

La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional

The practicum: an opportunity of professional development

Ph.D. Enrique Correa Molina()
Université de Sherbrooke*

(*) Autor para correspondencia:
Ph.D. Enrique Correa Molina*
Université de Sherbrooke
Correo electrónico: enrique.
correa@usherbrooke.ca

RESUMEN:

Los programas de formación inicial docente orientados por un enfoque por competencias no pueden hacer abstracción de la práctica porque es en el contexto real del ejercicio profesional que las competencias pueden manifestarse. La práctica tiene un potencial formador extremadamente rico cuando ésta considera la presencia de formadores preparados para asumir ese rol. Este texto trata de uno de los formadores de la triada, el supervisor de prácticas y presenta algunos elementos conceptuales y metodológicos utilizados en el estudio. La metodología cualitativa permite aprehender la manera en la que estos formadores han modificado y enriquecido sus recursos para poder responder con eficacia a las necesidades de los estudiantes que acompañan durante su proceso formativo.

Palabras clave: *Práctica profesional, alternancia, competencias, supervisión, supervisor*

ABSTRACT:

The programs of teaching training oriented by an approach by competencies cannot make abstraction of the practicum because it is in the real context of the professional exercise that the competencies can be manifested. This period has an extremely rich training potential when this one considers the presence of trainers prepared to assume that role. This text considers one of them, the supervisor, and proposes some conceptual and methodological elements in the study. The qualitative methodology allows apprehending the way in which supervisors have modified and enriched their resources to be able to respond with effectiveness to the necessities of the students who accompany during their teaching training program.

Key words: *Practicum, competencies, practical argument, supervision, supervisor,*

RECIBIDO:
09 de Mayo de 2011

ACEPTADO:
27 de Junio 2011

1. Introducción.

Las reformas de programas de formación docente que se han estado llevando a cabo en esta década, se inscriben en un paradigma renovado de profesionalización en donde la relación entre el medio de formación académica y el de formación práctica se ve fortalecida. Desde esa perspectiva, la formación en contexto profesional toma la merecida importancia que no siempre se le ha dado. Un ejemplo de ello es la reforma de la formación inicial docente realizada en Quebec, Canadá, donde después de una quincena de años las prácticas ocupan una porción importante al interior de los programas de formación inicial. De acuerdo a este paradigma, el contacto con el medio profesional, con profesionales de experiencia, favorece la profesionalización docente.

Según la opinión de los docentes, el aprendizaje de la docencia se realiza en y por medio del ejercicio profesional y, en general, ellos consideran las prácticas como los únicos momentos pertinentes de su formación. Sin embargo, algunos resultados de investigaciones en el área conducen a pensar que, durante sus prácticas, los estudiantes más bien desarrollan estrategias para sobrevivir esta etapa, evitan tomar riesgos o iniciativas para evitar poner en evidencia sus puntos débiles y que, en consecuencia, no desarrollan realmente las competencias profesionales que se espera desarrollen durante su formación (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 1996; Wideen, Mayer-Smith y Moon, 1998). En la misma dirección, el trabajo realizado por Cliff y Brady (2006) concluye que los estudios llevados a cabo sobre este tema carecen de bases teóricas, constatando lo que McIntyre, Byrd y Foxx ya habían señalado diez años atrás.

La indudable importancia de las prácticas en la formación inicial docente y los resultados de investigación que señalan que las prácticas no satisfacen las expectativas de desarrollo de competencias, pone en evidencia la necesidad de interesarse en esta dimensión de la formación profesional y buscar los medios susceptibles de mejorar las condiciones de formación en terreno. Muchas son las preguntas que pertinentemente podríamos enunciar, a título de ejemplo mencionemos las siguientes: sobre qué referentes teóricos se apoyan los dispositivos de formación privilegiados en las prácticas profesionales. ¿Cómo y qué tipo de relaciones se han establecido entre los dos medios de formación? ¿Qué dinámicas se establecen entre el estudiante en práctica y los formadores que lo acompañan durante su práctica profesional? ¿Qué

tensiones emergen?

