

EL PRÁCTICUM EN LA FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO. DIFICULTADES, EXIGENCIAS Y DESAFÍOS EN EL PROCESO DE SUPERVISIÓN

Pilar Sepúlveda Ruiz
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

El contenido del presente trabajo (1) se enmarca dentro de la formación inicial del profesorado y más concretamente en el asesoramiento realizado durante el período de formación práctica por los agentes encargados de tal función a la que llamaré función supervisora (2). En éste se pone de manifiesto el carácter complejo y ambiguo de dicha función pero no sólo por la labor y dedicación que requiere de las personas implicadas en el proceso, sino por la diversidad de acepciones y planteamientos que existen a este respecto (3).

El análisis incide en aspectos como concepción que tiene el profesorado de la función supervisora, las dificultades que se encuentran para su desarrollo, aspectos más relevantes a la hora de orientar y asesorar a los estudiantes en prácticas. En definitiva, la finalidad que orienta este trabajo es profundizar en el conocimiento de los factores que posibilitan u obstaculizan la estimulación del pensamiento práctico, la crítica y la reflexión de los estudiantes (objeto de las Prácticas). Para ello, partimos

-
- (1) Este trabajo nació en el seno de un Proyecto de Investigación denominado "*Las prácticas de enseñanza en la formación inicial en las E. U. de Formación del Profesorado en Andalucía*", y llevado a cabo por un grupo acogido al Plan Andaluz de Investigación del cual he formado parte.
 - (2) Cfr. Sepúlveda Ruiz, M. P.: "*La supervisión de las prácticas de enseñanza en la formación inicial de profesorado*", Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 1996.
 - (3) Cfr. Angulo Rasco, J. F.: *La perspectiva de los supervisores sobre las prácticas*. vol, 6, Documento multicopiado, Universidad de Málaga, 1994; Elliot J.: "Teacher as researchers: implications for supervision and for teacher education", *Teaching and teacher Education*. 6, 1, (1990) pp. 1-26; Greene, M. L.: "Teacher supervision as professional development: does it work?", *Journal of Curriculum and Supervision*. vol 7, nº 2, (1992) pp 131-148; Roberts, J.: "Discourse analysis of supervisory conferences: an exploitation". *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 9, nº 2 (1992) pp. 136-154.

del supuesto de que ese pensamiento se verá propiciado si el profesorado asume la supervisión como una tarea compleja, dado que requiere la colaboración y coordinación entre estudiantes, centro universitario y centro escolar; si se planifican y organizan las Prácticas de forma coherente con el propósito de las mismas; y, entre otras condiciones, si se cuenta con la formación adecuada para ejercer esta tarea.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad de este trabajo es profundizar en el conocimiento de la función educativa de la supervisión de las prácticas como elemento clave de la formación profesional del estudiante. Es decir, intento comprobar si la función supervisora conduce realmente al estudiante en prácticas hacia una auténtica interacción teoría-práctica y facilita en él un proceso real de reflexión e indagación durante su estancia en el Centro. Sólo en tal caso podremos calificar de exitosa la función supervisora.

Por otra parte, al considerar la función supervisora como una función compartida(4), en la que interviene la Universidad y los Centros escolares, también se intentó constatar en la práctica cómo se desarrolla ésta y si realmente tiene efectos educativos o simplemente cumple una función burocrática o formal.

Por tanto, tomando en consideración los objetivos precedentes y las aportaciones teóricas, se ha tratado de comprobar en qué medida en la práctica real se cumple la siguiente hipótesis de trabajo: para que la supervisión propicie una práctica como proceso de investigación es necesario contemplarla como una tarea compleja en la que participan tres agentes (tutor, supervisor y estudiante: tríada), y cuyo desarrollo requiere la coordinación y cualificación del profesorado responsable.

Esta hipótesis de trabajo se concreta en los ejes que a continuación se expresan:

1. Comprobar que la función supervisora desde una concepción técnica no facilita una experiencia entendida como proceso de investigación.
2. Constatar cómo la simplificación de la función supervisora, al no entenderla como una actividad compleja y compartida (tríada), impide la realización de un único proyecto de trabajo, teniendo que responder los estudiantes a dos demandas diferentes.
3. Verificar que la ausencia de coordinación obstaculiza la interacción teoría-práctica y, por tanto, entender la práctica como proceso de investigación.
4. Comprobar que las deficiencias relativas a la cualificación y formación de los responsables de la práctica supervisora condicionan y constituyen un obstáculo para desarrollar la función educativa de las mismas.

Quisiera resaltar que estos cuatro ejes no son hipótesis operativas a comprobar, sino que constituyen ideas motrices o marcos de búsqueda que orientan la indagación en el estudio empírico.

(4) Cfr. Beltrán Duarte, R. y Sepúlveda M. P.: "Posibilidades y límites de la función supervisora en la formación inicial del profesorado" en *Formación del profesorado. Evaluación y Calidad*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1998. pp. 641-649.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación persigue un acercamiento general a la función supervisora, y para ello se ha apoyado en la realización de varios estudios: uno histórico, dos estadísticos y un estudio de casos, siendo éste último el eje central del trabajo empírico. Sin embargo, para la realización del citado estudio ha sido fundamental los análisis preliminares ya que me han ofrecido las claves para poder comprender la situación de las prácticas en la Universidad, la función supervisora, así como los agentes que realmente inciden en esta práctica.

El primero de ellos es el denominado *La práctica supervisora en las Instituciones Universitarias: la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de Málaga*.

Este estudio profundiza en la concepción existente de función supervisora, en el sentido que tiene ésta dentro del currículum, en los agentes implicados en dicha práctica, en el papel que desempeñan cada uno de ellos y en los factores que inciden directamente en la supervisión de las prácticas condicionando o dificultando el desarrollo de esta práctica supervisora.

El segundo es el denominado *Los profesores supervisores de las Escuelas Universitarias o Facultades de Educación: Agentes implicados en el proceso de supervisión*.

Este trabajo ha ahondado en la concepción de función supervisora, las dificultades encontradas en su desarrollo, las finalidades que debe cumplir ésta, y los aspectos más relevantes a la hora de orientar y asesorar a los estudiantes en prácticas, y todo ello desde la perspectiva de los supervisores.

El instrumento utilizado en este estudio ha sido un cuestionario, caracterizado por la inclusión de preguntas abiertas y cerradas sobre aspectos relacionados con el desarrollo de las prácticas de enseñanza y el proceso de supervisión.

La muestra está compuesta por 96 sujetos, los cuales están repartidos entre diversas provincias de Andalucía, concretamente 7 provincias.

El tercero es el llamado *Los tutores de los Centros Escolares: agentes implicados en la supervisión y socialización de los estudiantes en prácticas*.

