

DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y FUNCIÓN DEL SUPERVISOR UNIVERSITARIO EN LOS PROCESOS DE PRÁCTICUM

Nuria Abal Alonso

Universidade de Santiago de Compostela
nuria.abal@usc.es

Eduardo José Fuentes Abeledo

Universidade de Santiago de Compostela
eduardo.fuentes@usc.es

Pablo César Muñoz Carril

Universidade de Santiago de Compostela
pablocesar.munoz@usc.es

PALABRAS CLAVE

Formación inicial de maestros/as, Prácticum, Educación Infantil, Práctica Reflexiva, Profesor Investigador, Supervisión.

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación se enmarca en el desarrollo de un proyecto de investigación (no subvencionado) y se complementa con otra de esta nueva edición del Congreso. En nuestro estudio la finalidad fundamental es profundizar en el conocimiento de los procesos y resultados de la formación de maestros y maestras de Educación Infantil, y que los hallazgos puedan servir para propiciar iniciativas de cambio y mejora en la formación de maestros en el contexto concreto en que se desarrollan, además de alimentar una reflexión más global sobre la formación de docentes en nuestro país en contraste con propuestas experimentadas más allá de nuestras fronteras. En este proceso la construcción de conocimiento está permanentemente ligada a la mejora desde el ámbito de actuación en que podemos involucrarnos, bien sea en el diseño, desarrollo o evaluación del Prácticum de la titulaciones de Grado en la Universidad de Santiago de Compostela, especialmente en el Grado de Educación Infantil.

La aportación es complementaria de otra presentada en este mismo Congreso por los mismos autores. Por tanto, no nos extenderemos en comentar en detalle el contexto curricular de diseño, desarrollo y evaluación del Prácticum puesto que algunos de los elementos fundamentales ya se exponen en otra comunicación.

2. CUERPO ARGUMENTAL

La propuesta de la Universidad de Santiago de Compostela es formar profesionales comprometidos con la investigación permanente de su práctica, con procesos de reflexión e innovación que les permitan mejorar permanentemente sus actuaciones y capaces de colaborar con otros agentes e instituciones. Como se expone en algunos documentos de fundamentación curricular sobre el Prácticum de los que el segundo de los firmantes de esta comunicación es autor, se apuesta por un maestro/a “que reflexione sobre su propia práctica, que sea capaz de autoevaluarse y de contrastar dicha práctica y las concepciones que la sustentan, enriqueciéndose con las aportaciones de otros docentes y con la investigación sobre muy diversos temas, en un proceso riguroso, sistemático y crítico, facilitador además de la construcción de lazos emocionales con y entre el alumnado, y de relaciones cordiales de colaboración con los colegas, con las propias familias y con el conjunto de la comunidad local comprometiéndose con una ética de la justicia, de servicio a los estudiantes” (Fuentes Abeledo, 2011, p. 5).

Esta apuesta por un profesor reflexivo e investigador se concreta en la práctica curricular desde una visión de profesional competente para comprometerse en un proceso “que le permita hacer juicios analizando los obstáculos y problemas que pueden estar dificultando el aprendizaje de su alumnado, planificando previamente ambientes de aprendizaje, experiencias y materiales adecuados, conectando la escuela a la vida haciendo posible el éxito de todos sus estudiantes, y practicando una evaluación justa y beneficiosa para el crecimiento de su alumnado y atenta a la mejora de su quehacer profesional individual y colectivo en el marco de un proyecto educativo de centro” (Fuentes Abeledo, 2011, p. 5).

El lugar central que ocupa el Prácticum con un perfil de docente como el que acabamos de exponer exige que en el diseño curricular de este último se vayan concretando sus elementos de forma coherente con el mismo. Este Prácticum, y el conjunto de la propuesta formativa, ha de propiciar que los futuros maestros aprendan cómo actuar en las inciertas situaciones del aula y del centro, pero también, inspirándonos en Feiman-Nemser (2008), cómo conocer, cómo pensar y cómo sentir como docentes. Se pretende capacitar a nuestros estudiantes para comprender y actuar, de forma coherente con el perfil elegido, en relación con las diferentes funciones y tareas que han de asumir (planificación, organización y gestión de ambientes de aprendizaje y dispositivos y secuencias didácticas adaptadas a su alumnado). Y siempre reconociendo que, en muchas ocasiones, el profesorado ha de adoptar decisiones con “urgencia” en un contexto de elevada “incertidumbre”, como comenta Perrenoud (1996), pero fomentando que se haga con justicia, eficacia y fundamento, y en el marco de un proceso de investigación-acción que facilite el análisis, la valoración y el reajuste permanente de la propia actuación.