Si bien este artículo no tiene la intención de responder esas preguntas, él presenta un marco conceptual y metodológico que apoya la concepción de las prácticas como un espacio de desarrollo profesional durante la formación inicial. En se sentido, entrega algunas pistas a considerar en la organización de las prácticas para que éstas puedan realmente cumplir con su objetivo, estimular el desarrollo profesional del futuro docente. Un panorama sintético de resultados de investigación que, individual y colectivamente, el autor ha estado llevando a cabo estos últimos años en el campo de la formación inicial docente, específicamente en el área de las prácticas, ilustra el trabajo investigativo realizado con uno de los formadores de terreno, el supervisor de prácticas.

2. La formación en contexto de alternancia

A pesar del reconocimiento del aporte de las experiencias docentes en terreno, es necesario poner en relieve la recurrente dificultad del vínculo teoría - práctica, es decir el hecho de movilizar los saberes formales del aula a las situaciones reales del ejercicio profesional y concientizar al estudiante de esta movilización. Esta situación es evidenciada por algunos estudios citados por Wideen (et. al., 1998) que señalan que las expectativas de los formadores universitarios sobre la transferencia de los aprendizajes académicos hacia la práctica son raramente satisfechas. Por otro lado, como dicho anteriormente, las prácticas tienen una muy buena percepción en los estudiantes porque, finalmente, según ellos, están en el fuego de la acción, están “realmente” aprendiendo a ser docentes. Sin embargo, una formación profesional no puede apoyarse sólo en saberes fundamentados por la práctica, un profesional no puede reflexionar a partir de su sola experiencia, un profesional necesita los conceptos y la teoría para confrontar su experiencia (Lessard et Bourdoncle, 1998).

La profesionalización de la formación docente pasa no sólo por una formación universitaria de calidad, sino también por la participación de los profesionales del área, es decir los docentes de experiencia, y el reconocimiento del aporte de éstos en el proceso formativo de sus futuros colegas. Esto no es la tónica de nuestro campo profesional ya que, en general, los docentes han sido poco consultados o

considerados en la formalización de saberes sobre la docencia (Perron, Lessard et Bélanger, 1993; Tardif, 1993). De ahí nace tal vez su percepción de una formación inicial desconectada de la realidad de su trabajo. Para contrarrestar entonces esa situación e inscribirse en la orientación de profesionalización de la docencia, los docentes de experiencia no pueden seguir siendo considerados como agentes silenciosos del proceso formativo, como prestadores de servicio al facilitar el acceso a su clase. En esa misma línea, Perrenoud (1993) señala que la contribución de profesionales experimentados en la formación de sus futuros colegas constituye una característica de la profesión.

En vista de ello, las reformas de la formación docente han generado cambios tanto en la duración y número de prácticas como en su organización. Uno de éstos refiere al acompañamiento. En efecto, las investigaciones realizadas señalan invariablemente que los formadores de terreno tienen una influencia importante sobre el aprendizaje del estudiante durante sus experiencias docentes en la escuela (Boutin, 1993, Gervais et Desrosiers, 2005). Sin embargo, esto último implica que se debe trabajar para cambiar las representaciones que tienen los formadores de terreno sobre el rol que ellos deben asumir en el proceso formativo de los futuros docentes. Más que dictar el camino a seguir, el formador guía al aprendiz en la experimentación de fórmulas que le permitan desarrollar sus competencias y construirse una identidad propia al interior del cuerpo profesional al que aspira.

Necesario es decir entonces que durante las prácticas, los ritmos de aprendizaje no son siempre compatibles con los del trabajo a realizar. Al tener los aprendices (estudiantes en práctica) diferentes cúmulos de experiencia, debido a que las situaciones son altamente contextualizadas, un modelo lineal y único de desarrollo de competencias, por etapas predeterminadas sin tener en cuenta la diversidad de contextos y la imprevisibilidad de una clase, no siempre es lo más apropiado.

3. Algunas tensiones ligadas a la alternancia

La práctica profesional es particularmente compleja porque ella involucra distintos actores que portan en sí no sólo creencias y representaciones sino además la lógica del grupo al que pertenecen (Pelpel, 1989). El análisis crítico que Wideen y al. (1998)

realizan sobre la formación docente pone en evidencia que la práctica puede, en algunos casos, transformarse en una experiencia disfuncional al revelar la tensión entre la formación universitaria y la realidad escolar: tensiones entre las expectativas de los formadores universitarios, las de los estudiantes en práctica y las de los docentes experimentados que los acompañan en la escuela.