El objetivo de éste radica en recoger las características, dificultades y aspectos relevantes de la tutorización de estos profesionales, así como ser un instrumento de reflexión para mejorar la práctica de la supervisión desde la perspectiva y opiniones de los propios tutores.

El instrumento utilizado ha sido de nuevo un cuestionario con las mismas características que el estudio anterior. Las cuestiones han intentado recabar información acerca del desarrollo de las prácticas de enseñanza en los centros y la tutorización llevada a cabo con los estudiantes.

La muestra está constituida por 220 profesores tutores. Han participado 7 provincias andaluzas. La excepción, al igual que en el caso anterior, ha sido Jaén.

El tratamiento y análisis de la información en ambos estudios (supervisores y tutores) fue llevado a cabo estadísticamente, utilizando el Test de Homogeneidad “Chi-cuadrado” del paquete estadístico SPSS.

El cuarto y último de estos análisis es el titulado *Mª Angeles, estudio de un caso. La función supervisora en acción*.

Este estudio pretende vislumbrar y reflexionar fundamentalmente acerca del sentido que tiene la función supervisora dentro del currículum de Formación de Profesorado en un caso concreto. Es decir, ver hasta qué punto la supervisión trata de posibilitar el vínculo de unión entre la teoría y la práctica, propiciando o condicionando la evolución del pensamiento de la estudiante en prácticas seleccionada. Para ello, se analiza el proceso de supervisión seguido con una estudiante por parte de ambos agentes, intentando identificar los factores y procesos que favorecen el tipo de supervisión y asesoramiento seguido.

Si bien los diferentes estudios empíricos son independientes entre sí en su realización y en su contenido, hay que señalar que se relacionan entre ellos por sus *objetivos convergentes*. El punto de convergencia hacia el que apuntan todos ellos se define por las ideas motrices que orientan la indagación y que fueron expuestas al principio de este documento. Son éstas las que dan coherencia e hilo conductor a un trabajo que en sí mismo es muy diverso y amplio, es decir, en todos “sus apartados” se intenta explicar la función y práctica supervisora.

RESULTADOS

Los resultados han sido agrupados en torno a las ideas motrices. Son las siguientes:

1. Concepción de las Prácticas. El debate entre la perspectiva práctica y la técnica.
2. Complejidad de la función supervisora.
3. La coordinación.
4. La cualificación y formación específica de los agentes de la supervisión.

Concepción de las prácticas. El debate entre la perspectiva práctica y la técnica

Sin duda alguna que las condiciones materiales en las que se desarrollan las prácticas y la supervisión de las mismas guardan relación, al menos en parte, con las concepciones sobre educación y sobre supervisión que rigen en las mentes de sus protagonistas, ya sean éstos personas o instituciones. Cabe recordar que en todo momento nos debatimos entre dos perspectivas principales, la que hemos llamado “perspectiva técnica” y la “perspectiva práctica”. Independientemente de la organización, el enfoque que se dé a las prácticas está en relación directa con las opciones pedagógicas y el concepto de enseñanza de los profesionales (tutor y supervisor), y el que impere en la institución universitaria como tal (5). En este sentido, el concebir

la supervisión de las prácticas de un modo técnico, instrumental (tal como he tenido ocasión de observar en este estudio) conduce al estudiante a una concepción pobre de la enseñanza que ignora la singularidad y la riqueza de la vida en las aulas. Cuando el objetivo de la supervisión es fundamentalmente facilitar y evaluar una mera aplicación técnica de lo que el estudiante aprendió en su formación teórica, tácitamente se está creando un tipo de profesor. Este perfil de profesor implícito en este modelo de supervisión ha mostrado grandes limitaciones en cuanto a su poder educativo ya que, aunque capacita al estudiante para aplicar magistralmente sus técnicas, adolece de una reflexión crítica sobre su actuación y sobre la concordancia entre ésta y las necesidades reales de los alumnos.

Veamos los principales resultados que se extraen de los trabajos precedentes y que nos han asomado a este vasto mundo de la supervisión.

Desde el año 82 (conclusiones de las *I Jornadas Andaluzas sobre Prácticas de Enseñanza*) se observa que se concede una mayor importancia a la conexión entre la teoría y la práctica. La evaluación de este período se entiende desde entonces en un sentido no tan restrictivo como el de simplemente calificar, sino que se define como un sistema de análisis, seguimiento y apoyo continuado a las prácticas. De algún modo, en esta definición de la evaluación de las prácticas se está perfilando, aunque implícitamente, una concepción de la función supervisora como seguimiento y apoyo. En las mencionadas conclusiones está clara la perspectiva práctica, ya que plantea las prácticas como un proyecto de investigación en la acción. Así pues, hay un rechazo, al menos a nivel de documentos, de la perspectiva técnica.

Ahora bien, cuando las prácticas quedan arrinconadas en los últimos meses de carrera, se está favoreciendo una concepción técnica de las mismas y por tanto la concepción técnica de la enseñanza por parte del estudiante que las realiza. Por ello, concluimos que la organización secuencial de teoría y práctica (primero la teoría y después la práctica) induce en sí misma a una comprensión de ésta segunda como simple aplicación de la primera, impidiendo la ya mencionada interacción de ambas y por tanto una evolución en el pensamiento del estudiante fundado en su experiencia práctica. Si realmente se pretende superar la disociación teoría-práctica habrá que trabajar en dos flancos: por un lado, hacer que las asignaturas teóricas respondan en la medida de lo posible a las necesidades prácticas y por otro habrá que ir dando relevancia a la función supervisora.

En la circular de la Dirección General de Renovación pedagógica y Reforma y la Dirección General de Universidades de la Consejería de 1989, la función de las prácticas es evidente: "contrastar sus conocimientos (los del estudiante) con la realidad, ensayar distintas estrategias de actuación educativa, y por último, comenzar a elaborar su propia concepción de la función docente". Parece lógico que este modo de

(5) Cfr. García Sánchez, J. N.: "Un modelo de prácticas de enseñanza para futuros maestros", *Revista de Educación*, nº 302. Septiembre-Diciembre, (1993), pp. 337-358; González Sanmamed, M. y Fuentes Abeledo, E.: *Las prácticas escolares en la formación del profesorado. Análisis y propuestas*, Servicio de Publicaciones de Diputación Provincial, Lugo, 1994; Pérez Gómez, A. I.: "La función profesional del docente al final del siglo. Conflicto de perspectivas", *Revista Escolar Crítica*, año 33, nº 7 (1994) pp. 9-20.

considerar las prácticas debiera llevar de manera ineludible a un modo de entender la supervisión, pero nos encontramos con una importante carencia: existe una situación de indefinición en lo que a supervisión se refiere. Pues aunque parece evidente derivar de esta normativa un modelo de supervisión, éste, desgraciadamente, no se explicita. Esta situación conduce lógicamente a otro de los fenómenos observados: no existe una unidad de criterio ni orientaciones convergentes respecto a lo que se entiende por supervisión. Por otra parte, la situación de indefinición respecto a la función supervisora se ve agravada por la falta de reconocimiento que a nivel administrativo tiene la misma. El incentivo percibido por los profesionales implicados en la supervisión se detecta como insuficiente lo que deriva en una falta de reconocimiento de la función que no puede menos que afectar al interés que tutores y supervisores ponen en su tarea.

