

# *REFLEXIONES SOBRE EL ENTRENAMIENTO EN EL ROL DE PROFESOR SUPERVISOR INSTRUCCIONAL*

Luis Miguel VILLAR ANGULO

## RESUMEN

Este artículo sintetiza algunas reflexiones sobre el perfeccionamiento del profesorado en la función de supervisión instruccional. En particular, nos referimos a los profesores de los centros docentes que acogen alumnos de las instituciones universitarias de formación del profesorado para realizar sus prácticas de enseñanza.

La primera de las cuestiones analizadas se refiere a la tarea de describir la función supervisora a la luz de las recientes investigaciones que siguen las metodologías cuantitativa y cualitativa, centrándonos para ello en dos áreas de contenido o temáticas de investigación: las percepciones de los sujetos y las conferencias de supervisión.

Las consideraciones teóricas y los resultados empíricos orientan la propuesta de un modelo de entrenamiento que, basándose en una aproximación tecnológico-humanista, aúne la teoría y la práctica mediante una triangulación organizativa: universidad-profesores y centros docentes-administración.

## **1. LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA: APROXIMACIONES Y TENDENCIAS EN LA CONCEPTUACION DE LA FORMACION DEL DOCENTE**

Las prácticas de enseñanza se reclaman como un componente decisivo en la profesionalización del docente. Las experiencias de campo de los alumnos en formación adecuadamente supervisadas facilitan la integración de principios en acciones didácticas. Las contribuciones pedagógicas que aporta el profesor supervisor en este proceso merecen su estudio y descripción.

### **1.1. Experiencias de campo en la formación inicial del profesorado**

Es una creencia ampliamente generalizada entre educadores y formadores que el contacto con la realidad beneficia los programas formativos y contribuye a mejorar la calidad profesional de los profesores. En verdad que tal proposición se podría cuestionar si tratarámos de fundamentarla en datos empíricos, porque la cuestión es que no se dispone de conclusiones claras que soporten el mito sobre las prácticas anteriormente enunciado. Si la ambigüedad de los resultados es llamativa en los Estados Unidos en donde se puede revisar una dilatada y variada literatura de investigación (GLASSBERG y SPRINTHALL, 1980; ZEICHNER, 1980), en nuestro país la cobertura de estudios sobre el potencial educativo de esas experiencias es más bien exigua (VILLAR, 1983a),

por lo que la importancia otorgada a las experiencias prácticas se apoya en nuestros propios juicios. Así, en este documento no vamos a conciliar las aparentes contradicciones de los hallazgos experimentales, sino más bien a proceder racionalmente y a justificar nuestros asertos con aquellas aportaciones que las ilustren o refuercen.

Partimos, pues, de la convicción que la formación del profesorado exige un acercamiento al contexto en donde se realiza la profesión de enseñar. La aproximación de los alumnos al campo de trabajo –el aula– suscita múltiples preguntas en los investigadores provocando líneas y temas de estudio. De todas las preguntas, hay una que ahora nos ocupa, y es la siguiente: ¿qué influencia ejerce el profesor supervisor sobre el alumno en formación mientras conviven en el mismo ambiente de clase? Resulta evidente que el estudio de las dos variables aisladas o en combinación significa desprestigiar otras que «pesan» en el proceso formativo. Reconocemos esa limitación. Es más, entendemos que en la formación práctica hay que otorgar mayor protagonismo a los factores contextuales, y que alumnos y profesores deben desarrollar destrezas para describirlos, comprenderlos, controlarlos y modificarlos (HULING y HALL, 1982). No obstante, ahora vamos a polarizar nuestra atención en uno de los agentes presumibles de cambio: el profesor supervisor. Y ello por dos razones: una, porque esta figura profesional es un nuevo rol atribuido al profesor de clase que no se ha estudiado adecuadamente en nuestro contexto educativo, y otra, porque la sociedad exige que la administración educativa y la universidad estrechen sus puntos de vista y formalicen conciertos orientados al perfeccionamiento profesional de estos docentes, porque en ellos se confía durante un tiempo la profesionalización de un amplio contingente de estudiantes universitarios.

### **1.2. La supervisión como un proceso educativo**

Al mencionar la voz supervisor tenemos que matizar que nos referimos al rol que desempeñan profesores del sistema educativo de los niveles no universitarios cuando se relacionan ocasionalmente con alumnos que cursan programas formativos en la universidad. La supervisión de profesores en ejercicio de los niveles no universitarios es un proceso distinto, que en nuestro país coincide parcialmente con la función inspectora. En este trabajo no vamos a considerar la supervisión de profesores en ejercicio. Aclaramos esta dualidad supervisora, porque la literatura científica, prioritariamente norteamericana, al criticar la supervisión (véanse los títulos de las obras de BLUMBERG (1974) o de MOSHER y PURPEL (1974) se refiere básicamente a procesos seguidos con profesores en ejercicio.

Por el contrario, entendemos que la relación supervisora instruccional que propugnamos, cuando se ha seleccionado adecuadamente al profesor supervisor que desarrolla experiencias de aprendizaje apropiadas para los alumnos (THIES-SPRINTHALL, 1980), constituye un proceso mediante el cual un alumno fortalece su autoconcepto como docente.

