo central de la docencia, es decir, hacer que los alumnos aprendan?
- ¿En qué medida esas experiencias van a estimular la capacidad de los estudiantes a aprender de sus experiencias futuras?

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que es imprescindible que los responsables de esta dimensión de la formación inicial docente, las prácticas profesionales, examinen

si el tipo de práctica profesional que se les ofrece a los estudiantes permite que estos retiren de su contexto de práctica profesional los aprendizajes necesarios al desarrollo de su misión docente y al de sus competencias profesionales.

El aprendizaje en contexto auténtico que los estudiantes realizan durante sus prácticas profesionales está influenciado por las suposiciones, creencias, capacidades, entre otros, con que ellos llegan y, a menos que esas ideas no sean analizadas, discutidas y clarificadas, ellas causarán una interferencia en las posibilidades de aprendizaje en terreno (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998; Zanting, Verloop et Vermunt, 2001; Zeichner, 1996). Por lo tanto, es muy importante ayudar a los estudiantes a clarificar sus teorías personales y a adoptar la dinámica de ser investigadores de su propia práctica. Guiarlos para que puedan confrontar, examinar y criticar sus teorías frente a otros puntos de vista, contribuirá a que ellos puedan seleccionar y criticar el conocimiento producido al exterior de su propia experiencia a fin de evitar la reproducción a ciegas de prácticas tradicionales (Chaliès et Durand, 2000; Zanting *et al.*, 2001; Zeichner, 1996). En ese sentido, el rol de los que acompañan al estudiante durante su práctica profesional, los formadores en contexto de práctica profesional, adquiere una importancia vital para el éxito de la formación.

Los formadores en contexto de práctica profesional

Una de las razones por las que la organización de las prácticas docentes considera la presencia de un docente (formador en la escuela) y de un supervisor (formador universitario) durante el periodo que el estudiante vive en el medio escolar, es la convicción de que la riqueza de experiencias que estos dos formadores poseen constituye un potencial de formación inestimable para el estudiante en práctica. Al igual que otros autores (Altet, 2000; Gervais et Correa Molina, 2005; McIntyre, Byrd et Foxx, 1996; Zeichner, 1996), creemos que la toma de conciencia sobre el potencial de formación de ese periodo por parte de los formadores contribuye a enriquecer tanto la práctica y formación académica del estudiante como la práctica de estos mismos formadores.

De acuerdo a Altet, Paquay y Perrenoud (2002), un formador que participa en el aspecto de la formación práctica de los futuros docentes posee una experticia, una identidad específica y forma parte de un grupo caracterizado por saberes particulares. Durante el período de práctica, estos formadores dirigen al estudiante, le dan consejos, le ayudan a vincular su conocimiento teórico con la práctica, a analizar las experiencias de terreno, a construir saberes que se originan en la práctica y a estimular la reflexividad (Altet *et al.*, 2002). En vista de esa variedad de roles, aquellos que acompañan a un estudiante en práctica deben, por un lado, manifestar las competencias necesarias a su función y, por otro, identificarse como los formadores que son y actuar en consecuencia (Correa Molina, 2007).

Como no existe una profesión como tal, es por medio del ejercicio mismo de la función de formador que se construye una parte de las competencias requeridas. La lectura de artículos científicos sobre la educación, la experiencia en el terreno, el análisis de su acción y la toma de conciencia de los efectos que ésta tiene sobre los estudiantes en práctica, las conversaciones entre pares son, entre otros, elementos que contribuyen a construir la competencia del formador.

En el contexto de la formación práctica, generalmente, los formadores son o han sido docentes. Sin embargo, la experiencia docente no constituye una garantía suficiente para asumir la responsabilidad de ser un formador de docentes (Correa Molina, 2004). Formar no es enseñar, sobre todo cuando se trata de formar a los futuros docentes (Pepel, 2002). Es por eso que, según Altet *et al.* (2002), es necesario crear una duda sobre la identidad profesional. En efecto, estos formadores tienen o han tenido una experiencia ligada a la docencia y, en consecuencia, una identidad docente definida. Sin embargo, ellos deben construirse una nueva identidad acorde al nuevo rol que se les pide asumir. Para esos autores, es necesario que los formadores de docentes, en el contexto de las prácticas profesionales, desarrollen nuevas representaciones de lo que significa “formar”:

- Formar es partir de la práctica a fin de estimular el análisis y acompañar al estudiante en la transformación voluntaria de la misma;
- Formar es ayudar a la construcción de competencias, a trabajar la movilización y la transferencia de recursos profesionales;
- Formar es evitar la prescripción de comportamientos y favorecer en el estudiante una toma de decisión clara y razonada en función de los mandatos de la práctica, de su proyecto personal de desarrollo, de las expectativas y límites de la función docente;
- Formar es ayudar a construir modelos de análisis de la complejidad de la docencia;
- Formar es estimular la formalización de los saberes de experiencia para, enseguida, vincularlos con los saberes originados por la investigación (Altet *et al.*, 2002, p. 273).