Cabe recordar que la situación de indefinición no se refiere sólo al llamado supervisor, sino a la función supervisora en general, afectando también al papel del tutor.

Si analizamos ahora este objeto de estudio desde la perspectiva de los supervisores, observamos que el posicionamiento de éstos sobre la utilidad del programa de prácticas es para un 56,3% un modo de conocer la realidad escolar, mientras que sólo para el 22,2% de la muestra su finalidad es contrastar los conocimientos teóricos con la práctica educativa (relación teoría-práctica). Hay, por tanto, bastantes más supervisores que entienden las prácticas como socialización en el medio escolar que los que las entienden como contrastación de la teoría y la práctica. Otro dato relevante en relación a este punto es que el 52,80% de la muestra observa que la memoria de prácticas tiene carácter descriptivo-analítico. Se evidencia, por tanto, una ausencia de reflexión, de indagación de las teorías implícitas, de experimentación y de revisión de las propias teorías. Prueba de todo ello es que en la planificación y organización de la función supervisora el tiempo dedicado a los seminarios es escaso, dato que nos hace pensar que no se contribuye "suficientemente" a la formación del pensamiento de los estudiantes ya que prácticamente no existen espacios de reflexión y debate conjuntos con los alumnos, ni de contraste de experiencias diferentes.

El gráfico nº 1 recoge los datos precedentes.

Siguiendo el orden secuencial de mi investigación, vamos a fijarnos en todo ello desde la perspectiva de los profesores tutores. En este sentido, tenemos que, desde el



Gráfico 1: Planificación de la función supervisora

punto de vista de éstos, la principal función que desempeña el programa de prácticas es la de facilitar un conocimiento práctico de la docencia (48,31%). Sin embargo, la contrastación de conocimientos teóricos aprendidos con la práctica educativa es la función del mismo para sólo el 39,32% de la muestra. Prima, por tanto, el conocimiento socializador de la práctica docente sobre la interacción teoría-práctica. A ello se añade que cuando profundizamos en qué consiste la función tutorizadora, cotejamos que los tutores valoran y observan en los estudiantes sobre todo los siguientes aspectos: la comunicación con los alumnos, la coherencia entre programación y actuación así como el control y dominio de la situación. Sin embargo, sólo en algunas ocasiones se analizan el desarrollo y resultados de la jornada escolar (38,75%). Otro signo de lo que afirmamos lo hallamos en los criterios de evaluación que manejan los tutores: capacidad para ganarse la confianza y el respeto de los niños (27,72%), interés y buena disposición para colaborar en tareas docentes (24,25%) y capacidad e iniciativa en las programaciones y actuaciones (19,30%). Como se puede comprobar ninguno de ellos hacen referencia a: la interacción teoría-práctica ni a la capacidad de reflexión, contrastación de las propias teorías con la realidad del aula y la experimentación en la misma.

Desde la óptica del *estudio de casos*, hay que decir que la visión que tanto supervisor como estudiante y tutora tienen de las prácticas está lejos de lo que hemos calificado como "enfoque técnico" de las mismas. En los tres agentes implicados, esto es "tríada supervisora", está presente de forma clara y explícita la importancia de la reflexión, de la experimentación, de la reconstrucción del pensamiento de la estudiante a partir de la experiencia y, por tanto, de la interacción teoría-práctica. Hay que señalar que el hecho de que se ponga el acento en lo anterior no va en detrimento de una también necesaria socialización en el medio escolar, sin embargo, sí afecta a la socialización en el sentido de hacer que ésta no sea rutinaria sino investigadora y dinámica. Hay un reconocimiento también manifiesto respecto a que el modo de enfocar las prácticas conlleva una forma de formalizar la supervisión. Este enfoque de la supervisión se caracteriza por intentar establecer un vínculo entre la teoría y la práctica partiendo de la comprensión situacional, para lo cual hay que reforzar la capacidad observadora e investigadora de la estudiante y despertar su sentido crítico y reflexivo. Todo lo anterior ha favorecido una evolución positiva en el pensamiento práctico de la estudiante.

Se constata además que el enfoque práctico requiere más tiempo de prácticas. Se detecta, por tanto, como insuficiente el tiempo dedicado a las mismas. Ensayar una serie de técnicas preestablecidas (enfoque técnico) precisa relativamente poco tiempo, pero hacer posible la reconstrucción del propio pensamiento a partir de la experiencia lleva más de cuatro meses. Precisamente una de las que más apoya esta idea es la misma estudiante, quien se ha dado cuenta de la importancia que las prácticas tienen en su formación como docente y la fuerza transformadora de su pensamiento que éstas poseen.

Complejidad de la función supervisora

Hay que recordar que una de las claves fundamentales del presente trabajo es la de considerar la supervisión como una función compleja, esto es, una tarea que no es realizada por un sólo agente y de manera autónoma y aislada, sino ejercida por

una tríada de agentes y cuyas labores se caracterizan por sus complicadas interacciones. En este sentido, el problema fundamental no radica en si la función supervisora se entiende como función compleja o como suma de funciones simples, sino en que no se interpreta de ningún modo concreto. Esto es, lo que hemos llamado anteriormente "situación de indefinición". Sin embargo, la carencia de definición no es neutral, como pudiera pensarse, sino que favorece que toda intervención supervisora (supervisor y tutor), sea una acción aislada. Por tanto, la función supervisora no se infiere como una función compleja. De hecho, se detectan signos de ello, sobre todo por parte de tutores, quienes no se consideran parte integrante del proceso de supervisión, permitiendo a lo sumo la presencia del estudiante en su clase, y, a veces, en contra de su voluntad.

Todo lo anterior se ha visto claramente reflejado en los datos empíricos procedentes de los profesores *tutores*, y de los cuales seleccionamos algunos de mayor interés. Observamos que sólo el 38,6% son profesores que desean desarrollar la labor de tutor, lo que nos revela también unos elevados porcentajes de profesores que no la ejercen por un deseo explícito. Indudablemente este dato nos lleva a pensar en la dificultad que ésto entraña para ese grupo de profesionales en orden a que asuman la tarea supervisora como propia. Por otra parte, los tutores estiman que no se les toma en consideración para la elaboración del programa de prácticas (77,98%), favoreciendo inevitablemente el que no se sientan parte integrante de la tarea supervisora y en la que ven una preponderancia del papel del llamado supervisor (40,98%).