### **1.3. Utilización de profesores de centros como supervisores instruccionales**

Los profesores de los centros que reciben voluntariamente alumnos en prácticas –retribuidas y no retribuidas, según el nivel educativo al que se dirija el programa formativo– se ven inmersos en una relación educativa nueva, ahora con alumnos universitarios, que en muchas ocasiones los ven como «modelos» de enseñanza.

¿Cuál es el mecanismo –si hay– que se podría seguir para que estos profesores que desdoblán su función según sea el interlocutor –niño de clase o alumno universitario– perfeccionen los atributos o rasgos caracterizadores de esta nueva función? Unos –y ahí está el modelo de investigación– acción que lo preconiza –estimarán que si estos profesores se implican en procesos de «reflexión sobre la práctica» se perfeccionarán y el alumno

en prácticas incluso les será de cierta utilidad en la toma de datos como observadores participantes. Otros pensarán que es preferible que el profesor reciba una ayuda profesional encaminada a mejorar la conducta docente de los alumnos en formación, pronunciándose incluso por modelos concretos de supervisión, como es la clínica, que más adelante analizamos (SMYTH, 1984).

Se observa, además, que nos estamos refiriendo a profesores de centros en aparente exclusividad, cuando la universidad también promueve visitas al campo de trabajo por medio de sus propios profesores. En efecto, el profesor universitario se convierte en supervisor instruccional cuando su relación con el alumno consiste en ayudarlo a mejorar la enseñanza, y eso lo puede hacer creando ambientes simulados de clase en donde un alumno ensaye reiteradamente actos variados de enseñanza.

Este artículo se dirige prioritariamente a perfeccionar profesores de colegios y centros de enseñanzas medias, porque asumimos que los estudiantes se benefician más de una relación continua y estrecha con supervisores de centros que de encuentros esporádicos con supervisores universitarios. Estudios experimentales, (PARTINGTON, 1982), muestran, incluso, como profesores supervisores de colegios, frente a los universitarios, llevaron a cabo un tipo de supervisión que redujo la ansiedad en los alumnos e incrementó su mejora en la enseñanza.

#### **1.4. Los sondeos indican la preocupación existente sobre las prácticas de enseñanza**

El hallazgo anteriormente relatado también se podría corroborar mediante sondeos. Así, YATES (1981) describe los hallazgos obtenidos en Inglaterra que indicaban que 72% de los alumnos en prácticas consideraron mayor la ayuda prestada por los profesores supervisores de centros que la de los supervisores universitarios. Es más, las percepciones que tenían los encuestados sobre los roles de ambos profesores en su conjunto diferían considerablemente, mientras que los profesores supervisores servían de apoyo a los alumnos en prácticas, la función de los supervisores universitarios quedaba relegada a una meramente evaluativa.

#### **1.5. ¿Cuáles son los problemas que tienen los alumnos en prácticas al contactar la realidad?**

La búsqueda de ayudas y apoyos instruccionales en los profesores supervisores de los centros en buena medida se debe a lo que se ha dado en conocer por «shock» de realidad», expresión que resume el momento en que los alumnos rompen sus ideales desarrollados en el mundo universitario al enfrentarse con la dura realidad. La vida en las aulas es otra realidad: en ella aparecen problemas de disciplina que se entremezclan con la escasa motivación de algunos niños a quienes hay que dar tratamientos instruccionales diferenciados, con la organización de la clase, la evaluación del progreso de los estudiantes o el diseño de tareas específicas de clase. Esta relación de aspectos didácticos constituyen precisamente los problemas que tienen los profesores principiantes, según las declaraciones de directores de centros (VEENMAN, 1984).

El estudio de APPLEGATE y LASLEY (1982) es más específico para los propósitos de nuestro artículo. En su trabajo informaron de los problemas que tenían los profesores supervisores cuando trabajaban con alumnos en prácticas, llamándonos la atención el problema significativo de media más alta: los profesores supervisores desconocen cuáles son las metas y objetivos de las experiencias de campo de los alumnos en formación. Es más parece que los profesores supervisores esperan que la universidad prepare a los alumnos para que sepan trabajar en clases de centros educativos, y que en ellas demuestren habilidades tanto en el manejo de un equipo audiovisual cuanto en la programación de lecciones o en la formulación de preguntas.

Aunque hay autores que cuestionan el «impacto de la realidad» como estadio transicional para el cambio de actitudes de los alumnos en formación, desde una perspectiva más abarcadora la introducción en la vida de las aulas de los centros representa un complejo proceso de influencias y factores de socialización: claustro de profesores, directores, ambiente de clase y del centro, padres y colaboradores no profesionales de centros, aislamiento y soledad del alumno en prácticas, etc. (ZEICHNER y TABACHNICK, 1984).

### **1.6. Las relaciones entre pensamiento y acción: El procesamiento de la información como paradigma de investigación**

El pensamiento pedagógico durante la preparación académica en la universidad aparece divorciado de la acción en los centros. Sin embargo, la profesión de la enseñanza necesita armonizar e integrar los principios en acciones, requiere tomar decisiones que guíen la práctica educativa. En este sentido, algunas de las metodologías de toma de decisiones relacionadas con los procesos interactivos de enseñanza, como evocación de los recuerdos o pensamiento en voz alta, ayudarían a los alumnos a teorizar sobre su práctica (SWANSON y COPA, 1984), con objeto de averiguar cuál es su conocimiento práctico (ELBAZ, 1983). El rol de profesor supervisor se amplía sensiblemente bajo esta nueva perspectiva porque quedaría inducido a investigar y reflexionar sobre su práctica.