Ser un formador en contexto de práctica profesional no es una tarea sencilla. Los roles y funciones que éste debe asumir son múltiples y complejos y solicitan el concurso de recursos profesionales que no están al alcance de todos. Tradicionalmente, cuando un estudiante en formación inicial docente se apronta a cumplir ciertas funciones durante su práctica profesional, dos formadores asumen el acompañamiento. Uno de ellos es el profesor colaborador, formador de terreno, que lo inicia y acompaña en la realidad del mundo escolar. El otro es el supervisor de práctica, formador universitario, que lo visita

una cierta cantidad de veces en la escuela y que lo ayuda a cumplir los objetivos de su práctica. Estos tres actores interactúan según los roles que los caracterizan.

Tanto el profesor colaborador (otras denominaciones pueden existir para identificar al docente que recibe un estudiante en práctica en su clase) como el supervisor universitario aportan perspectivas de análisis y conocimientos que deberían normalmente enriquecer la experiencia de terreno del estudiante y estimular su desarrollo profesional. Ambos formadores pueden completarse en sus saberes respectivos cuando, para beneficio del estudiante, trabajan en equipo y comparten sus habilidades, ideas y concepciones (Henry et Beasley, 1989). La colaboración entre estos dos formadores es garantía de la calidad del acompañamiento que el estudiante necesita para su desarrollo profesional. Este artículo se centra específicamente en el supervisor universitario. En la sección que sigue presentamos a este actor de la formación en contexto de práctica profesional.

El supervisor de práctica – A pesar de que se reconozca que el profesor colaborador tiene la mayor influencia en el desempeño del estudiante en práctica, es necesario reconocer que sin la presencia del supervisor universitario, la experiencia del estudiante no sería completa. En efecto, el supervisor asume roles que el formador de terreno no puede cumplir. El supervisor aporta una mirada externa, ofrece el apoyo de la institución universitaria, establece un nexo entre los dos medios de formación, participa en la definición y la comunicación de los aprendizajes que el estudiante realiza en ese periodo formativo (Beauchesne, 2000; Gervais, 1997; Henry et Beasley, 1989; Zimpher, De Voss y Nott, 1980).

En general, el supervisor debe conocer muy bien las técnicas de observación y de diálogo para asistir al estudiante en su aprendizaje en contexto de práctica profesional. El diálogo establecido por el supervisor debe centrarse en las necesidades del estudiante en práctica. El encuentro supervisor-estudiante, que normalmente sigue a la observación en aula, es un momento privilegiado para la manifestación de las competencias del supervisor y, en consecuencia, para el crecimiento profesional del estudiante. Ser capaz de interpretar ese momento y de entregar la respuesta adecuada implica, más allá de ciertas capacidades, una sensibilidad para saber cuándo y cómo dar la retroalimentación necesaria, sobre todo cuando el desempeño del estudiante no ha resultado como se esperaba (Correa Molina, 2004).

Basándose en el ciclo de la supervisión clínica supervisor-docente descrito por Cogan (1976), Stones (1984) propone ocho pasos a considerar en la supervisión de un estudiante en práctica:

- establecimiento de la relación y explicación del procedimiento;
- planificación conjunta de las lecciones;
- trabajo conjunto en cuanto al momento y objeto de la observación;

- observación del desempeño en la clase y colecta de datos según el método y objeto de observación;
- análisis del desempeño por el estudiante y el supervisor;
- acuerdo sobre el modo de llevar a cabo el encuentro posobservación;
- encuentro de supervisión posobservación en clase;
- nueva planificación para una siguiente observación de desempeño considerando los ajustamientos que se imponen después de la etapa precedente.