El periodo de práctica constituye un espacio potencialmente favorable para el desarrollo profesional del futuro docente. Espacio de transición, punto de encuentro entre dos mundos – profesional y universitario – ejemplo concreto de alternancia, la práctica profesional le permite al estudiante no sólo la construcción y la manifestación de competencias sino, además, la integración de saberes de naturaleza diversa y la apropiación de un modelo identitario. Sin embargo, aparte de estos beneficios, la experiencia que el estudiante vive en ese periodo de alternancia no está exenta de tensiones porque éste se ve confrontado a diversas, y a veces divergentes, exigencias provenientes de los dos medios de formación.

Según Kaddouri et Vandroz (2008), la coherencia, o la falta de coherencia, entre el proyecto identitario que la universidad y la escuela tienen para el estudiante que se forma en alternancia entre estos dos medios, determinará que este último viva su práctica profesional como un motor de desarrollo o como un sufrimiento. En efecto, si el estudiante se encuentra en medio de representaciones y expectativas divergentes debiendo responder a ambas, él puede desarrollar estrategias de supervivencia, aprender a responder a las expectativas de ambos medios sin realmente implicarse en el desarrollo de sus competencias profesionales. Entre dedicar tiempo a la reflexión que le permitiría aprender de su práctica y construirse profesionalmente y dedicar tiempo a responder las diversas exigencias para lograr una evaluación positiva, una nota de aprobación por ejemplo, es probable que el estudiante no logre alcanzar el nivel de desarrollo esperado al término de su práctica, ni tampoco desarrollar las habilidades necesarias para continuar con su desarrollo una vez inserto en el medio profesional.

3.1 El acompañamiento (del supervisor universitario)

El acompañamiento de los estudiantes, realizado por profesionales expertos, aparece como un elemento esencial de la formación. Esto, según Gervais, Correa Molina y

Lepage (2008), pone en evidencia tanto la cuestión de poder y saber reconocer lo que puede ser manifestado por un estudiante en diversos momentos de su formación, como la de los puntos de referencia que el programa de formación le entrega a los formadores para guiar y evaluar cada una de las prácticas. De acuerdo a estos autores, «la sola observación de las acciones de un estudiante durante su práctica, no es suficiente para dar cuenta del desarrollo de sus competencias» (Gervais *et. al.*, p.156). Como participantes de la triada, junto a los estudiantes y profesores colaboradores, los supervisores han debido o deben desarrollar nuevos saberes, nuevas competencias para asumir el rol de formadores de las nuevas generaciones de docentes. De acuerdo a Pelpel (2002), formar no es enseñar, y en ese sentido, para acompañar a un futuro profesional, a un futuro colega, los formadores de terreno han transformado su repertorio de recursos profesionales para cumplir el rol que les ha sido confiado. Así, es de gran pertinencia abordar el aspecto del saber de los formadores de terreno (Falkenberg et Smits, 2010). De manera específica, nos referiremos en este texto al formador de terreno universitario, el supervisor de prácticas, y a los elementos que, en un grupo de supervisores de experiencia, contribuyeron a la transformación de su repertorio de recursos.

El supervisor tiene un rol particular porque posee una doble visión del medio escolar. En general, al poseer una experiencia docente este formador conoce la realidad del medio escolar y, al representar la institución universitaria, él conoce los objetivos y expectativas de la institución universitaria. Ellos ocupan así una posición privilegiada para estimular en los estudiantes en práctica la experimentación de nuevos enfoques pedagógicos (Stones, 1987), es decir estimularlos a utilizar, ejercitar y/o adaptar durante sus prácticas los enfoques vistos en los cursos universitarios.

Debido a sus características, el supervisor tiene una posición crucial en el proceso formativo de los estudiantes. Uno de sus roles es el de acompañar al estudiante en el desarrollo de sus competencias profesionales. Lo que se traduce tanto en el acompañamiento del proceso formativo del estudiante como en la evaluación del resultado de ese proceso. Respecto al aspecto evaluativo, examinar una competencia requiere tomar en cuenta la naturaleza de los recursos que serán movilizados en la acción. La selección de los recursos reposa principalmente en la comprensión que el actor tenga de la situación, de las anticipaciones sobre ésta, de las experiencias anteriores, y eso incluso si los motivos de esa selección no son claramente explícitos. Así, el formador de terreno, en este caso el supervisor de prácticas, debe comprender

que los estudiantes, en comparación con docentes experimentados, se caracterizan por tener una visión menos holística de la situación y por no distinguir de manera clara lo accesorio de lo esencial (Kagan, 1992; Le Boterf, 2002).