## **2. ESTUDIO Y DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD DOCENTE POR MÉTODOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS**

La descripción de la conducta supervisora se puede hacer siguiendo postulados y métodos de los paradigmas cuantitativo y cualitativo. El reciente incremento de estudios sobre formación del profesorado realizados siguiendo métodos etnográficos caracteriza una preocupación de los investigadores por descubrir nuevos atributos del sistema supervisor.

### **2.1. Desarrollo creciente en la integración metodológica para describir y comparar situaciones y tratamientos formativos**

La investigación supervisora está combinando actualmente métodos cuantitativos y cualitativos. Como más adelante veremos, la supervisión instruccional pretende mejorar la enseñanza y se apoya a tal fin en métodos –observaciones, análisis de grabaciones, entrevistas, listas de control, cuestionarios, etc.–, que originan distintas aproximaciones–contextualizada para la investigación cualitativa y de contraste de hipótesis para la investigación cuantitativa–, y que no significan una dicotomía irreversible en la investigación, sino más bien extremos de un continuo (SHOFIELD y ANDERSON, 1984). En este sentido, el estudio de BARNES y EDWARDS (1984) representa una acertada síntesis metodológica ante el problema de las conferencias o entrevistas de supervisión.

### **2.2. La investigación cualitativa o el arte de ver las cosas.**

La investigación etnográfica aplicada a las prácticas de enseñanza constituye una de las posibles alternativas metodológicas para la realización de las memorias o proyectos de trabajo de los estudiantes. En efecto, la visita y estancia en las aulas, las oportunidades para entrevistarse con el claustro de profesores, la disponibilidad de los archivos del centro para analizar los documentos sobre las actividades escolares y la evolución de los niños, las múltiples ocasiones existentes para interrogar a los padres o para observar la conducta de sus compañeros o de profesores de niveles o áreas diferenciados, convierten

a esta metodología en un medio potencialmente beneficioso para que los alumnos vean críticamente el «nicho» ecológico y descubran como aunar teoría y práctica (GITLIN y TEITELBAUM, 1983).

De otra parte, el número reducido de sujetos usados en las muestras facilita los estudios longitudinales, como hicieron ZEICHNER y TABACHNICK (1984), quienes entrevistaron a los 13 alumnos cinco veces en un semestre, les observaron tres veces, entrevistaron a sus profesores supervisores de centros y universidad, analizaron las revistas y examinaron transcripciones de clase. Indudablemente todas estas tareas serían una sobrecarga para un profesor supervisor, incluso para un supervisor universitario, pero sí se podría considerar en los supuestos de la supervisión grupal o por pares de alumnos, como más adelante indicamos. El tamaño reducido de la muestra y las observaciones en profundidad fueron las notas que caracterizaron el estudio de ZIMPER, DE VOSS y NOTT (1980) proyectado para resolver la ausencia de conocimiento que se tiene de las relaciones triádicas: alumno en prácticas, profesor supervisor y supervisor universitario.

### **2.3. La declaración de hipótesis y la búsqueda de generalizaciones**

La investigación cuantitativa, por el contrario, pone su énfasis en la precisión, homologación, objetividad, fiabilidad de las medidas, replicabilidad y generabilidad de los hallazgos (SCHOFIELD y ANDERSON, 1984). No obstante, es tan difícil controlar las variables de los diseños que en una buena proporción los estudios son cuasiexperimentales.

La naturaleza de los problemas a investigar bajo este paradigma es variada. Por citar un ejemplo, HOGBEN y LAWSON (1983) han analizado las actitudes de los profesores supervisores de un programa formativo de una universidad australiana y las correspondientes de los alumnos en prácticas de enseñanzas medias, utilizando a tal fin un diferencial semántico de 31 conceptos. Llama la atención del estudio –que subraya la importancia que otorgamos al rol de profesor supervisor– como las aptitudes de los alumnos, transcurridas sus siete semanas de prácticas, estaban en perfecto acuerdo con las de sus profesores en los dos conceptos más importantes: la instrucción individualizada y los cursos sobre educación orientada a la práctica, y los dos menos importantes: clase social y Departamento Estatal de Educación.

## **3 LA CONDUCTA SUPERVISORA VISTA POR PROFESORES Y ALUMNOS: SINTESIS DE PERCEPCIONES**

Para perfeccionar a los profesores supervisores se precisa conocer quiénes son. Describírlos. Esa es la intención de este epígrafe, que analizaremos desde las perspectivas de los sujetos implicados en el proceso supervisor.