Tanto desde el punto de vista del supervisor como del tutor se echan de menos elementos que puedan hacer de las prácticas un espacio-marco de reflexión continuada y profunda. En este sentido, se han declarado como un instrumento extraordinario las sesiones de trabajo en seminarios. La falta de estas sesiones para profundizar en el contenido y experiencias de las prácticas es una de las carencias y dificultades más significativas e importantes para el desarrollo del pensamiento práctico. A lo largo del estudio se ha puesto de manifiesto la trascendencia vital de las mismas en orden a estimular la reflexión y la indagación. Sin éstas la práctica corre el riesgo de ser un acontecimiento aislado de la teoría, no consiguiéndose una interacción de ambas.

Sin embargo, el supervisor de nuestro *estudio de casos* entiende al tutor como parte integrante del proceso de supervisión. De hecho, cuando habla de sus propias funciones revela que una de ellas es la de asegurar la relación del estudiante con el profesor tutor. Por otra parte, la actitud del supervisor a lo largo del período de prácticas se ha caracterizado por contar con la tutora en todo momento, incluso el hecho de no entrar en las clases ha estado motivado por el deseo de no interferir el trabajo conjunto de la tutora y la estudiante, dejando hacer, por tanto. En el trabajo diario se observa que la tutora no se desentiende de la estudiante, sino que en todo momento ésta va siendo dirigida por aquélla, con la finalidad de incitarla en la investigación de los pequeños fenómenos que se va encontrando en el aula, animándola a buscar y ensayar las mejores respuestas ante los problemas que los niños en general le plantean en el día a día. Hay que decir, por tanto, que, aunque en el presente estudio de casos no se ha hablado explícitamente sobre la complejidad de la función supervisora, esta forma de entenderla está implícita en la mente de sus agentes implicados. Sin embargo, en la práctica real ha faltado una plasmación material más clara respecto a dicha teoría implícita

La coordinación

El carácter complejo y compartido de dicha función requiere que nos detengamos en el análisis de la coordinación y revisemos el grado de colaboración entre los agentes implicados.

Desde el proyecto de modificación de las Prácticas de 1985 se ve clara la necesidad de coordinación como consecuencia del mismo, y ya se hablaba en este proyecto de "...favorecer el debate, la participación en equipos de trabajo..., y la colaboración entre los profesores de la Escuela Universitaria y los maestros de los Centros". Pero en la práctica, y debido en parte a la situación ya descrita, falta coordinación incluso entre el supervisor y el estudiante. Hemos detectado casos en los que el primer contacto entre ambos se ha producido cuando el estudiante ya estaba realizando sus prácticas, lo que quiere decir que no ha habido ninguna planificación conjunta ni nada que se le parezca. Las palabras del alumno entrevistado son muy claras al respecto: "Empezamos a trabajar como buenamente Dios nos dio a entender..." (E. A. c. nº 3) (6). En este sentido, la indefinición en la que nos movemos conduce a que cada cual entienda la supervisión como le parezca y, por tanto, el hecho de coordinarse queda de algún modo sujeto al voluntarismo del profesional, que incluso puede verlo más o menos necesario, según su forma de pensar. Por otra parte, hemos observado que no existe una relación institucional o cauce legal que obligue de algún modo a la mencionada coordinación. A veces, el único compromiso tendente a ello es la relación de amistad. Esto hace que el contacto sea mínimo en muchos casos. Otro dato significativo proporcionado por el coordinador de prácticas es que no hay encuentros de intercambio entre supervisores y tutores. Al respecto, afirmaba éste también la necesidad de seminarios conjuntos, la falta de reflexión y de poner en común las perspectivas de ambos. Por otra parte, la deficiente coordinación no sólo se da "antes" de las prácticas, sino también "durante", ya que otra constatación ha sido que normalmente el seguimiento se limita a las visitas y contactos ocasionales con los alumnos y tutores. Tampoco existe una adecuada coordinación para la evaluación de dicho período, afirmándose que se evalúa por duplicado.

Desde la perspectiva que nos ofrecen los profesores supervisores constatábamos, la existencia de supervisores que no establecen ningún contacto o vínculo, ni tienen reuniones conjuntas. Esto se daba en un 17,7% de la muestra. En estos casos es obvio que cada uno trabaja por su cuenta. No es que la coordinación sea insuficiente, sino que simplemente no existe. Dicho dato queda agravado al detectar que el 55,12% de los supervisores sólo realizan "algunas veces" reuniones con los tutores. Si bien las reuniones supervisor-estudiante son más abundantes (51,72%), cabe también señalar que hay un considerable porcentaje que reconoce que no siempre se reúnen (33,4%). Hay que recordar también que las reuniones conjuntas, sólo se llevan a cabo algunas veces (52,94%). Incluso en la evaluación se manifiesta esta falta de coordinación, ya que se constata que participan en ella tanto el supervisor como el tutor, pero se reconoce que se hace de modo individual. A pesar de lo dicho anteriormente tenemos la referencia de que generalmente coinciden en esta evaluación (75%). No deja de ser sorprendente esta coincidencia, habida cuenta de la falta de contacto entre ellos durante dicho período.

(6) Cita extraída de la entrevista realizada a un alumno en prácticas. Localizador: cinta nº 3.

El gráfico nº 2 refleja la distribución de frecuencias que alude a tal situación.

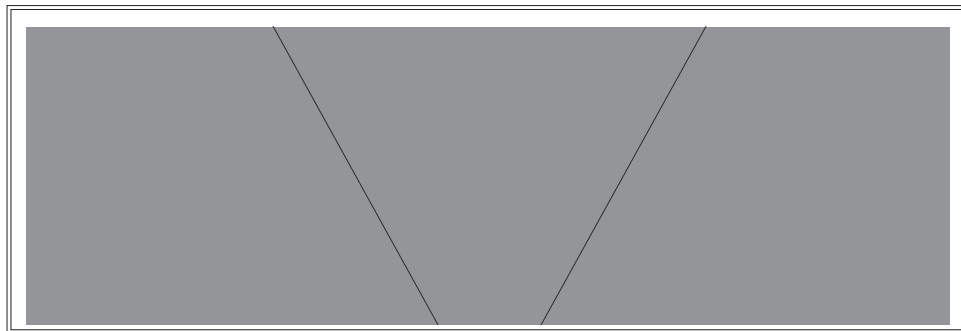


Gráfico 2: Reuniones mantenidas con agentes implicados en el proceso de supervisión

Si nos centramos ahora en los datos procedentes del estudio de los profesores *tutores*, podemos observar que un 53,14% de la muestra mantiene "algunas veces" reuniones con el profesor supervisor y un 38,46% no mantienen nunca reuniones periódicas con dicho agente. Entiendo que estas cifras prueban por sí mismas la insuficiente coordinación que estoy denunciando. Por otra parte, tenemos que un 55,32% de la muestra declara que el supervisor (profesor universitario) no ha acudido ninguna vez a las aulas por diferentes motivos y un 34,71% lo ha hecho una o dos veces. Un dato que también es relevante en esta cuestión es que el 82,96% de la muestra manifiesta que hay un buen clima y una relación cálida y positiva. Sabemos, por tanto, que hay buen clima para el trabajo y que se aceptan las sugerencias de los estudiantes en un porcentaje muy alto, aunque no qué grado de coordinación real indican estos datos. En cuanto a las reuniones conjuntas entre los tres miembros de la tríada, éstas son sin duda las que mejor podrían reflejar una auténtica coordinación, pero hay grandes porcentajes en los que no se dan nunca este tipo de reuniones. En concreto, en un 53,40% de las ocasiones.