Además de observar en los estudiantes en práctica una mayor disponibilidad de recursos durante los años de formación (cuatro años en Quebec), uno debería también ser capaz de observar índices de organización de esos recursos bajo la forma de bloques susceptibles de movilización. En otras palabras, para actuar en situación de formación, el supervisor debe haber modificado su repertorio de recursos y, en consecuencia, haber desarrollado un saber supervisar (Correa Molina, 2005, 2008).

4. Marco conceptual.

Un programa de formación profesional que se precie de tal debe no solamente considerar la articulación de los distintos saberes académicos (disciplinarios, didácticos, pedagógicos, empíricos, etc.) sino también la organización de los espacios necesarios para la movilización de esos saberes o recursos, para la manifestación de competencias profesionales. ¿Pero qué entendemos por competencia?

Para referirnos a la noción de competencia en educación, tomaremos apoyo en la definición vehiculada por el referencial de competencias de Quebec (MEQ, 2001) que se basa en los trabajos de Le Boterf (2002), Perrenoud, Altet, Charlier et Paquay (1996), entre otros. De acuerdo a este referencial, la persona competente sabe elegir, armonizar y movilizar los recursos que le permitan manejar eficazmente las situaciones de su profesión. El profesional es así concebido como alguien que va más allá de lo prescrito, alguien que es capaz de decidir, actuar y reaccionar a los distintos eventos que emergen en el ejercicio profesional.

Le Boterf (2002) propone dos categorías de recursos: incorporados y externos o ambientales. La primera categoría se refiere, entre otros, a los saberes, saber-hacer, aptitudes, cualidades que la persona ha desarrollado. La segunda se refiere a lo que se encuentra al exterior de la persona, por ejemplo las redes profesionales, el material de trabajo, los documentos de referencia, etc. Necesario es señalar que una parte de los recursos disponibles, las nociones teóricas por ejemplo, naturalmente

descontextualizadas, no son directamente utilizables para la acción. Este tipo de recursos constituye más bien medios que permiten la comprensión e interpretación (Legendre, 1998) de la situación y que, por lo tanto, necesitan de una forma de transposición para prestar una utilidad. Identificar los recursos teóricos es difícil y eso puede explicar en parte que, en general, en el discurso de los docentes no sean evocados ya que estos privilegian lo que les es útil en su práctica cotidiana (Tardif et Lessard, 1999).

5. Marco metodológico.

Siguiendo la lógica de lo que hemos presentado y al interesarnos en comprender cómo se construyen o desarrollan las competencias profesionales, es natural que privilegiemos el rol protagónico del actor en el análisis de su práctica al considerarlo como el interlocutor de su acción. Consecuentemente a ese postulado, son los métodos cualitativos los que responden mejor a nuestro objeto de investigación. De hecho, según McIntyre, Byrd et Foxx (1996) el análisis realizado por el actor de su propia acción permitiría una comprensión más precisa de sus comportamientos, discurso o actitudes. Desde nuestro punto de vista, proceder así se traduce en un respeto manifiesto a la ecología natural de la experiencia del actor, en nuestro caso el estudiante en práctica y el formador de terreno (supervisor, profesor colaborador), ya que prácticamente no se modifica el modo habitual de su trabajo, caracterizado por la interacción. Además, si estamos de acuerdo con el postulado que una competencia se manifiesta en contexto auténtico de ejercicio profesional, no podemos en ese caso ignorar ni la postura ni el discurso del actor. Los estudios que presentamos se inscriben tanto en una perspectiva pragmática (explicitación de lo que fundamenta la acción) como constructivista (construcción de saberes, de competencias).

Inspirándose de los escritos de Aristóteles sobre el razonamiento práctico – que se refiere a la reflexión que precede o que sigue una acción y a la relación que se establece entre esta reflexión y la acción en sí – y en otros autores como Green (1976) y Audi (1989) (en Fenstermacher y Richardson, 1994), Fenstermacher (1994, 1996) propone el enfoque de la argumentación práctica como un medio capaz de establecer un diálogo entre la teoría y la práctica y hacer operacional el concepto de profesional reflexivo propuesto por Schön (1982). Según Fenstermacher (1996),

un docente puede evocar diversas premisas de acción para explicitar el fundamento de su acción. Estas premisas pueden ser de orden teórico, experiencial o empírico, valórico, contextual.