### **3.1. Identificación del rol supervisor a través de las percepciones de los sujetos**

Los estudios ofrecen de nuevo resultados contradictorios, o muestran direcciones opuestas a los supuestos iniciales de los educadores e investigadores. Empecemos por los estudios de COPELAND en la Universidad de California. Siguiendo la línea de investigación iniciada por otros investigadores (BLUMBERG, 1974), que habían indagado las reacciones de profesores a estilos de supervisión de naturaleza directiva *versus* no directiva, COPELAND (1982) ha reiterado esta problemática en tres estudios de carácter experimental con alumnos en prácticas. En los dos primeros ya obtuvo un resultado a todas luces insospechado: los alumnos manifestaban una preferencia estadísticamente significativa por la aproximación directiva frente a la supervisión no directiva. En el

tercer estudio tampoco se pudo aceptar la hipótesis que las preferencias fueran por la aproximación no directiva. No obstante, la interacción con el tiempo invertido en el programa señaló que al principio de las prácticas los alumnos preferían un estilo directo y terminaban el período preparatorio aceptando mejor uno de tipo indirecto. Estos hallazgos previenen al supervisor de comportarse como si el alumno deseara fervientemente una estrategia no directiva.

En el estudio de VILLAR (1981), 129 alumnos en prácticas contestaron a un cuestionario para determinar cuales eran las competencias atribuibles a un profesor supervisor de colegio. Procesadas las respuestas a través de un análisis factorial nueve constructos explicaron 68,6% de la varianza. La configuración resultante indicó que el rol que define al supervisor es claramente instruccional y orientador. En efecto los dos primeros factores («programación didáctica» y «orientación interpersonal») responden a la función que hemos descrito. Cuando leemos las competencias integradoras del factor «orientación interpersonal» nos inclinamos a pensar que son de carácter no directivo («orienta sobre el ambiente», «conoce las expectativas sobre los alumnos», «promueve atmósfera de libertad»...), diferenciándose este resultado de la tendencia observada en los experimentos de COPELAND.

En otro trabajo, VILLAR (1982) ha revisado esta aproximación científica en varios contextos: cuando se trata de determinar el rol de un supervisor educativo, según las opiniones de administradores, supervisores y profesores; cuando se refiere a las percepciones y expectativas de los interlocutores en conferencias de supervisión, y, finalmente, cuando se alude a las percepciones que tienen los entrenandos del rol de supervisor de la microenseñanza. Cada una de esas líneas específicas de investigación ha generado series de investigaciones cuya síntesis rebasa el ámbito de nuestro artículo, si bien la mayoría de los estudios tiene por sujetos respondientes a profesores en ejercicio.

Indagar cuáles son las características o atributos de los profesores supervisores según las percepciones de los alumnos en prácticas es un tema que necesita estudios adicionales. Por ello, consideramos brevemente dos trabajos recientes llevados a cabo con profesores en ejercicio para señalar algunas conductas supervisores deseables.

### **3.2. Percepciones de la función supervisora por parte de profesores en ejercicio**

En el amplio estudio de la Universidad de Pennsylvania, GOLDSBERRY y colaboradores (1984) distribuyeron un cuestionario entre profesores en ejercicio que contenía 24 descriptores y les pedía a los profesores que evaluaran la supervisión que habían tenido en ese año. Sólo tres descriptores fueron seleccionados por más de la mitad de la muestra: apoyo (74% de respuestas), constructivo (59%) y animador (57%). Estos tres rasgos evaluativos eran claramente favorables a la supervisión, al menos según se practicó con la muestra de profesores analizada. En el estado de New Jersey, PERRINE (1984) realizó otra investigación con profesores en ejercicio del área de ciencias para conocer sus percepciones sobre supervisores. De entre las recomendaciones hechas por el autor al final del trabajo, destacamos las dos siguientes:

«El supervisor debe adoptar una aproximación de recursos humanos con profesores (humanista)».

«El supervisor debe cooperar como una persona de recurso con los profesores; los profesores quieren materiales, información y consejo sobre como mejorar la instrucción de su clase».

Asumimos que estas notas tienen ciertas concomitancias con las competencias de los profesores supervisores percibidas por alumnos en prácticas de la investigación de VILLAR (1981), lo cual nos permite reforzar la idea que las percepciones de los profesores sin y con experiencia docente constituyen un procedimiento adecuado para describir las metas de un programa de entrenamiento de los profesores supervisores.

## **4. LAS CONFERENCIAS DE SUPERVISION COMO PARADIGMA DE ENSEÑANZA INTERACTIVA**

Las conferencias de supervisión son entrevistas que mantienen un profesor supervisor y un alumno en prácticas. Según se mantenga antes o después de la enseñanza del sujeto, así hay que hablar de conferencias de planificación o de análisis de la enseñanza.

### **4.1. El sentido clínico de las interacciones diádicas supervisor-supervisado**

La preconizada unión entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado; la integración de los conocimientos pedagógicos y las acciones en el campo de trabajo se llevan a cabo a través de un nexo que es el supervisor clínico, o ese profesional que tiene un conocimiento profundo y habilidades tanto en su materia de conocimiento cuanto en la pedagogía. La tarea del supervisor clínico es prodigar encuentros, conferencias cara a cara con el alumno en formación para que éste tenga experiencias clínicas positivas (WARNER, HOUSTON y COOPER, 1977).

La supervisión clínica desarrolla encuentros no evaluativos y sí con clara intención formativa. Siendo esto así, hay autores que la conciben como una «consulta a un colega» (SMYTH, 1984). Bajo esta creencia, existe reciprocidad en las observaciones y en las retroacciones; se da la reversibilidad en los procesos, porque las entrevistas pueden dar ocasión a la transacción de ideas, sentimientos y acciones según se represente una de las caras del doble rol: observador-observado.