En esta sección hemos visto la importancia del período de práctica profesional en el proceso de formación inicial de los futuros docentes. Dentro de ese período, la presencia de formadores es una realidad y una necesidad porque no se puede pretender que el estudiante desarrolle por sí mismo las competencias profesionales necesarias a la acción pedagógica sin tener alguien que lo acompañe en el necesario análisis de su práctica profesional y en la guía hacia el alcance de los objetivos específicos a esas prácticas. De los dos formadores que normalmente acompañan un estudiante en práctica, nos centramos en el supervisor. Éste tiene roles y responsabilidades que les son propios, pero frente a su rol formador ¿cuáles son los recursos que él moviliza y cómo los construye? A fin de responder a estas preguntas, solicitamos la participación voluntaria de supervisores de práctica que supervisaban a los estudiantes del último año de un programa de formación docente secundaria de una universidad de Quebec. En la sección siguiente presentamos aspectos del marco referencial y metodológico utilizado en este estudio.

Marco conceptual y metodológico

Para actuar con competencia, todo profesional posee recursos que pueden clasificarse en lo que Le Boterf (2002) llama un doble equipamiento, es decir, un equipamiento en recursos personales y un equipamiento en recursos externos. El primero de ellos considera, entre otros, los diversos saberes, las capacidades y cualidades de la persona. El segundo se compondría de todo el arsenal de informaciones, materiales y redes relacionales que se encuentran a su disposición (Le Boterf, 2002). De acuerdo a esto, el profesional manifestaría su competencia al movilizar el equipamiento de recursos que posee para responder de manera eficaz y pertinente a la situación que requiere su intervención. La acción eficaz del profesional depende de su capacidad a armonizar estos dos equipamientos de recursos (personal y externo). Una persona reconocida por la calidad de sus recursos personales (saber teórico o saber-hacer empírico, por ejemplo) no podría actuar con competencia si no tiene acceso a los recursos externos. La manifestación y el desarrollo de las competencias pasan por el hecho de tener un ambiente favorable: acceso a la información, presencia de redes relacionales, utilización de materiales, etc.

(Le Boterf, 2002). De no ser así, la acción se vería truncada, imposible de ser eficaz y de responder adecuadamente a la situación.

Según Poisson (1993), un docente de experiencia es aquel que, gracias a su saber-hacer y sus conocimientos, posee un patrimonio científico y cultural susceptible de ser puesto a la disposición de otros para su beneficio. Analizar entonces la práctica de los profesionales vinculados a la docencia o a la formación de los docentes, constituye un punto de gran interés para la formalización de sus saberes y, en nuestro caso, para la exploración de los recursos profesionales del supervisor de prácticas.

El análisis de la práctica

Nuestro trabajo se sitúa en la línea de diversos autores (Barbier, Altet, Gervais, Saussez, entre otros) que se interesan al análisis de la actividad profesional y al desarrollo de competencias. El acto profesional puede convertirse en un instrumento de formación cuando es sometido a un análisis y contribuir así al desarrollo de la competencia profesional (Barbier, 1996). De los diversos enfoques que pueden ser utilizados para analizar la práctica profesional, privilegiamos el de la argumentación práctica (Fenstermacher, 1996). La sección siguiente describe dicho enfoque.

La argumentación práctica – Este enfoque, desarrollado por Fenstermacher (1987, 1996), representa un análisis *a posteriori* de las acciones de un individuo. El análisis que éste realiza de su acción da cuenta de lo que hizo al explicar y justificar su acción o gesto a fin de reconstruirlo. La construcción de un argumento práctico permite asistir al docente en su reflexión sobre los motivos que guían su intervención en clases. La reflexión que conduce a la explicitación de esos motivos resulta a veces del descubrimiento o de la argumentación a partir de elementos vagos que la reflexión permite clarificar. El interés del autor es el docente en ejercicio y en su trabajo, en base a extractos vídeo, él acompaña al docente en la exploración de su docencia. Así, el docente que a veces, en el contexto escolar, no es capaz de decir el “por qué” de su acción puede, al reconstituir su argumento práctico, explicar los fundamentos que lo guiaron en su intervención pedagógica (Fenstermacher, 1996).

La construcción de un argumento práctico se desarrolla en dos etapas: explicitación y reconstrucción. La primera consiste en hacer que la persona formule las razones por las cuales ella actuó de una cierta manera. La reconstrucción, la segunda etapa, es el proceso por el cual el argumento es evaluado, según una serie de criterios éticos, empíricos, entre otros, para que pueda constituir una base válida para la acción. La estructura de un argumento práctico se compone de premisas (de valor, condicionales, empíricas, contextuales), de una conclusión y de un criterio de coherencia. Todo este proceso se realiza en presencia de un “otro”. Este rol es, generalmente, asumido por el investigador.