Como lo planteábamos antes, para conocer lo que fundamenta el acto profesional, el análisis debe tomar en cuenta el sentido que el actor le da a los gestos o acciones porque es él el autor de la acción. Esto sin embargo representa un desafío metodológico de envergadura porque para acceder a los fundamentos, a las bases de la acción profesional es necesario crear las condiciones para que el actor tenga voz en ese proceso y ocupe el rol principal. Es a ese desafío que, según nosotros, los trabajos que Fenstermacher (1994, 1996) ha realizado con docentes de experiencia responden perfectamente bien a las características de nuestros propios trabajos de investigación. El enfoque de la argumentación práctica (Fenstermacher y Richardson, 1994) considera dos estrategias que cuadran bien con nuestros estudios: el trabajo en colegialidad, que estimula la reflexión compartida, y la utilización de registros en videos, que permite una distanciamiento instrumental. La argumentación práctica, en su forma original, considera dos fases: explicitación y reconstrucción. En la primera fase, el docente, ayudado por un «otro» (un par, un investigador, un grupo) es llevado a explicitar lo que fundamenta su acción. En la segunda fase, a fin de juzgar la precisión o calidad, sus argumentos son analizados según criterios éticos, empíricos u otros, para que puedan constituirse en una base válida para la acción.

5.1 Adaptación del enfoque

El enfoque de la argumentación práctica, por las razones evocadas en la sección precedente, respondía bien a nuestros objetivos. Sin embargo, debido a razones de orden contextual, material y ecológico (contexto de práctica profesional), el enfoque original fue adaptado a nuestra realidad (Correa Molina y Gervais, 2010) utilizando así sólo la primera fase del enfoque original. Además, contrariamente a Fenstermacher, nosotros no tenemos la intención de modificar la práctica del actor. En ese sentido, nuestros estudios no incluyen aspectos normativos como es el caso de Fenstermacher para quien el análisis de la acción y la confrontación de la acción con referentes teóricos debe conducir al mejoramiento de la actividad docente. Más que tener una intención de cambiar la práctica del docente, nosotros optamos por evitar ese objetivo porque pensamos que el hecho de verse confrontado a su propia

acción o a la acción de un colega (registros audio y registros video), reflexionar en comunidad sobre su propia práctica y la de otro par puede, en cierta medida, tener un efecto positivo en la toma de consciencia sobre su propio actuar y de ese modo modificar la práctica sin que esto sea la intención explícita del investigador. Otra diferencia está ligada al hecho que en nuestro caso, es el actor el que elige la secuencia video a ser analizada y no el investigador como en el enfoque original. Esto con el fin de crear un clima de confianza pero también de responsabilizarlos en lo que desencadena verdaderamente en ellos en ese momento de su formación o de su carrera, un proceso de reflexión.

Una cosa común sin embargo entre el enfoque original y nuestra adaptación es la importancia clave del «otro». En efecto, el «otro» es responsable de crear el clima de confianza y respeto necesario al análisis compartido, juega un rol de amigo crítico al cuestionar sin juzgar la acción observada para favorecer justamente el análisis. En esta dinámica, el tipo de datos que emergen son datos suscitados (Van der Maren, 1999). Son los actores los que eligen la secuencia a presentar al investigador y al grupo de pares según el estudio.

Los instrumentos utilizados en nuestros estudios tratan de respetar al máximo el contexto de trabajo de los participantes. Es por ello que, dado el uso de la palabra y el contacto persona a persona en el ejercicio de sus actividades profesionales (estudiantes en práctica y formadores de terreno), las entrevistas semiestructuradas, en individual y colectivo, han sido siempre privilegiadas por sobre otros instrumentos de colecta de datos. El material que desencadena la entrevista es siempre una secuencia del registro video o sonoro de la actividad profesional: una clase para los estudiantes en práctica, un encuentro de supervisión post-observación en clase para el supervisor. Los encuentros participantes-investigador son conservados en registro audio o sonoro para luego ser transcritos y sometidos a un análisis de contenido. Todas las precauciones éticas necesarias a este tipo de investigación fueron tomadas en cuenta, por ejemplo la creación de una atmósfera propicia a la discusión, firma de un protocolo en donde las garantías y deberes de las partes eran claramente señaladas.