### **4.2. Desarrollo de metodologías que consideran las conferencias como núcleo de intercambios didácticos.**

Las conferencias de supervisión tienen por intención provocar aprendizajes en el alumno en prácticas o profesor en ejercicio, o sea, cambios de conducta. En general, la enseñanza y las conferencias se desarrollan por medio de la comunicación verbal, y al igual que ocurre con la enseñanza, las conferencias se sistematizan por medio del análisis del lenguaje (VILLAR, 1982). La descripción de la conducta verbal del supervisor clínico es la fase inicial para el proceso de análisis y de construcción de técnicas o estrategias supervisoras. La descripción y el análisis se realizan por medio de sistemas observacionales, siguiendo a tal fin metodologías cuantitativas (VILLAR, 1984). Posteriormente, se pueden desarrollar cursos específicos de entrenamiento en supervisión instruccional que propongan como habilidades o competencias algunas categorías seleccionadas de los instrumentos observacionales diseñados para el análisis de las conferencias (VILLAR 1983 b).

### **4.3. La supervisión clínica también puede ser grupal**

La supervisión clínica es básicamente una serie de diadas supervisoras que, sin embargo, puede convertirse en triadas, si incorporamos al supervisor universitario en el núcleo de relaciones. La unidad de supervisión así constituida se puede orientar al desarrollo de algunos fines del programa formativo como es la autosupervisión del alumno en prácticas. Es más, la coparticipación del alumno en la unidad se puede hacer por pares de forma que hay tres roles en el grupo supervisor que adquieren y desarrollan nuevas competencias según sea el escenario en que se desenvuelve el alumno en formación. La Universidad de Oklahoma puso en marcha una modalidad de supervisión grupal en la que profesores supervisores de los centros iban ajustando su función a la fase de supervisión clínica correspondiente: así, orientaban a la pareja de alumnos acerca del

centro y aula; eran responsables de la consecución de las estrategias didácticas de los alumnos; elaboraban un plan de mejora de los alumnos; seleccionaban un enfoque no directivo de supervisión y jugaban un rol de apoyo. Finalmente, preparaban la hoja de evaluación de cada alumno en formación basada en un análisis de su capacidad de adaptación al proceso, y del rendimiento en el plan formativo (GALLAGHER, y otros 1983).

En este proceso formativo se advierten distintas competencias del profesor supervisor según las fases de la supervisión clínica, que se entremezclan con los roles de los otros grupos. Aunque no se conocen los efectos de este tipo de programas, suponemos los beneficios que se puedan recibir de un proceso que enfatiza la instrucción y la retroacción de varias fuentes en el marco de trabajo.

#### **4.4. Los alumnos, así como los profesores, entrevistan a sus compañeros y dan origen a un submodelo de supervisión clínica**

Muy relacionado con el modelo anterior fue el diseñado por MCFAUL y COOPER (1983) que agruparon los 12 sujetos de un curso universitario en parejas, desarrollando ocho ciclos de supervisión, de forma que representaran el rol de supervisor en cuatro ocasiones y otras tantas como supervisado. La investigación combinaba técnicas cuantitativas y etnográficas en este estudio de caso. Si bien los hallazgos no nos permiten describir conductas supervisoras observadas, destacamos en el trabajo el valor de los factores contextuales. El ambiente escolar urbano provocó conflictos con el modelo de supervisión de compañeros al punto que los autores señalan que fue imposible desarrollar confianza, igualdad, apertura y conducta reflexiva en un medio tan hostil.

El diagnóstico del ambiente de aprendizaje en el aula por medio de inventarios y escalas específicas constituye el problema de investigación que estamos desarrollando en centros urbanos de Sevilla para que los alumnos en formación conozcan antes de ir a sus prácticas como diagnosticar el ambiente, y que los profesores supervisores les ayuden a interpretarlo o modificarlo (VILLAR, 1985).

#### **4.5. ¿Cómo es el discurso supervisor?**

La identificación de la conducta supervisoras, ya lo hemos venido apuntando a lo largo de este artículo, es una necesidad sentida cuando se trata de estructurar programas específicos de entrenamiento en ese rol. Es por ello que algunos autores han prestado considerable interés al momento en que un supervisor ejecuta las acciones supervisoras desde el punto de vista instruccional: las conferencias de supervisión.

VILLAR (1983b) ha fiabilizado el instrumento de HEIDELBACH para describir y analizar conferencias de supervisión mantenidas entre 13 profesores supervisores de E.G.B. y alumnos en prácticas. El instrumento describe fenómenos correspondientes a dos dimensiones: operacionales y substantivas, de forma que la conducta supervisoras se puede codificar a lo largo de 46 categorías, y 25 subáreas substantivas que reflejan los contenidos de la comunicación. Los resultados del estudio nos permiten conocer, en base a la frecuencia de ocurrencia de los fenómenos conductuales, que los profesores tutores utilizaron preferentemente operaciones descriptivas que focalizadoras o prescriptivas; que sus descripciones giraron en torno a «explicaciones», pertenecientes al área denominada «modos de impartir la instrucción» y «estructura psicológica de los alumnos». En general, los profesores supervisores hablaron sobre «conductas docentes», a continuación sobre «organización y administración de la instrucción», siendo el área menos tratada la denominada «materiales instruccionales».