A continuación voy a sintetizar estos contactos en la tabla nº 1.

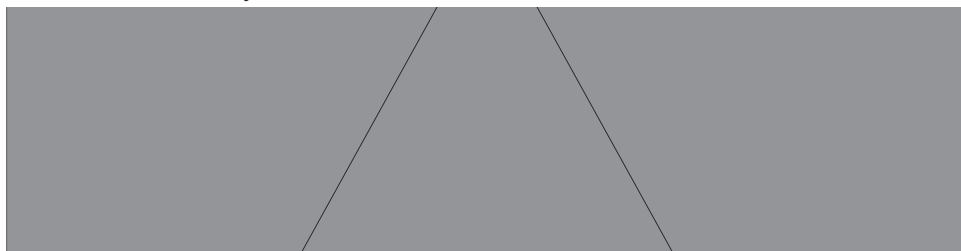


Tabla 1: Cuadro resumen. Coordinación llevada a cabo por el profesor tutor

En nuestro estudio de casos hemos observado que la conciencia clara de que son tres los agentes implicados en la supervisión no ha conducido siempre a una acción coordinada. Si bien ha habido un seguimiento por parte del supervisor y tutora, éste se ha formalizado de modo independiente. Ha habido acciones de coordinación

muy positivas, como son las siguientes: el supervisor mantuvo al principio del período una reunión con los tutores fruto de la cual las líneas básicas de trabajo han sido comunes; éste visitó con frecuencia y periódicamente el centro facilitando y efectuando los contactos. Sin embargo, se echa de menos que en los contactos periódicos con los tutores se profundizase más en aspectos concretos de la evolución de la estudiante y no sólo en comprobar de forma general y superficial "cómo iba la cosa". Hay que decir que existe una circunstancia que condiciona estos contactos, y es el hecho de que el trabajo del tutor es fruto de una voluntad de colaboración que además tiene poco reconocimiento, por lo que el supervisor es consciente de que no puede forzar demasiado la situación y debe cuidarse de no ser percibido como fiscalizador de la acción del tutor si quiere conservar esa actitud voluntarista. En esta misma línea, un problema de coordinación de enorme seriedad es el hecho de que el programa de prácticas no sea fruto de un trabajo conjunto de supervisores, estudiantes y tutores. Se pretende que todos los agentes implicados asuman dicho programa, pero no todos intervienen en su realización. Por lo que respecta a la evaluación, hubo divergencia de opinión en cuanto a la nota que concedía a la estudiante el supervisor y la tutora. La explicación principal de ello está sin duda en la diferente perspectiva de observación en la que se sitúan ambos agentes, pero no se descarta que también condicione este hecho la circunstancia de no poseer un programa unificado en lo concreto y no sólo en las pautas generales. Sin embargo, la existencia de un programa de tal características está, sin duda alguna, dificultada por el hecho de que la acción tutorizadora es voluntaria y es más digna de agradecimiento que de ser encorsetada en directrices muy estrictas.

La cualificación y formación específica de los agentes de la supervisión

Desde el año 82, en las ya mencionadas *I Jornadas andaluzas*, se reconoce la necesidad de una formación específica para la función supervisora, así como el establecimiento de una actualización permanente. Por su parte, la Junta de Gobierno de la Universidad de Málaga afirma que debe haber una relación directa entre las prácticas como asignatura y el área de conocimiento a la que se hace responsable de la misma: "Dicha asignatura deberá distribuirse entre aquellas áreas de conocimiento que por sus características epistemológicas, tengan una relación directa con la misma... debe corresponder prioritariamente, por coherencia y normativa legal, a las áreas de Didáctica y Organización Escolar y Didácticas Especiales". Hay que reconocer que esta directriz supone un mayor acierto en cuanto a la debida cualificación que defendemos. Sin embargo, observaremos que este ideal no se da en la práctica en todos los casos, ya que habrá profesores que las asuman porque no tienen otra alternativa frente a su carga docente. En este sentido, si consideramos la motivación como un primer elemento de la debida cualificación observaremos que ésta deja mucho que desear en algunos casos: para el supervisor el criterio es con frecuencia el de "rellenar horas"; para el tutor es con frecuencia "una carga". Ninguna de estas motivaciones son las que desearíamos.

Si nos fijamos en los datos, puestos de manifiesto en la investigación realizada con los profesores *supervisores* observamos que sólo el 42,1% considera buena su preparación psicopedagógica. Hay una confesión de una deficiente formación en un 58%. Especialmente interesante es el hecho de que el 84,44% de los profesores son supervisores, es decir, casi todos los profesores de la Facultad o Escuela ejercen tal

función. Este dato nos lleva a la sospecha de que se está suponiendo que cualquiera puede ejercer la función de supervisor, y que por tanto no se requiere para ello una cualificación, o formación específica. En este mismo orden de cosas, si consideramos la motivación como parte de la necesaria cualificación no deja de ser llamativo que sólo el 11,11% de la muestra ejerce esta función creyendo que debe hacerlo, mientras que el 76,29% opinan que deberían realizarla sólo aquellos que lo solicitan. A ello se añade el 86% que cree que estos profesionales deben tener una óptima formación psicopedagógica, y el 76,66% que piensa que deben ser supervisores sólo aquellos que tienen atribuída tal función en su perfil docente o contrato. Contrasta con lo anterior el dato que refleja que un 92,30% de los supervisores son aquellos profesores que tienen horas libres en su carga docente. Éste es tan fuerte (92,30%) que nos hace pensar que el criterio de selección para ejercer la supervisión es el de "completar la carga docente", sustituyendo al criterio más racional de "poseer la debida cualificación". Otro detalle a destacar es el hecho de supervisar a estudiantes de otra especialidad diferente de la que posee el supervisor. En este sentido, nos parece concluyente el reconocimiento por parte de los supervisores de que no han sido formados y que cuando sí lo han sido, esta formación ha consistido en una reunión con los coordinadores del programa de prácticas.