6. Ejemplos de resultados.

En este artículo ilustraremos sólo el trabajo realizado con un grupo de siete supervisores de práctica caracterizados por tener experiencia en la supervisión, entre 10 y 16 años y una experiencia docente que en la mayoría sobrepasa los 30 años. Todos son voluntarios en la participación del estudio. Dos entrevistas semiestructuradas en base a un registro audio de un encuentro post-observación en clase fueron utilizados para desencadenar el análisis de la práctica de supervisión entre supervisor e investigador. Este diálogo fue a la vez audio-registrado y luego sometido a un análisis de contenido. Presentamos a continuación algunos resultados respecto a los aspectos que influyen en la modificación de su repertorio de recursos y construcción de su saber supervisar.

El análisis de datos permite de clarificar en parte la construcción del saber de los supervisores y de su contribución al desarrollo profesional de los estudiantes en práctica durante el encuentro que sigue la observación post-observación en clase. De manera general, la gran mayoría de los supervisores de nuestro estudio (6/7) comienzan el encuentro preguntándole al estudiante cómo evaluaría la clase o actividad que acaba de realizar. Esto permite, según ellos, por una parte, estimular en el estudiante una autocrítica sobre su práctica y, por otra, promover la autonomía profesional. Sin embargo, los supervisores participantes del estudio son enfáticos en decir que esta manera de proceder es el resultado del tiempo y la experiencia que ellos llevan supervisando, lo que permite suponer que su repertorio de recursos se ha construido y evolucionado en función del ejercicio profesional que ellos asumen.

En ese sentido, unánimemente manifiestan que si bien reconocen que su experiencia docente es esencial para cumplir el rol que les es confiado, esta experiencia no les es suficiente. Es en base a su propia experiencia y a otros elementos que ellos han logrado construir su experticia. Entre otros, ellos mencionan sus estudios de postgrado, los encuentros de perfeccionamiento que son organizados para ellos, las discusiones entre pares, las conversaciones con los estudiantes que supervisan y, factor importante, el aprendizaje que ellos retiran de la reflexión sobre su propia práctica de supervisión. Los extractos de verbatim siguientes ilustran lo que acabamos de mencionar:

- *Al principio mi manera de supervisar era muy diferente a la de hoy día... antes yo era muy directivo...*
- *Mi formación en andragogía me ayudó mejorar mi supervisión porque estudié el mundo adulto, la relación con los adultos...*
- *En las formaciones tratamos de desarrollar estrategias más positivas para el encuentro de supervisión...*
- *En los encuentros entre supervisores discutimos sobre nuestra manera de trabajar con los estudiantes...*
- *De una forma u otra, mis estudiantes me enseñan como guiarlos...*
- *Si yo debo pedirles que reflexionen sobre su práctica, es lógico que yo haga lo mismo con la mía...*

En resumen, si bien los supervisores de nuestro estudio reconocen que su manera de acompañar un estudiante en práctica ha evolucionado con el tiempo y que su experiencia docente es esencial, ellos reconocen también su especificidad como formadores al estar en un terreno que permite el encuentro entre dos medios de formación: el escolar y el universitario. Esto les permite modificar su repertorio de recursos y desarrollar enfoques compatibles con el rol formador que deben asumir con los estudiantes que les son confiados durante el periodo de prácticas.

7. Discusión: la práctica: instancia de desarrollo profesional.

La práctica constituye un espacio fértil para el desarrollo de competencias de los tres actores directamente involucrados: estudiante, profesor colaborador y supervisor. Es en este contexto que los estudiantes podrán comprobar si es realmente esa la profesión que quieren realizar en el futuro y, además, construirse profesionalmente al desarrollar sus competencias profesionales y al apropiarse un modelo identitario. Por parte del formador de terreno, es también el espacio que les permitirá adquirir una nueva identidad, la de formadores, y el desarrollo de competencias específicas al rol y funciones que les corresponde asumir. En ese sentido, es sin duda que la práctica constituye una instancia de desarrollo profesional. Sin embargo, sería pecar de inocencia pensar que ese desarrollo se produce de manera espontánea, que sólo basta asumirse como formador para pensar y actuar como tal. Si es durante las prácticas que se realiza la verificación del nivel de desarrollo de competencias

profesionales en los estudiantes, es también durante ese mismo terreno que se realiza la verificación de manifestación de competencias por parte de los formadores, en este caso del supervisor de prácticas.