El problema de investigación propuesto y desarrollado por ZEICHNER y LISTON (1984) nos parece de sumo interés. Tomaron como base del estudio la calidad del

pensamiento en las conferencias, es decir, las formas reflexivas utilizadas en torno a la enseñanza práctica. La estructura de análisis del discurso giró en torno a cuatro tipos: discurso sobre hechos, discurso prudencial, discurso justificado y discurso crítico. Los resultados cuantitativos del estudio mostraron que los porcentajes de unidades de pensamiento correspondientes a las categorías anteriores siguieron precisamente ese orden: factual, prudencial, justificatorio y crítico.

Ambos estudios destacan, finalmente, una implicación para el entrenamiento de los supervisores. Los autores enfatizan que el análisis del discurso a través de sistemas diseñados *ad hoc* y sus correspondientes protocolos constituyen un material eficaz para la realización de cursos y seminarios sobre supervisión instruccional.

## **5. ENTRENAMIENTO DE SUPERVISORES INSTRUCCIONALES EN LA UNIVERSIDAD: PROPUESTA DE UN MODELO**

La identificación y descripción del rol de profesor supervisor instruccional debe conducir necesariamente a la propuesta de un esquema de entrenamiento en esa función. El modelo que proponemos estrecha las relaciones institucionales entre la Universidad, la administración y los centros públicos a través de acuerdos que seleccionen los profesores y cooperen con los programas formativos

### **5.1. Una de las primeras metas consiste en rediseñar la función de los profesores supervisores y de los supervisores universitarios**

Las universidades –sobre todo en los programas formativos de EGB, que no en los de Enseñanzas Medias –asignan a sus profesores la función de supervisión durante los periodos de prácticas en los centros educativos. En general, es una supervisión caracterizada por la visita a un número limitado de alumnos y la observación de su enseñanza, de la que se derivan notas para la posterior evaluación de los alumnos. En algunas universidades se han escrito algunas de las tareas que deben desarrollar los profesores supervisores, que incluyen desde la observación de clase hasta la evaluación global de las prácticas en el centro. Nuestra sospecha es que ni los profesores supervisores universitarios ni los profesores supervisores de los colegios tienen una idea exacta de qué es lo que deben hacer para maximizar las experiencias de prácticas de enseñanza.

Las prácticas transcurren actualmente en centros en los que se están implantando profundos cambios educativos. En nuestro país, está pendiente la aplicación de la LODE que regulará la vida en los centros de los niveles no universitarios, y se están ensayando innovaciones curriculares que afectarán el ciclo superior de EGB y las Enseñanzas Medias. Parece claro que ese será el contexto en donde tenga lugar no sólo la formación inicial sino también la formación permanente del profesorado. De ahí que el supervisor universitario deba preocuparse por trabajar más con profesores de centros creando seminarios que tengan como función el desarrollo curricular y la mejora de la enseñanza, mientras que los profesores supervisores de los centros, adecuadamente seleccionados, estarían asociados a los programas formativos de las universidades para detentar mayores responsabilidades en la supervisión de los alumnos en prácticas. Con ello no pretendemos apartar al profesor supervisor universitario de una de sus funciones más importantes: ser nexos entre la teoría y la práctica. Esta función aplicada de forma limitada en Australia, tiene sus adeptos en Estados Unidos si bien han reconocido la dificultad de su puesta en marcha (EMANS, 1983).

### **5.2. El modelo se puede basar en una aproximación tecnológico-humanista**

Recomendamos que el programa de formación de profesores supervisores se inspire

en un paradigma de tecnología humanista. Con ello significamos que los profesores supervisores deben adquirir competencias o destrezas que mejoren el acto supervisor y la posterior enseñanza de clase de los alumnos en formación y que la adquisición de las destrezas se realice a través de un proceso gradual, que racionalice los conocimientos y señale alternativas conducentes a la obtención de buenos profesores. Sin embargo, este proceso tecnológico no olvida las relaciones interpersonales que se producen en los encuentros de supervisión, encaminadas a incrementar el autoconcepto profesional de los alumnos en formación. Así, nuestro modelo aglutina los enfoques a veces dicotómicos de la supervisión entendida como enseñanza y como orientación. Bajo el primero, las competencias básicas del supervisor se dirigen a observar la enseñanza y a proporcionar retroacción al alumno en formación (MILLS, 1980). Estas dos competencias pueden aumentar según las metas del programa. Por tanto si el programa de prácticas se propone mejorar la instrucción, a través de la microenseñanza (PERROTT, 1984), el profesor supervisor deberá entrenarse en un modelo de toma de decisiones.

Un esquema tecnológico de entrenamiento en la función supervisora es el editado por COOPER (1984). Las destrezas que atribuye al supervisor responden a las categorías de gestión, técnica y de relaciones humanas. La categoría técnica contempla cinco destrezas: observación, análisis, evaluación de profesores, evaluación de programas y desarrollo y selección del currículum. Advertimos que este programa se refiere también a la supervisión de profesores en ejercicio, si bien ilustra el enfoque tecnológico que desarrollamos.

Bajo la perspectiva humanista, STONES (1984) ha propuesto una aproximación orientadora de la supervisión que entiende la conferencia como una entrevista tutorial, en la que un profesor supervisor desarrollaría destrezas de las propuestas por IVEY en su enfoque de la microorientación: conducta atenta, saber escuchar, etc.