Hasta la reciente modificación de la Memoria de la Titulación que ha introducido algunos cambios en el diseño inicial, el Prácticum estaba estructurado en tres momentos, de segundo a cuarto curso:

- “Prácticum I: Vida de aula y Tareas del Profesorado” con 12 créditos ECTS.
- “Prácticum II: El Centro Escolar y su Contexto: Proyectos y Prácticas” con 18 créditos.
- “Prácticum III: Procesos de Mejora de Aula y Centro” con 12 créditos.

El diseño curricular general establece para cada uno de los cuatrimestres del recorrido académico una denominación con el establecimiento de sus grandes finalidades en un intento de construcción evolutiva de competencias profesionales. Se pretende partir de aspectos más ligados a la comprensión del acontecer cotidiano en el mundo del aula y posteriormente de centro, a la actuación en esos escenarios en donde se comience a percibir en directo la complejidad del desempeño profesional en un contexto real, hasta la preparación para afrontar nuevos desafíos al tener que participar en la escuela concreta, en la medida de lo posible en iniciativas de mejora para afrontar problemas contextualizados de aula y centro. Se pretende que la secuencia permita aprender de la práctica, con una fuerte impronta en la reflexión, y desarrollar muy diversas competencias en las diferentes dimensiones del rol del docente. El Prácticum ha de potenciar la apuesta del futuro docente por involucrarse en una espiral reflexiva para aprender contrastando la teoría y la práctica en una relación dialéctica, alejándose por tanto de un modelo de profesor artesanal, meramente técnico o únicamente de orientación culturalista-academicista.

En coherencia con estas pretensiones estimamos que ha de prestarse mucha atención a la calidad de las actividades y tareas a realizar tanto antes como durante y después de las estancias en los centros escolares. Sobre todo este devenir nuestro proyecto de investigación ha proporcionado datos de gran interés para penetrar en la comprensión de los procesos de aprendizaje y socialización que se ponen en marcha en el contexto que nos ocupa, para analizar la coherencia de lo que realmente sucede con las pretensiones declaradas y vislumbrar vías de mejora que intentamos ir plasmando en la práctica cuando desempeñamos funciones de formadores alterando actividades y contenidos o introduciendo otros nuevos.

Las actividades a las que nos referimos se ubican en tres momentos: previo a la experiencia en las escuelas, durante las experiencias de campo y al terminar la estancia en los centros. Por ejemplo, en el Prácticum I la fase de preparación, que implica varias horas de trabajo presencial y autónomo por parte del alumno, supone trabajar en torno al sentido del itinerario formativo general y a las

funciones del Prácticum en relación con las demás materias teórico-prácticas; también se presentan las tareas que se encargan desde la institución universitaria ofreciéndose pautas, ejemplos concretos, instrumentos, orientaciones e información detallada para realizar observaciones acerca de la vida del aula y las tareas del profesorado. También se propone la exploración de las concepciones que sustentan dichas prácticas, los dilemas y problemas habituales como foco prioritario de atención, así como al proceso de aprendizaje de la enseñanza por parte del futuro docente. Cada profesor universitario que se encarga de un determinado grupo de alumnos de Prácticum I ha de preparar tanto actividades expositivas como de trabajo con casos, incidentes críticos, de debate y práctica controlada, entre otras, y aportar un documento-guía general así como otros más específicos que faciliten el trabajo a realizar.

Durante la experiencia de campo, que según la Memoria de la Titulación para el Prácticum I implica unas siete semanas de estancia en las escuelas, el alumno lleva a cabo una recogida de datos de la realidad educativa con múltiples técnicas –notas de campo, entrevistas, diarios, registros fotográficos, grabaciones...-, y colabora en las tareas docentes con su profesor tutor. En las horas de trabajo autónomo el foco de atención radica en el análisis e interpretación de esa realidad y del propio proceso de aprendizaje del docente en formación, y en actividades ligadas a la colaboración en la realización de las tareas docentes con su tutor de escuela. El supervisor universitario realiza el seguimiento y apoyo en relación con el aprendizaje de la enseñanza, tanto en sesiones grupales como en colaboraciones más individualizadas, en su caso sirviéndose de las nuevas tecnologías, con el objetivo fundamental de favorecer la reflexión y la ligazón ente teoría y práctica.