Con esto queremos decir que para que la práctica sea una instancia de desarrollo profesional, ciertas condiciones deben ser respetadas. Mencionamos, por ejemplo, dos de ellas: a) la necesaria concertación entre medio escolar y medio universitario. Sin diálogo ni concertación entre estos dos medios de formación, corremos el riesgo de ver aparecer divergencias en las representaciones de lo que significa ser un docente y, por consecuencia, someter al estudiante a vivir su práctica en una tensión constante. Recordemos que según Kaddouri et Vandroz (2008), la tensión puede ser formativa si esta sirve a romper creencias y a establecer vínculos entre saberes teóricos y empíricos, pero también puede ser perjudicial para el estudiante si ésta tensión se traduce en sufrir la incerteza de no saber a quién responder cuando los proyectos formativos e identitarios entre universidad y escuela son divergentes. Así, una primera condición sería establecer puentes de comunicación y de concertación entre los dos medios de formación. Debido a su posición, la persona que puede ayudar a crear y mantener esos puentes es el supervisor de prácticas, b) Otra condición es la de crear dispositivos de acompañamiento eficaces para el estudiante. Esto significa tener un equipo de formadores (universitarios y escolares) conscientes del rol y funciones que les compete. Para ello, la formación de los formadores de terreno es primordial. Necesario es comprender que formar no es enseñar y que para actuar como formadores se requieren competencias específicas (Altet, 2002, Pelpel, 2002).

Al asumirse como un formador, el supervisor actúa de manera a estimular el desarrollo profesional del estudiante que tiene a su cargo. En ese sentido, él interviene en función de las necesidades del estudiante y de las características del medio en el que este último realiza su práctica. Para cumplir su rol, a medida de su propia experiencia docente y de supervisión, este formador de terreno ha enriquecido su repertorio de recursos al, entre otras cosas, incorporar nuevos saberes y/o modificar ciertas habilidades para entregar un acompañamiento de calidad a sus estudiantes. De manera general, su repertorio se enriqueció gracias a las conversaciones entre pares y a los encuentros de formación y de concertación organizados para ellos por la institución universitaria. Este enriquecimiento pasa sin duda alguna sobre el hecho que ellos manifiestan la voluntad de mejorar su práctica de supervisión. En el caso de nuestros participantes, pudimos observar que esto se traducía en modificaciones

a nivel de:

- ✓ saber-hacer empírico porque éste se origina a partir de su experiencia en terreno;
- ✓ saber relacional porque éste se construye y modifica en función de las relaciones establecidas con los diferentes actores que contacta en el ejercicio de sus funciones: profesores colaboradores, estudiantes, directores de las escuelas que visita, etc.;
- ✓ saber cognitivo porque para supervisar debe recurrir al análisis y resolución de problemas.

En síntesis, en sus relaciones, los estudiantes en práctica y los supervisores (y profesores colaboradores) ejercen una influencia mutua susceptible de estimular la transformación de su repertorio o equipamiento de recursos para poder responder a las expectativas de su actividad profesional.

8. Conclusiones.

¿Constituye la práctica una instancia de desarrollo profesional? Esa era la pregunta implícita de este texto. Para responderla presentamos una serie de elementos conceptuales y metodológicos que permiten afirmar que, efectivamente, es una instancia de desarrollo profesional siempre y cuando se cumplan ciertas condiciones. Recordemos que es en la práctica, en el contexto real de ejercicio profesional que se podrán observar las manifestaciones de las competencias profesionales de los futuros docentes. Sin embargo, debido a la naturaleza de las competencias (no observables) acompañar el desarrollo de estas y evaluarlas requiere que las personas responsables de esta tarea estén bien formadas y manifiesten a la vez, ellas mismas, una serie de competencias específicas a su rol formador.