### **5.3. Necesidad de modificación del contexto en la formación del profesorado**

Existe una preocupación en los países por mejorar la calidad de enseñanza de sus sistemas educativos y para ello se escriben y publican de tiempo en tiempo borradores y propuestas reformistas. Así CLARK (1984) abogó por la transformación estructural y política de la formación del profesorado en Estados Unidos, y nuestro Ministerio de Educación y Ciencia elaboró en abril de 1984 un proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado en el que se reclaman condiciones adecuadas para las prácticas de enseñanza, como son las referentes a profesores y centros escolares apropiados. La Universidad –así lo recomienda el propio borrador– se encargaría de la formación de supervisores instruccionales. A continuación señalamos como se organizaría institucionalmente el esquema de entrenamiento.

### **5.4. Se precisa un nuevo modelo institucional que aúne la teoría y la práctica**

La triangulación que proponemos consiste en la relación estrecha de la administración, profesores de los niveles educativos y universidad.

La administración favorece el proceso de selección de profesores, retribuye la función supervisora, establece talleres y seminarios orientados al perfeccionamiento del rol supervisor, certifica la tarea supervisora para la promoción profesional de los profesores, concierta programas de formación y proyectos de investigación con las universidades para conocer y describir el campo de la supervisión, fomenta espacios donde los profesores se pueden reunir, discutir y archivar la información...

Los profesores de los niveles educativos no universitarios son seleccionados por la administración para formar a los futuros profesores y por esa función reciben una credencial, son retribuidos complementariamente y disponen de cierto tiempo libre

mientras discurren las prácticas a fin de participar en talleres formativos. Estos profesores se agrupan para constituir asociaciones de profesores supervisores y se reúnen en un centro de profesores especialmente orientado a la supervisión de la formación práctica, desarrollan los planes de investigación, colaboran con supervisores universitarios...

La universidad establece los criterios para la selección de profesores, imparte programas de entrenamiento, diseña y ejecuta proyectos de investigación, evalúa el componente práctico de los programas formativos, y a través de conciertos con la administración distribuye los alumnos en prácticas en aquellos colegios cuyos profesores han obtenido la credencial de supervisor instruccional...

Según este modelo triangular, las facultades de educación contribuirían a formar profesionalmente los profesores, como han postulado otros educadores (SMITH, 1980). En esta línea advertimos como algunas universidades españolas contemplan en sus estatutos la posibilidad de establecer conciertos con colegios públicos de EGB para la realización de las prácticas, tal y como lo ha reflejado el punto 3 de la Disposición Adicional Primera del Estatuto de la Universidad de Sevilla. Finalmente los centros de profesores podrían ser un marco donde se resolviesen necesidades que tienen los profesores para la reforma y desarrollo curriculares, y también para reflexionar sobre su rol como formadores cooperadores (MARTENS, 1982).

Parece obvio que si en nuestro modelo de prácticas se refleja una enseñanza situacional (COLM, 1981), la universidad, la administración y los profesores deben establecer un consorcio orientado al desarrollo profesional de los alumnos en formación.

## BIBLIOGRAFIA

- APPLEGATE, J. and LASLEY, T.: «Cooperating Teachers' Problems with Preservice Field Experience Student». *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXIII, No. 2, 1982, págs. 15-18.
- BARNES, S. and EDWARDS, S.: *Effective student teaching experience: A qualitative-quantitative study*, Austin, Research and Development Center for Teacher Education, The University of Texas at Austin, 1984.
- BLUMBERG, A.: *Supervisors and Teachers. A Private Cold War*, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation, 1974.
- CLARK, D.L.: «Transforming The Contexture For The Professional Preparation of Teachers», en KATZ, L.G. and RATHS, J.D. (Eds.): *Advances in Teacher Education*, (in press).
- COHN, Marilyn: «A New Supervision Model for Linking Theory to Practice». *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXII, No. 3, 1981, págs. 27-30.
- COOPER, J.M. (Ed.): *Developing Skills for Instructional Supervision*, New York, Longman, 1984.
- COPELAND, Willis D.: «Student Teachers Preference for Supervisory Approach». *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXIII, No. 2, 1982, págs. 32-36.
- ELBAZ, F.: *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*, London, Croom Helm, 1983.
- EMANS, R.: «Implementing the Knowledge Base: Redesigning the Function of Cooperating Teachers and College Supervisors». *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXIV, No. 3, May-June, 1983, págs. 14-18.
- ESTATUTOS DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. Sevilla, documento xerocopiado, Universidad de Sevilla, 1985.
- GALLAGHER, T.H., ROMANO, A.W., SUNFLOWER, Ch. and SHEPHERD, G.: «A Three Role Group Clinical Supervision System for Student Teaching», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXIV, No. 2, March-April 1983, págs. 48-51.