En la fase final de reflexión y definición del Informe de Prácticum I, se realizan sesiones grupales y apoyo individual para la redacción del Informe, profundizando en los diversos aspectos objeto de estudio, en el análisis de las competencias profesionales desarrolladas para propiciar procesos de mejora, y en la reflexión del proceso de aprender a enseñar y del trabajo en las escuelas con especial atención a las Concepciones, Prácticas, Emociones y Sentimientos del profesorado, y a los problemas y dilemas que hayan emergido, así como a las decisiones y acciones adoptadas para abordarlos, las consecuencias de las mismas y otras alternativas, a la luz de diversas teorías formales y modelos didácticos y estilos docentes.

En este proceso la labor del supervisor universitario resulta crucial. Aclaremos que, aunque nos referimos al profesor de la universidad que acompaña al estudiante en prácticas en su proceso de aprendizaje como “supervisor” porque es la denominación usada en la Memoria de las Titulaciones de Grado de Maestro/a de la USC, nos mantenemos lejos de una visión de supervisor como “vigilante” o “examinador”, centrado en el control, la evaluación y la sanción. Apostamos por una concepción del supervisor como orientador en la comprensión de lo que se observa y experimenta en las prácticas en las escuelas, como facilitador y estimulador de la reflexión (ayudando a la misma con preguntas de diversa índole: de descripción, de interpretación, de contraste ayudando a confrontar con nociones teóricas de forma que los esquemas personales se analicen a la luz de otras perspectivas y se puedan reconstruir), de impulsor de la indagación para comprender y actuar en un proceso con destacadas similitudes con la investigación-acción (Fuentes Abeledo, 2003a)

Como hemos dicho, uno de los objetivos fundamentales de la labor de los supervisores universitarios es propiciar el análisis de lo que se observa y su relación con determinados modelos didácticos y de profesor, penetrando en las relaciones entre Concepciones, Prácticas, Emociones y Sentimientos, tanto del profesorado de las escuelas como del propio estudiante universitario en formación inicial. Hace mucho tiempo que en nuestro país se comenzó a explorar la relación entre estos elementos destacando la relevancia de trabajar sobre las contradicciones, los dilemas del profesorado y las situaciones en que se producen desajustes entre los mismos (Fuentes Abeledo, 1986, 1998, 2003b; Zabalza, 1988). En algunos casos de profesores en ejercicio llegan a verbalizarse contradicciones referidas al conjunto del modelo didáctico, entre el ideal y la realidad. Así se refleja, por ejemplo, en uno de los estudios de caso de Fuentes Abeledo (1986, 1998), cuando una de las docentes declara que su idea de la Educación Infantil sería la de considerar el aula como “un segundo hogar, en el que el niño aprendiera cosas pero...” (Fuentes Abeledo, 1998, p. 111). Lo que esta docente hace en sus clases, ella misma reconoce que no coincide con los intereses y necesidades de los niños y, como se recoge en el trabajo que acabamos de citar, también se afirma que la presión ejercida llega a

“amargarle la existencia a los pequeños” (p. 111), aludiendo a que antes de los seis años, en general, no es adecuado abordar el aprendizaje de la lectura porque “es la edad de jugar y de pasarlo bien, no de sacrificarse leyendo. Ya tienen toda la vida para aprender a leer” (p. 111). Sin embargo, se doblega a las presiones y declara que “por desgracia hay que ir a lo práctico” trabajando de forma continua con un enfoque tradicional y en función de las exigencias del primer curso de la enseñanza obligatoria centrándose en procesos de lecto-escritura con materiales de las editoriales: “hoy es que aprendan, que entren en primero leyendo, por desgracia, no hay otra, te lo digo así. Que entren en primero y que sepan coger el libro que le dan en primero y que sepan hacer lo que pone el libro, y olvídete...” (p. 111), porque de lo contrario, esgrime esta docente, los niños “serán unos fracasados en primero y etiquetados como los ‘burros’” (p. 111).

Los resultados de nuestra investigación y las múltiples experiencias formativas en las que trabajamos con profesorado de Educación Infantil, así como hallazgos de otros estudios en los que participamos o dirigimos (véase por ejemplo: Mosquera, 2016; Da Silva, 2017; Martins-Tomaseto, 2016), nos advierten de las complejas relaciones entre los elementos que hemos citado anteriormente. En nuestra opinión, y en lo que se refiere a la formación inicial del profesorado consideramos imprescindible establecer dinámicas de trabajo y actividades específicas tanto en las materias teórico-prácticas como en el Prácticum que permitan a los futuros docentes el autoanálisis de sus propias Concepciones, Prácticas, Emociones y Sentimientos, y analizar también las de los tutores y asesores con los que trabajan. Es preciso indagar en torno a los diversos factores (internos o externos) que facilitan o dificultan la conexión entre dichos elementos y las causas de las posibles congruencias y contradicciones. En nuestro caso, abordamos estas cuestiones en la materia de “Proyectos e Innovación Educativa” en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC y en las materias de Prácticum de las que nos ocupamos.