Gráfico 3: Perfil de los profesores supervisores

A continuación, en el gráfico nº 3 se expone la situación precedente.

Respecto a los profesores *tutores* conviene recordar que en lo que se refiere a la realización o participación en actividades tendentes a la cualificación, tenemos que un 77,7% de los mismos no pertenece a ningún grupo de trabajo, movimiento, etc...; el 22,3% está vinculado a grupos de autoformación, en su mayoría del C.E.P., y sólo un 32,2% realiza cursos de perfeccionamiento docente organizados por el C.E.P.. Sin embargo, hay que señalar en este punto que no todo curso o grupo de trabajo del C.E.P. está orientado de modo específico a la labor de supervisión de prácticas como tutor, por lo que los porcentajes a este respecto pueden ser mucho menos positivos aún. Si volvemos a considerar la motivación como una de las condiciones de cualificación, encontramos que sólo un 38,6% de la muestra desea desarrollar la tutorización de estudiantes en prácticas. Otro dato, aunque no cuantificable, es el insuficiente reconocimiento de esta labor por parte de la Escuela Universitaria/Facultad de Educación y de la Delegación de Educación. Sin duda esta falta de reconocimiento contribuye a la no concepción de la tutorización de las prácticas como una labor pro-

fesional con entidad propia, y por tanto a la falta de conciencia respecto a la necesidad de una formación y cualificación específica para la misma. Por otra parte, el 64,14% afirma no haber recibido ninguna formación al respecto. El único dato positivo en este punto es el del 15,65% de la muestra que ha recibido esta formación mediante un informe escrito que el coordinador envía al colegio. Aunque se puede calificar de positivo este dato hay que señalar dos matizaciones: la primera, que el porcentaje es realmente bajo y la segunda, que más que formación se trata de información, y que por tanto la cualificación y formación específica a la que nos referimos es prácticamente nula.

En este sentido, en nuestro *estudio de casos*, se constatan algunas circunstancias de especial interés para esta cuestión sobre la cualificación. El profesor supervisor no es de la especialidad de la estudiante supervisada, por lo que a pesar de la alta cualificación demostrada por el mismo (prueba de ello son todas sus declaraciones en las que deja notar que ha trabajado abundantemente el tema de las prácticas y de la supervisión) existe siempre un elemento que dificulta su trabajo. También es necesario dejar constancia de que ha sido una actitud voluntarista la que ha hecho de "María" una tutora implicada en el proceso de supervisión, y no una selección en base a su cualificación. Esta circunstancia, sin embargo, no ha de ser entendida como un juicio sobre su cualificación personal, que si hubiera de hacerse tendría que calificarla de muy positiva, al menos a la vista del trabajo realizado.

Por tanto, una de las lagunas importantes encontradas repetidamente ha sido la carencia de una formación y cualificación específica que pueda convertir la labor de supervisión en una tarea productiva y coherente con lo que se pretende a través de ella. Hemos comprobado que los criterios de selección de supervisores son inexistentes, destinándose a esta tarea a cualquier profesor que no tenga completa su carga docente. Existen casos en donde la cualificación es el principal problema. Una labor tan exigente y de la que tanto se espera requiere una formación intensa y específica por parte de los tutores y los supervisores. Aquí está sin duda el origen de muchos de los problemas detectados y mencionados anteriormente.

CONCLUSIONES

El análisis de los diferentes estudios empíricos me ha conducido a destacar las siguientes conclusiones:

1. La organización de las prácticas es un elemento condicionador de los resultados de la misma. Así constatamos que una organización secuencial en la que primero se da la teoría y a continuación la práctica favorece una concepción técnica de la enseñanza, del trabajo docente y por consiguiente de la función supervisora de las prácticas de enseñanza, impidiendo la necesaria interacción teoría-práctica por la que abogamos en este estudio.

2. El concebir la función supervisora de un modo técnico e instrumental conduce al estudiante a una concepción pobre de la enseñanza que ignora la singularidad y la riqueza de la vida en las aulas. El perfil implícito del profesor en este modelo se muestra limitado en cuanto a su poder educativo, ya que, aunque puede aplicar magistralmente la técnica aprendida, adolece de reflexión crítica sobre su actuación y

sobre lo adecuado de ésta en base a los requerimientos de sus alumnos.

3. Constatamos la necesidad de crear más espacios de reflexión (seminarios de trabajo), al considerarlos de vital importancia para estimular la reflexión y la indagación del alumnado.

4. Hemos descubierto que hay un predominio de la concepción de la práctica como un simple "conocimiento de la realidad escolar" y que no persigue como objetivo primordial la interacción teoría práctica. Esta circunstancia se observa tanto en la evaluación como en el desarrollo de las mismas, valorándose más la capacidad técnica y la de sobrevivir en el aula que la capacidad de reflexión.

5. La voluntad de coordinación es muy tímida y débil. La función supervisora no se asume como una función compleja, sino como dos acciones separadas (la del supervisor y la del tutor), teniendo por tanto el estudiante que responder a distintos requerimientos.

6. La intensidad y tiempo de dedicación es, sin duda, un índice de la mayor o menor calidad respecto al objetivo de despertar el pensamiento práctico. En este sentido, tanto por parte del supervisor como de la tutora se requiere una mayor dedicación y la conciencia de la necesidad de tomar una actitud activa en cuanto a estimular al estudiante en la búsqueda de respuestas ante los problemas con los que se enfrenta en el aula.

7. Otra de las lagunas importantes encontradas repetidamente ha sido la carencia de una formación y cualificación específica que pueda convertir la labor de supervisión en una tarea productiva y coherente con lo que se pretende a través de ella.

En síntesis y después de todo lo expuesto llegamos a la convicción de que la situación descrita hace posible la socialización en el medio escolar junto al tutor, pero se muestra insuficiente para la construcción del pensamiento práctico del estudiante por las muchas razones ya presentadas.

DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS ENTRE LOS ESTUDIOS EMPÍRICOS DE AMPLIAS MUESTRAS Y EL ESTUDIO DE CASOS

Es importante establecer una comparación entre los resultados de los diferentes estudios empíricos y comprobar si hay entre ellos una uniformidad en los resultados, pero también hemos de prestar atención a aquellas divergencias significativas que podemos encontrar. En nuestro trabajo encontramos ciertas diferencias significativas entre la línea habitual de prácticas y supervisión descubierta en los estudios empíricos y la que aparece en el Estudio de casos. Nos interesa en especial comprender qué significa tal diferencia, cómo se explica y qué implicaciones tiene para la teoría según nuestras hipótesis de trabajo.