Cuando consideramos el diálogo que se establece entre la persona que construye su argumento práctico y el que lo acompaña en ese proceso (el otro), y tomando en cuenta los valores subyacentes a la acción pedagógica, decidimos que este enfoque representaba un marco válido para estudiar los recursos que los supervisores utilizan en su supervisión con los estudiantes en práctica, en el momento del encuentro que sigue la observación del estudiante en clases.

Una adaptación del enfoque de la argumentación práctica – En su versión original, el autor (Fenstermacher, 1987) graba en vídeo una veintena de horas de un docente en clases para, después, seleccionar los eventos que se relacionan de un modo u otro entre sí. Esto le permite reducir el material grabado a alrededor de cuatro horas y componer segmentos de unos 45 minutos que tratan una misma idea. Estos segmentos son visionados en conjunto con el docente y sirven como base de la discusión en que el investigador (el otro) estimula al docente a explorar su acción en clases. Al mismo tiempo, una cámara graba en vídeo la discusión y el análisis que se produce en ese encuentro. Como este ejercicio se repite varias veces, pueden pasar hasta seis o más meses antes de que el docente pueda reconstruir (segunda etapa del enfoque) su argumento práctico.

Como en todo orden de cosas, este enfoque, en el contexto de nuestro estudio, presenta ciertos límites. En nuestro caso, debido a que las prácticas transcurren en un período de tiempo definido y que nuestra intención no es promover el cambio de la práctica del supervisor sino explorar sus recursos profesionales, nosotros utilizamos sólo la primera etapa del enfoque, es decir la explicitación. Además, como nuestra intención era que el supervisor fuera autor de su análisis, privilegiamos que fuese él quien seleccionara el material a explorar con el investigador (el otro). Esta manera de proceder, creemos, contribuyó grandemente a establecer el necesario clima de confianza que requiere este tipo de investigación.

Los participantes y la recolección de datos

Siete supervisores, cinco varones y dos mujeres, aceptaron participar en este estudio. Prácticamente todos ellos tenían 30 o más años de experiencia en docencia y de 10 a 15 años de experiencia en supervisión de prácticas docentes. Durante el estudio ellos supervisaban la práctica profesional de los estudiantes del último año de formación inicial y todos habían completado estudios de segundo ciclo (maestría).

Dos entrevistas semiestructuradas individuales fueron realizadas con los supervisores. Estas entrevistas se basaron en un encuentro de supervisión supervisor-estudiante grabado por el supervisor previo consentimiento del estudiante. Las entrevistas supervisor-investigador duraban aproximadamente 45 minutos cada una y fueron también audiograbadas. Este material fue transcrito y sometido a un análisis de contenido. Obtuvimos así 14 textos integrales de las entrevistas de una quincena de páginas cada uno.

A fin de dejar la libertad de elegir un material significativo de análisis en la entrevista supervisor-investigador, se le pidió a cada supervisor elegir un segmento del encuentro con su estudiante y presentarlo al investigador en el momento de la entrevista para alimentar la discusión. La instrucción que recibió el supervisor para elegir ese segmento fue simplemente... elegir un segmento significativo y del cual él o ella (supervisor) quisiera discutir o compartir con el investigador.

Análisis de datos

El análisis de contenido fue realizado en base a la categorización de los recursos profesionales de Le Boterf (2002) y las entrevistas en base a nuestra adaptación del enfoque de la argumentación práctica (Fenstermacher, 1987). Para ello, separamos los textos resultantes de las transcripciones en tres columnas que consideraban: a) la transcripción de la entrevista organizada en unidades de análisis; b) la idea principal de la unidad de análisis; c) la categoría que emergía de ese análisis. Después de ese primer análisis, pudimos agrupar las categorías emergentes que se asemejaban, por ejemplo: experiencia docente, experiencia de supervisión, otras experiencias. Así pudimos seleccionar el material pertinente en relación al objetivo del estudio. Posteriormente, esas categorías fueron validadas por los propios participantes y por otro investigador.

Resultados

Nuestros resultados muestran que los supervisores, más allá de los recursos desarrollados en su experiencia docente, han construido otros recursos a fin de responder al rol formador que se les atribuye y al acompañamiento que el estudiante requiere para desarrollar sus competencias profesionales. Este artículo, basándose en un estudio más vasto (tesis doctoral), presenta una parte de los resultados obtenidos en cuanto a los recursos que el supervisor moviliza para cumplir su rol y la manera en que éstos han sido desarrollados.