Este texto presentó algunos elementos que contribuyeron a la construcción de competencias de un grupo de supervisores de experiencia. Encontrarse, participar en las formaciones y reflexionar sobre su propia práctica, fueron algunos de los elementos que, según ellos, contribuyeron a forjar su manera de realizar la supervisión enfocada en la formación del futuro docente. Sin embargo, como todos los participantes son voluntarios, podemos suponer que son personas que poseen ya una tendencia a

querer analizar y reflexionar sobre su práctica profesional, personas que poseen ya una confianza en sus capacidades y por lo tanto en discutir de sus fortalezas y debilidades frente a otra persona. También, la presencia del investigador durante las sesiones de explicitación puede conducir a los participantes a tratar de identificar sus expectativas a fin de satisfacerlas, lo que puede imponer un cierto límite al valor de los datos recogidos. Estudiar el desarrollo de competencias profesionales puede conducir o suscitar el desarrollo o mejoramiento de la acción profesional sin que se pueda saber si ese proceso ocurriría sin la presencia del investigador. Además, existe el riesgo que la elección del segmento del video que ellos presentan como elemento de discusión, busque evitar presentar elementos de su práctica que sería incómodo visionar en compañía de otra persona, pero que podrían tener un gran potencial para desencadenar la reflexión o el análisis. Por lo tanto, los resultados no pueden en ningún caso ser generalizados. No obstante estos límites, estos resultados abren pistas tanto para la investigación como para la formación, ya que, una mayor comprensión de los aspectos susceptibles de influenciar el proceso de construcción de competencias profesionales puede, en una cierta medida, contribuir a optimizar la formación inicial docente.

REFERENCIAS

- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. *In* M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (59-87). Bruxelles : De Boeck Université.
- Boutin, G. (1993). Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants. *In* H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (235-251). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Clift, R. et Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. *In* M. Cochran-Smih et K. Zeichner (dir.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (309-424). Washington: American Educational Research Association.
- Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. *In* C. Gervais y L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (289-304). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. *In* E. Correa Molina, C. Gervais y S. Rittershaussen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (205-219). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Correa Molina, E. y Gervais, C. (2010). Une adaptation de l'approche de Fenstermacher pour explorer la communication du savoir d'expérience. *In* F. Yvon et F. Saussez (dir.) *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (229-250). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Falkenberg, T. y Smits, H. (dir.). (2010). *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs* (volumes 1 et 2). Winnipeg, MB: Faculty of Education of the University of Manitoba. [En ligne:]<http://home.cc.umanitoba>.

[ca/~falkenbe/Publications/Falkenberg_&_Smits_\(2010\)_vol.1\).pdf](#)

Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching. In Darling-Hammond, L. (dir) *Review of Research On Education*, 20, 1-54. Washington, D.C. : American Educational Research Association.

Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 617-634.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

Gervais, C., Correa Molina, E. et Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explication de pratiques pendant les stages. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (152-175). Québec : Presses de l'Université du Québec à Montréal.

Kaddouri et Vandroz (2008). Formation professionnelle en alternance: quelques tensions d'ordre pédagogique et identitaire. In E. Correa Molina, C. Gervais y S. Rittershaussen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (23-42). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-169.

Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4^e édition. Paris : Éditions d'Organisation.

Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas: quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 1998, XXII(2), 379-406.

- Lessard, C. y Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et focalisation des savoirs pratiques : utilité et limites. In D. Raymond e Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*. (11-33). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. y Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. In Sikula, J., Buttery, T.J. et Guyton, E. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education*, 171-193. New York : Macmillan.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, É., y Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants professionnels : trois ensembles de questions. In L. Paquay, M. Altet, É Charlier y P. Perrenoud, (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (13-26). Bruxelles : De Boeck.
- Pepel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 175-191). Bruxelles : De Boeck Université.
- Pepel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 59-76.
- Perrenoud, P., Altet, M., Charlier, É. Et Paquay, L. (1996). Fécondes incertitudes ou comment former des enseignants avant d'avoir toutes les réponses. In L. Paquay, M. Altet, É Charlier y P. Perrenoud, (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (239-253). Bruxelles : De Boeck.
- Perron, M., Lessard, C. y Bélanger, P. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, XIX, 1, 5-32.

Schön, D. (1982). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books

Stones, E. (1987). Teaching practice supervision: bridge between theory and practice.
European Journal of Education, 10 (1), 67-79

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Tardif, M. (1993). Savoirs et expériences chez les enseignants de métier. In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (53-86). Sherbrooke : Éditions du CRP

Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research Summer*, 68(2), 130-178.