En primer lugar, nos hemos encontrado que tanto el supervisor como la tutora y la estudiante se alejan manifiestamente de una visión técnica de lo que es la enseñanza. Está presente en ellos el conceder importancia a la reflexión, a la investigación, a la interacción teoría-práctica, y descartan en sus concepciones el que la práctica tenga como único y principal objetivo la socialización del estudiante en la cultura del aula. En ellos hemos descubierto una conciencia de que todo ello debe conducirles a un modelo

de supervisión. Dicho modelo no es el que las cifras de los estudios empíricos nos indican como el habitual, sino que más bien se trata de una visión de la supervisión que desgraciadamente no es muy compartida por diversas circunstancias, que no son siempre razones de tipo teórico. Todo lo anterior ha supuesto una evolución muy positiva en el pensamiento de la estudiante protagonista de nuestro caso, ya que, hemos podido comprobar que cuando se modifican los comportamientos del profesor y tutora da opción a la reflexión y esto da cabida a un desarrollo en la estudiante en prácticas. Una constatación importante es que el enfoque práctico de la supervisión requiere más tiempo del que actualmente se conceden a las prácticas ya que el objetivo es la reconstrucción del pensamiento de la estudiante y no sólo que se "asome" a la vida del aula.

En los tres miembros implicados en nuestro estudio hay conciencia de realizar un trabajo en equipo y conjunto. Hemos contado con un supervisor que tiene en cuenta al tutor; con un tutor que asume responsablemente su labor de hacer investigar en el aula a la estudiante, enfrentarle con problemas y a buscarles respuestas. Por tanto estas tres personas entienden la supervisión como un proceso complejo, en el que no se da la simple suma de tres acciones, sino que las tres acciones están mutuamente interrelacionadas.

Hay una conciencia clara de la necesidad de la coordinación para llevar a cabo todo ello, pero esta conciencia no ha conducido siempre a una coordinación efectiva. Una vez más, supervisor y tutora han trabajado independientemente. Los contactos han sido puntuales, y aunque han servido para poner unas bases comunes que han producido su fruto, aún se puede esperar más si en los contactos periódicos se hubiese profundizado más sobre la evolución de la estudiante y mucho más aún si hubiese existido un programa unificado en lo concreto y elaborado por todas las partes. Hemos hecho constar en nuestras conclusiones que esta situación está provocada en parte por la circunstancia de que el trabajo del tutor es prácticamente voluntarista y que ello obliga al supervisor a no forzarla. En este aspecto de la deficiente coordinación, el estudio de casos no se separa de los resultados de los estudios empíricos (superiores y tutores), pero nos ha hecho comprender mejor las dificultades reales con las que este ideal se encuentra en la práctica.

Se trata también de uno de los casos en los que el profesor supervisor no es de la especialidad de la estudiante supervisada. Esta laguna ha sido en parte paliada por la alta cualificación que posee en el tema de prácticas y en concreto de supervisión. Sin embargo, hay que reconocer que se constata como una dificultad grave. Sin embargo, cabe preguntarse lo siguiente: caso de tener deficiencias de cualificación y formación, ¿qué tipo de deficiencias son más perjudiciales para el desarrollo del pensamiento práctico del estudiante, las correspondientes a la especialidad supervisada o las correspondientes al hecho mismo de la supervisión? Parece que el estudio del presente caso nos señala en la dirección de que lo más importante es la formación en cuanto a lo que es la supervisión en sí misma. Esta última afirmación no debe entenderse en el sentido de restar gravedad a la circunstancia de no ser de la especialidad de la estudiante supervisado.

REFLEXIONES

Tras realizar este estudio sobre la función supervisora y analizar los factores que inciden en el proceso de aprendizaje profesional del estudiante, así como las oportu-

nidades existentes para la reflexión, tengo que comentar que son los supervisores (universitarios) y tutores (centros escolares) los que favorecen que el período de prácticas no se convierta en una práctica reproductora. No obstante, tal como está diseñado el programa de prácticas lo normal es que sea de manera más evidente el profesor supervisor el que pueda y deba analizar de un modo más pausado el aprendizaje experiencial de los estudiantes. Para ello el profesor supervisor debe ser un profesional cualificado y ejercer sus funciones en plenitud al mismo tiempo que hacer uso de los seminarios de trabajo, puesto que son espacios que permiten profundizar en diferentes discursos, es decir, en lo que está ocurriendo en cada momento, analizar los trabajos que se han realizado y programar las actividades posteriores, reflexionar sobre las causas o motivos que han desencadenado un determinado comportamiento y valorar los supuestos justificativos implícitos en los contenidos y prácticas de enseñanza (7). Esto es, ahondar en los contenidos de las prácticas de enseñanza. Ahora bien, no todos los profesionales hacen uso de ellos. Existe otro elemento sumamente importante en esta tarea de favorecer la interacción teoría-práctica y no contribuir a que las prácticas se conviertan en experiencias reproductoras. Éste alude a la responsabilidad distribuida de la función supervisora, es decir, la coordinación entre el trabajo que realizan los profesores tutores y los profesores supervisores. Si no existe un plan de trabajo negociado entre ambos, es posible que las prácticas sólo sirvan como medio de socialización, o en el mejor de los casos el supervisor intente estimular la capacidad de reflexión por un lado y en el centro ésta se vea frenada al no estar apoyada por el profesor tutor. En muchas de las ocasiones este freno viene ocasionado por la falta de comunicación y relación entre ambos agentes. Por tanto, se deben establecer canales que posibiliten esta vinculación para que de este modo pueda guiarse de un modo evolutivo a los estudiantes en prácticas y el seguimiento de éstos sea el resultado de un proceso en donde convergen ambos agentes. Es decir, el proceso de supervisión se entienda como una acción conjunta en la que intervienen dos agentes con la misma finalidad. Por tanto, concebir la supervisión de las prácticas de este modo implica mejorar el proceso de seguimiento de los estudiantes, posibilitar el objeto de las prácticas de enseñanza, las funciones que han de realizar los agentes implicados, así como favorecer la estimulación de la capacidad reflexiva y crítica de los estudiantes en prácticas.

Llegados a este punto se hace necesario recapitular qué elementos sustantivos he encontrado en el intento de comprobar mediante los estudios precedentes mi hipótesis de trabajo. Para esta exposición seguiré los siguientes puntos de reflexión: condiciones actuales de las prácticas y el sentido actual de las mismas; socialización y crecimiento profesional; agentes implicados y su papel facilitador; efectos en los estudiantes y evolución de su pensamiento.