Dentro de los recursos evocados por los supervisores, los saberes ocupan un lugar importante dentro de su bagaje: saberes teóricos, procedimentales, saber-hacer formalizados, empíricos, relacionales, etc., entran en acción en el proceso de supervisión de un estudiante bajo su responsabilidad. Sin embargo, este cúmulo de saberes no basta para garantizar que el supervisor actúe con competencia. Otros recursos personales y externos, cualidades y redes de relaciones por ejemplo, deben también entrar en juego para asegurar que la acción del supervisor produzca el efecto esperado, es decir, servir de estímulo al desarrollo profesional del estudiante en práctica.

De manera general, en Quebec, un supervisor proviene del sistema escolar: docente experimentado (jubilado o en ejercicio) o un consejero pedagógico (Desrosier, Gervais

y Nolin, 2000). En ese sentido, los saberes ligados a la docencia forman parte de los recursos que él moviliza en la supervisión de estudiantes. Esos saberes le permiten reconocer si las acciones del estudiante en práctica son acordes o no, por ejemplo, con los principios disciplinarios, pedagógicos, didácticos y curriculares que deben guiar la intervención docente.

Saberes de experiencia

Los saberes de experiencia son frecuentemente evocados por los supervisores. La experiencia docente y la experiencia de supervisión ocupan sin dudas un lugar importante en su manera de actuar y guían el acompañamiento que éstos realizan con sus estudiantes. La experiencia docente no es sorprendente ya que es uno de los criterios que determinan la contratación de un supervisor. Su experiencia como supervisor tampoco constituye una sorpresa ya que, como lo mencionábamos antes, los supervisores participantes tienen una larga experiencia en la supervisión de estudiantes. Estos dos tipos de experiencia son bien reflejados en el comentario de uno de los participantes: *“Cuando yo trabajaba en la escuela yo le decía siempre a mis alumnos: ‘cuando ustedes hacen algo siempre hay una razón detrás’. Entonces, el estudiante en práctica deber ser capaz de justificarme el por qué de su acción”*.

Sin excepción, todos mencionaron que el hecho de haber sido docentes constituía un elemento esencial a su función. Es lo que les permite tener una cierta autoridad frente al estudiante: *“[...] con 32 años de experiencia los estudiantes se dicen que es mejor prestar atención a lo que les digo y, en efecto, mi experiencia me permite hablar de cosas reales pero ellos no están obligados a aceptar todo lo que les digo”*. Esta experiencia es lo que Shulman (1987) llama la “sabiduría de la práctica”, constituida justamente del saber-hacer acumulado por los docentes en el ejercicio de su profesión. Ellos tienen la capacidad de movilizar ese tipo de saberes y utilizarlos como recursos en una función distinta, la supervisión.

No obstante lo anterior, todos estuvieron de acuerdo en afirmar que esa experiencia docente no bastaba para asegurar la calidad de la supervisión. En ese sentido uno de ellos resume bien lo que todos aseguran: *“La experiencia docente no capacita a una persona para supervisar. Hay que desarrollar otras habilidades. Hay que saber crear una relación para que ellos (los estudiantes) se sientan cómodos en tu presencia”*. Con toda la experiencia acumulada, ellos ven que hay una especificidad del trabajo como supervisor. En efecto, a diferencia del profesor colaborador, ellos poseen una visión global del grupo de estudiantes bajo su responsabilidad y el hecho de deber ir a diferentes escuelas para visitar a sus estudiantes le permite disponer de recursos distintos y relativizar el desempeño de sus estudiantes según el tipo de clase y de medio escolar en el que se realiza la práctica.

Cualidades

Además de los saberes ligados a la docencia, los supervisores deben manifestar también una serie de cualidades ligadas al rol de formador que le corresponde asumir. Cualidades como la apertura de espíritu o la sensibilidad, por ejemplo, son necesarias para que el supervisor pueda pasar su mensaje al estudiante y suscitar en este último la emergencia de las competencias esperadas.

Manifestar apertura de espíritu implica, según ellos, abrirse a la crítica de los estudiantes en práctica y ser consecuente con lo uno espera de ellos, es decir, utilizar la crítica como fuente de informaciones para poder mejorar su propia práctica: *“Yo encuentro positivo que ellos (los estudiantes) puedan expresarse con confianza en mi presencia porque es un poco el reflejo de mi acción. Si las cosas no funcionaron como esperada entre nosotros, entonces yo podré corregirlas para la próxima vez”*.