- GITLIN, A. and TEITELBAUM, R.: «Linking theory and practice: the use of ethnographic methodology by prospective teachers», *Journal of Education for Teaching*, Vo. 9, No. 3, October, 1983, págs. 225-234.
- GLASSBERG, S. and SPRINTHALL, N.A.: «Student Teaching: A Developmental Approach», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXI, No. 2, 1980, págs. 31-38.
- GOLDSBERRY, L. et al.: *The survey of supervisory practices*, Colección of papers presented at the annual meeting of A.E.R.A., New Orleans, 1984.
- HOGBEN, D. and LAWSON, M.J.: «Attitudes of secondary school teacher trainees and their practice teaching supervisors», *Journal of Education for Teaching*, Vo 9, No 3, 1983, págs.248-263.
- HULING, L. and HALL, G.E.: «Factors to be considered in the preparation of Secondary School teachers», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXIII, No. 1, 1982, págs. 7-12.
- MCFAUL, S.A. and COOPER, J.M.: «Peer Clinical Supervision in an Urban Elementary School», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXIV, No. 5, September-October, 1983, págs. 34-38.
- MERTENS, Sally: «Teacher Centers: Support for Professional Practice», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXIII, No. 2, 1982, págs. 7-12.
- MILLS, Johnnie R.: «A Guide for Teaching Systematic Observation to Student Teachers», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXI, No. 6, 1980, págs. 5-9.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Proyecto de Reforma de la Formación del Profesorado*, Madrid, documento xerocopiado, 1984.
- MOSHER, R.L. and PURPEL, D.E.: *Nuevo enfoque de la supervisión. Un desafío al concepto tradicional*, B. Aires, «El Ateneo», 1974.
- PARTINGTON, John: «Teachers in school as teaching practice supervisors», *Journal of Education for Teaching*, Vo. 8, No.3, 1982, págs. 262-273.
- PERRINE, W.G.: «Teacher and Supervisory Perception of Elementary Science Supervision», *Science Education*, Vo. 68, No. 1, 1984, págs. 3-9.
- PERROTT, Elizabeth: *Effective teaching. A practical guide to improving your teaching*, London, Longman, 1984.
- SCHOFIELD, J.W. and ANDERSON, K.: *Integrating Quantitative Components into Qualitative Studies: Problems and Possibilities for Research on Intergroup Relations in Educational Settings*, Paper presented at the meeting of the A.E.R.A., New Orleans, 1984.
- SMITH, B.O. et al.: *A design for a School of Pedagogy*, Washington, U.S. Department of Education, 1980.
- SMYTH, J.: «Toward a «Critical Consciousness» in the Instructional Supervision of Experienced Teachers», *Curriculum Inquiry*, Vo. 14, No. 4, Winter 1984, págs. 424-436.
- SMYTH, W. John: «Teachers as collaborative learners in clinical supervision: a state-of-the-art review», *Journal of Education for Teaching*, Vo. 10, No. 1, 1984, págs. 23-28.
- STONES, Edgar: *Supervision in the Teacher Education. A Counselling and Pedagogical Approach*, London, Methuen & Co. Ltd., 1984.
- SWANSON, G.I. and COPA, P.M.: *Making theory in the first year of teaching*, Grant N° NIE-B-81-0108, Teaching and Learning Section of the National Institute of Education, 1984.
- THIES-SPRINTHALL, Lois: «Supervision: An Educative or Mis-Educative Process?», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXI, No. 4, 1980, págs. 17-20.
- VEENMAN, Simon: «Perceived Problems of Beginning Teachers», *Review of Educational Research*, Vo. 54, No. 2, Summer 1984, págs. 143-177.
- VILLAR, L.M.: (Dir.): *Las prácticas de enseñanza*, Sevilla, ICE de la Universidad, 1981.
- VILLAR, L.M.: *La microenseñanza como método de formación del profesorado*, Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, tesis doctoral inédita, 1982.

- VILLAR, L.M.: «Revisión de investigaciones empíricas sobre «Formación del profesorado» en España», *Revista Investigación Educativa*, Vo. I, No 2, 1983 a, págs. 280-302.
- VILLAR, L.M. (Dir.): *Formación inicial y permanente en E.G.B.*, Vo. II, Sevilla, ICE de la Universidad, 1983 b.
- VILLAR, L.M. (Dir.): *Calidad de enseñanza y supervisión instruccional*, Vo. II, Sevilla, ICE de la Universidad, 1984.
- VILLAR, L.M. (Dir.): *El ambiente educativo en las aulas de la Universidad de Sevilla: evaluación de las percepciones de los estudiantes*. Sevilla, ICE de la Universidad 1985.
- WARNER, A.R., HOUSTON, W.R. and COOPER, J.M.: «Rethinking the Clinical Concept in Teacher Education», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXVIII, No. 1, January-February, 1977, págs. 15-18.
- YATES, John W.: «Student Teaching in England: Results of a Recent Survey», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXII, No. 5, September-October, 1981, págs. 44-46.
- ZEICHNER, Kenneth M.: «Myths and Realities: Field-Based Experiences in Preservice Teacher Education», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXI, No. 6, 1980, págs. 45-55.
- ZEICHNER, Kenneth and LISTON, Dan: *Varieties of Discourse in Supervisory Conferences*, Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans, April, 1984.
- ZEICHNER, K.M. and TABACHNICK, B.R.: *Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers*, Paper presented at annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans, April, 1984.
- ZIMPHER, N., DE VOSS, G.G. and NOTT, D.H.: «A Closer Look at University Student Teacher Supervision», *Journal of Teacher Education*, Vo. XXXI, No. 4, 1980, págs. 11-15.