He observado a lo largo de estos estudios una evidente dicotomía entre el sentido que se pretende dar a las prácticas y las condiciones en las que se desarrollan las mismas. El sentido de éstas se halla en manifiesta tendencia hacia un enfoque práctico y reflexivo en el que el objetivo principal es el desarrollo del pensamiento práctico del estudiante en una línea investigadora, innovadora, reflexiva. Sin embargo, la

(7) Cfr. McBride, M., Skau, K. G.: "Trust, empowerment, and reflection: essentials of supervision". *Journal of Curriculum and Supervision*. vol 10, nº 3, (1995) pp. 262-277; Lemma, P.: "The cooperating teacher as supervisor: case study". *Journal of Curriculum and Supervision*, vol 8, nº 4, (1993), pp. 329-342; Schön, D.: *La formación de profesionales reflexivos. Hacia el nuevo diseño de enseñanza y aprendizaje*. Paidós/MEC. 1992.

mencionada dicotomía consiste en que, estando todo ésto claro en teoría, las condiciones no son siempre las adecuadas:

- El período de prácticas es insuficiente en cuanto a tiempo material para el ambicioso objetivo de toda una reconstrucción del pensamiento del estudiante.
- Cabe también mencionar como otra de las condiciones que juegan en contra de la pretensión oficial la falta de explicitación de la que adolece la función supervisora, siendo ésta el alma y el artífice principal de la positiva o negativa experiencia práctica del estudiante.

Otro de los elementos que quisiera abordar es el de los agentes implicados y su papel facilitador de la ya expuesta pretensión respecto de las Prácticas. Una de las grandes convicciones a las que mi investigación pronto me hizo llegar es la de la trascendencia de la función supervisora. Nada se podría conseguir en las Prácticas sin el instrumento humano adecuado, y éste es sin duda el trabajo conjunto del supervisor y del tutor. El supervisor es la persona que en el diálogo con el estudiante va provocando en éste "ese ir de la teoría a la práctica y de la practica volver a la teoría"; habrá de cuidar que la investigación del estudiante no se quede en lo anecdótico y superficial incitándole siempre a profundizar más y a revisar sus teorías implícitas. Por lo que respecta al tutor, tengo que decir que su labor es igualmente importante para la consecución de los objetivos anteriormente expuestos. Es él el que acompaña más directamente la evolución del estudiante en el aula. Es el principal agente socializador y por tanto, el que más atención habrá de poner para que esta socialización no sea rutinaria y contraproducente. También este papel se ve dificultado por circunstancias: falta de reconocimiento, de deseo explícito en ocasiones o de la necesaria cualificación. Si recordamos que el papel facilitador de la función supervisora es fruto del trabajo conjunto de ambos agentes, he de observar, como he hecho constar a lo largo de todo mi trabajo, que la coordinación es el elemento indispensable para que un único objetivo sea perseguido desde las acciones que cada uno lleva a cabo respecto al estudiante, aunque éstas sean diversas y en distinto contexto. Cabe también mencionar que esta coordinación no se da en todos los casos en el grado que sería deseable, constatándolo como uno de los problemas más graves detectados.

Por último, he podido comprobar cómo las prácticas son causa de insatisfacción y pérdida de tiempo cuando los agentes se conforman con introducir al estudiante en la cultura del aula y evaluar simplemente su capacidad de supervivencia y el ensayo de destrezas imitadas. Sin embargo, me alegro de comprobar también que cuando se trabaja desde la supervisión en una perspectiva práctica, se produce una evolución en el pensamiento del estudiante que es altamente beneficiosa para él y para el futuro de su vida docente. Así, éste, lejos de caer en una rutinaria socialización conservadora, se convierte en un profesional abierto a la realidad y a sus cambiantes requerimientos, ya sean debidos a la diversidad de personas y culturas o a la evolución del momento histórico.

De todo ello se derivan unas *recomendaciones* concretas.

Considero que de cara al futuro se podrían tener en cuenta las siguientes propuestas:

1. Con el objeto de eliminar el carácter voluntarista que actualmente caracteriza la función supervisora y que es causa de ciertas dificultades detectadas, propongo el efectivo reconocimiento económico de dicha labor, de modo que esto suponga una relación vinculante y profesional con la Universidad.

2. Propongo arbitrar el modo de conocer los centros que van a admitir estudiantes en prácticas así como los profesores tutores al menos con un mes o mes y medio de antelación para que con este margen de tiempo los profesores supervisores tengan posibilidad de contactar con los tutores y poder coordinarse, plantear un proyecto común de trabajo base en el que ambos se sientan identificados (estará sujeto a ulteriores modificaciones con la finalidad de adaptarlo a las especialidades de los estudiantes). Con esta propuesta se pretende que el tutor no perciba el plan de prácticas como algo que le viene impuesto, sino como algo de lo que él mismo ha sido artífice principal junto con el supervisor, haciendo que la posterior coordinación sea más fácil y eficaz.

3. Con la finalidad de facilitar por un lado las reuniones de coordinación conjuntas en el centro y por otro la formación y cualificación de los agentes propongo una reducción horaria de su carga docente. La reducción horaria me parece la alternativa correcta ya que la presencia del estudiante en prácticas en el centro se da durante el horario lectivo del profesor tutor.

4. En el caso de que la situación de las prácticas de enseñanza continúe tal y como en la actualidad se desarrollan, propongo de cara a la evaluación de los estudiantes que los tutores dispongan de los criterios para la misma desde el principio del período de prácticas. Con esta propuesta se pretende que el tutor pueda observar los datos de interés evaluativo a lo largo de todo el proceso evitando ser sorprendido por los mismos al final del curso.

5. Con la finalidad de asegurar la debida cualificación de los agentes implicados en la tarea supervisora propongo arbitrar unos criterios de selección de éstos. En dichos criterios se ha de valorar más las experiencias innovadoras y la manifiesta motivación que el típico currículum.

6. Hacer mayor uso de los seminarios de trabajo tanto para los estudiantes en prácticas como para los agentes implicados en la supervisión, habiéndose puesto de manifiesto éstos como un excelente instrumento de reflexión y formación.

DESAFÍOS

A lo largo de la realización de este trabajo he ido entreviendo algunas líneas por las que creo debe dirigirse la investigación futura como pueden ser las que presento a continuación.

1. Considero de gran utilidad investigar y experimentar los efectos de un programa de prácticas elaborado y consensuado por todas las partes implicadas y observar en qué medida este proyecto común favorece la reflexión de los estudiantes en prácticas.

2. Sería conveniente investigar si la concepción de los centros escolares como centros de desarrollo profesional favorece una mayor coordinación e implicación de la tríada supervisora y una visión de la práctica supervisora como proceso que inicia y asesora a los estudiantes en la investigación.

3. Sería interesante profundizar en las influencias que sobre la supervisión tiene el hecho de que supervisor y tutor se muevan en diferentes culturas, cultura académica y cultura escolar respectivamente, y cómo esta circunstancia favorece o dificulta la asunción de un proyecto común por parte de ambos.