La sensibilidad sería, según sus palabras, un elemento esencial al éxito de la supervisión. Comenzar con cierto tipo de comentarios, estar atento a las reacciones del estudiante, inspirar confianza, requiere que el supervisor sepa leer la situación para poder pasar su mensaje y evitar que el estudiante adopte una actitud defensiva. Los comentarios de los supervisores permiten observar que en ellos esta sensibilidad está desarrollada:

- *“En vista del grupo de alumnos que ella tenía, yo no podía comenzar con remarcas negativas sobre su desempeño”*.
- *“El estudiante acaba de dar su clase y puede estar estresado por la supervisión, si tú lo sientes vulnerable tú tienes que tener en cuenta todo eso”*.
- *“Yo veo su reacción (del estudiante frente a un comentario) y enseguida yo adapto mi discurso porque yo no quiero que ella se sienta disminuida o a descubierto por lo que yo le digo”*.

Estos ejemplos van en el mismo sentido de Le Boterf (2002) cuando él afirma que todo profesional debe saber actuar frente a la vulnerabilidad y a la fragilidad de su interlocutor.

Construcción del saber supervisar

El saber que los supervisores han construido no viene solamente de la práctica en terreno. Otros elementos como, por ejemplo, los encuentros entre pares, las formaciones, los estudios superiores, han contribuido también a modelar la manera que ellos privilegian para supervisar un estudiante en práctica.

En ese sentido, la formación que ellos han seguido en la universidad en el marco de sus estudios superiores es considerada como uno de los aspectos que ha influenciado

su manera de ejercer la supervisión. Uno de los supervisores indica al respecto: *“Mi formación en andragogía me ha ayudado mucho en mi manera de supervisar ya que ella toca la relación con los adultos”*.

Otro aspecto es el de los encuentros organizados para ellos para tratar temas específicos a su función. Por ejemplo, algunos evocan la diferencia entre el momento que habían comenzado a supervisar y el momento actual:

- *“Al principio no teníamos un instrumento de evaluación, pero después de algunos años, en las guías de práctica tenemos comportamientos específicos a observar en el estudiante. Eso nos ayuda a identificar con conceptos lo que observamos. Nos ayuda a hacer que la supervisión sea menos intuitiva. Eso nos ayuda en nuestra función de supervisión”*.
- *“La universidad ha hecho muchas cosas en ese sentido. Por ejemplo, los días de perfeccionamiento que tenemos cada año en donde tratamos temas como ¿qué hacer en los seminarios? ¿Qué observar?”*
- *“Durante las formaciones tratamos de desarrollar diferentes enfoques para la evaluación y el encuentro de supervisión a fin de hacer que esos encuentros sean positivos e interesantes”*.
- *“Yo creo que la autoformación, la formación continua, el compartir entre supervisores es la mejor fórmula. Yo no creo que la formación académica puede compensar eso”*.

La posibilidad de compartir con los pares es un aspecto considerado por los supervisores como de gran influencia en su manera de concebir y realizar la supervisión: *“En los encuentros discutimos de cómo uno trabaja con los estudiantes en práctica. Yo aprecio mucho eso porque al compartir lo que da buenos resultados, uno puede mejorar su propia práctica”*. Otro aspecto que emerge es el de los encuentros de supervisión con sus estudiantes. De acuerdo a lo que ellos mencionan, hay también un aprendizaje que se realiza al contacto con ellos: *“Yo aprendo mucho con ellos. Así como yo aprendía cosas de mis alumnos cuando yo enseñaba, cada año yo aprendo de mis estudiantes en práctica, ellos me enseñan cómo supervisar”*.

La reflexión es también mencionada por los supervisores como un elemento importante en el mejoramiento de sus intervenciones. Reflexionar sobre sí, sobre los efectos de su acción les permitiría ser consecuentes con lo que se les exige a los estudiantes y tener una imagen realista de la calidad de la supervisión. Uno de ellos lo resume en las siguientes palabras: *“Si yo les pido a los estudiantes que reflexionen sobre lo que ocurrió en la clase, yo debo hacer lo mismo respecto a la supervisión”*. Otro indica: *“Yo dejo decantar lo ocurrido, a veces eso puede tomar meses, y después yo me cuestiono sobre lo que ocurrió y me pregunto cómo podría hacerlo la próxima vez [... que encuentre un caso similar]”*.

Cuando después de un cierto tiempo uno realiza la misma función, uno puede repetir múltiples veces su práctica sin inquietarse demasiado de los efectos de su acción o de las estrategias utilizadas. Otra posibilidad es utilizar las herramientas o métodos que permitan analizar los efectos de su intervención y, consecuentemente, adaptarse a la situación o las circunstancias del momento. Los supervisores de este estudio han privilegiado la segunda alternativa. Todos ellos manifestaron estar conscientes del cambio operado después de sus comienzos en la manera de acompañar a los estudiantes en práctica, particularmente en los encuentros posobservación en clases. Ejemplo de esta evolución es el siguiente comentario: “[...] *la observación del no verbal en el estudiante no ha cambiado mucho, pero hoy en día tengo una mejor capacidad de observación, más eficaz, más hábil y eso se debe justamente a mi experiencia que me ha llevado a modificar mi manera de actuar*”.

Discusión

Diversos recursos son movilizados por los supervisores durante el encuentro posobservación en clases que ellos tienen con cada estudiante que supervisan. Estos recursos desglosados en diversos saberes y cualidades le permiten, según la expresión de Le Boterf (2002), ser el hombre de la situación. Es decir, saber interpretar la situación para que su intervención vaya en el sentido de los objetivos perseguidos por la formación inicial docente: suscitar el desarrollo de las competencias profesionales del estudiante en práctica.

Sin embargo, la competencia profesional del supervisor no depende exclusivamente de los recursos que él ha incorporado en su carrera, ella depende también de los recursos externos a él pero que se encuentran a su disposición. Entre estos recursos pueden mencionarse los útiles de trabajo, los documentos, las informaciones y redes de personas o relaciones (Le Boterf, 2002). De la misma manera, un supervisor no puede trabajar solo, él pertenece a una comunidad que comparte saberes y experiencias. La experticia de los otros es necesaria para continuar aprendiendo y mejorando la competencia a supervisar (Altet *et al.*, 2002; Correa Molina, 2004). Es la manera de evolucionar desde el punto de vista profesional y de responder, como profesional reconocido por la comunidad, a las expectativas que ésta tiene para él.

En ese mismo orden de ideas, los supervisores tienen a su disposición los recursos externos necesarios a la movilización y evolución de sus recursos personales: redes relacionales en la escuela, en la universidad, bancos de datos, documentos, proyectos de formación, perfeccionamientos, etc. Ellos tienen la posibilidad de armonizar su doble equipamiento de recursos para actuar con eficacia durante el periodo de supervisión y, de manera más específica, responder adecuadamente a las necesidades del estudiante en práctica.

En resumen, si se la considera como una ocasión de formación, la supervisión es una tarea compleja y un supervisor de prácticas debe saber manejar esa complejidad. Según Le Boterf (2002), esto se traduce en un equipamiento de recursos que le permitirían al profesional actuar con eficacia frente a una situación dada. Ese saber actuar implica que el profesional (ver en ese sentido al supervisor de prácticas) interpreta la situación y a partir de esa interpretación él responde movilizándolo los recursos necesarios a la situación y su contexto.

Los participantes de este estudio mencionaron diversos elementos que han estimulado el desarrollo de su competencia para supervisar un estudiante: las formaciones dadas por la universidad, el compartir entre pares, la relación con los estudiantes bajo su responsabilidad, la reflexión, su experiencia, entre otros, habrían contribuido a hacer evolucionar su manera de supervisar. Ellos utilizan estrategias para, en cierto sentido, medir la eficacia de su intervención. Reflexionar sobre los efectos que su intervención produjo en el estudiante les permitiría justamente adaptarse a la situación y al contexto a fin de que su interacción con el estudiante responda a sus necesidades y no se limite a completar una simple pauta de observación del desempeño de éste.

Esto nos permite suponer que el análisis de su propia práctica, como es mencionado por ellos, les permitiría aprender de su propia experiencia. Esto va exactamente en el sentido de Barbier (1996), que indica que el trabajo, o la acción, que se acompaña de una actividad de análisis se vuelve en sí un acto de formación. Ser capaz de aprender de la acción realizada constituye un saber actuar con pertinencia en su área profesional (Le Boterf, 2002). Nous pouvons supposer que cette analyse de leur propre pratique, cette réflexion sur l'action, leur permettrait d'apprendre de leur propre expérience.

Los supervisores participantes de este estudio manifiestan la capacidad de análisis necesaria para sacar partido de su acción y continuar a hacer evolucionar su práctica de supervisión para responder adecuadamente a las necesidades de cada uno de los estudiantes que ellos supervisan.

Conclusión

Siete supervisores de gran experiencia aceptaron participar en un estudio exploratorio sobre los recursos profesionales movilizados en contexto de práctica profesional, durante el encuentro de supervisión posobservación en clases. Diversos recursos personales y externos pudieron ser identificados en el rol que ellos asumen frente a un estudiante en práctica. Como formadores, ellos movilizan esos recursos con la finalidad de conducir al estudiante a compartir y reflexionar sobre sus vivencias en contexto de práctica profesional.

Este estudio permite poner un acento sobre la importancia de la formación de estos actores de la formación inicial docente. Cuando ellos evocan que el marco de referencia que guía sus acciones ha sido modificado por diversos elementos entre los cuales la formación es señalada como una oportunidad esencial para aprender y compartir con los pares, nosotros no podemos quedar indiferentes a este llamado implícito para continuar brindando ese espacio y suscitar de ese modo el desarrollo de sus competencias como los formadores que ellos son.

Este estudio tiene, sin lugar a dudas, límites que no permiten la generalización de sus resultados. Mencionemos, por ejemplo, el hecho de que los participantes son supervisores voluntarios, de gran experiencia y todos con una formación mínima de segundo ciclo superior de estudios universitarios. Es posible entonces suponer que son personas acostumbradas al análisis de la práctica, a la reflexión y a la discusión. Es probable que con otro grupo de supervisores los resultados sean diferentes. A pesar de estos límites, este estudio abre pistas para apoyar la necesaria investigación en el contexto de las prácticas profesionales y de los formadores que allí participan. Los resultados ayudan en un cierto modo a la formalización de los recursos profesionales de los supervisores de práctica y pueden ser utilizados en las formaciones que les sean destinadas.

Bibliografía

- Altet, M.** (2000). L'analyse de pratiques. *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M.; Paquay, L. y Perrenoud, P.** (2002). Introduction. In M. Altet, L. Paquay, y P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?*, p. 7-16. Bruxelles: De Boeck Université.
- Beauchesne, A.** (2000). Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message: perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences. Actes du sixième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation de maîtres (AQUFOM) - "*L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*", p. 239-262, Montréal: Université de Montréal.
- Chaliès, S. y Durand, M.** (2000). Note de synthèse: l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Correa Molina, E.** (2007). Le superviseur de stage: une identité confirmée. In C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E.** (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*. Thèse doctorale inédite, Université de Montréal.
- Desrosier, P.; Gervais, C. y Nolin, C.** (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement*. Québec: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Feiman-Nemser, S. et Buchmann, M.** (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.
- Fenstermacher, G.** (1987). Prologue to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 37(4), 357-360.
- Fenstermacher, G.** (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 617-634.
- Gervais, C.** (1997). Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage. In M. Tardif y H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 69-89). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. y Correa Molina, E.** (2005). De l'enseignant au stagiaire: donner accès à son expérience. Dans C. Gervais y L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante: contextes de construction et modalités de partage*. Éditions du CRP, Sherbrooke.
- Henry, M. y Beasley, W.** (1989). *Supervising students teachers the professional way*. Terre Haute: Sycamore Press, Inc.
- Jonnaert, P.** (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck Université.
- McIntyre, J.; Byrd, D. y Foxx, S.** (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T.J. Buttery y E. Guyton (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p.171-193). 2^e édition. New York: Macmillan.

- Ministère de l'Éducation** (1994). *La formation à l'enseignement: les stages*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation** (2001). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Pelpel, P.** (1989). *Les stages de formation*. Paris: Bordas.
- Pelpel, P.** (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? In M. Altet, L. Paquay y P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants: quelle professionnalisation?* (p. 175-191). Bruxelles: De Boeck Université.
- Poisson, Y.** (1993). Les savoir-faire d'enseignants d'expérience du secondaire: étude de cas. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants: unité et diversité*, p. 115-135. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Shulman, L.** (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stones, E.** (1984). *Supervision in Teacher Education: A counselling and pedagogical approach*. London: Methuen & Co. Ltd.
- Tardif, J.** (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Wideen, M.; Mayer-Smith, J. y Moon, B.** (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*. Summer, 68(2), 130-178.
- Zanting, A.; Verloop, N. y Vermunt, J.** (2001). Student teachers eliciting mentor's practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.
- Zeichner, K.** (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick y M. Gomez (dir.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, p. 215-234. New York: Teachers College Press.
- Zimpher, N.; De Voss, G. y Nott, D.** (1980). A closer look at university student teacher supervision. *The Journal of Teacher Education*, 31(4), 11-15.

FECHA DE RECEPCIÓN: 9 de octubre de 2009

FECHA DE ACEPTACIÓN: 9 de noviembre de 2009