Una de las docentes de Educación Infantil en España más reconocidas por su trabajo y sus publicaciones (Díez Navarro, 2008), se refiere explícitamente a las contradicciones entre lo que ella denomina “los discursos del decir, del hacer y del sentir”. En palabras suyas,

La incoherencia entre lo que decimos y lo que hacemos expresa un discurso propio que es captado claramente por el alumnado: lo que hacemos y no decimos, lo que decimos y no hacemos, lo que decimos que no hacemos y sí hacemos, lo que no sabemos que hacemos, etc. Todo ello produce, como consecuencia, o una gran culpa que escondemos con vergüenza o una racionalización justificadora, de pretensión pedagógica, que intenta disculparnos y que siempre nos delata (Díez Navarro, 2008, p. 195).

La misma autora (Díez Navarro, 2008) reconoce como la dimensión propiamente profesional (que en el marco del que nosotros partimos y que presentamos en la comunicación complementaria a ésta, incorpora tanto aspectos ligados a la “comprensión” de la enseñanza, como a “enseñar” -en este último ámbito se integran la “planificación”, la “actuación en la fase preactiva”, y la “evaluación, investigación y mejora”-), incide en lo que nosotros denominamos dimensión “personal”. En este sentido las declaraciones de Díez Navarro (2008), conocedora en profundidad de la realidad del acontecer en las aulas de Educación Infantil, son muy significativas: “La contradicción entre el hacer y el decir nos produce ‘esquizofrenia’” y propone varias vías para “evitar esta incongruencia que nos crea desasosiego” (p. 195) apostando “por la única vía que produce crecimiento personal, cambiando nuestras actuaciones en consonancia con nuestro pensamiento y poniendo éstos en entredicho ante cualquier nuevo razonamiento” (...). “Las personas cambiamos al adaptar nuestras acciones a las nuevas ideas. Esto requiere un gran esfuerzo, una actitud positiva hacia el cambio, capacidad de frustración, y una gran estabilidad personal” (p. 195).

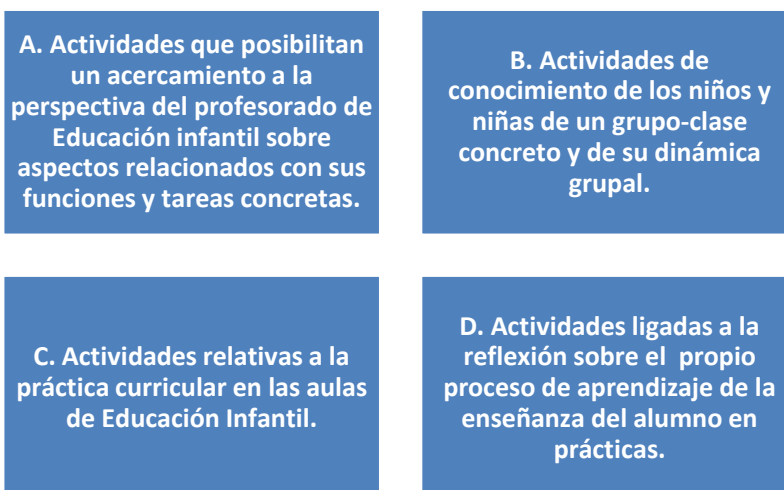
La problemática de la relación entre los elementos a los que nos referimos es uno de los temas de investigación relevantes a nivel mundial (véase por ejemplo Fives y Hill, 2015). En nuestro trabajo como investigadores y formadores destaca como un ámbito crucial, en íntima relación con el equilibrio personal de los propios docentes y con sus procesos de cambio y mejora. Como supervisores de los procesos de Prácticum, ya nos ocupamos de los mismos en la fase de preparación. Además, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la USC reciben especial atención en la materia de “Proyectos e Innovación en el Aula”. De dicha problemática dan buena

cuenta los Diarios Previos al Prácticum I que hemos analizado en el marco de nuestra investigación encontrando tres “Estilos” de Respuesta y diversas categorías que hemos agrupado en dos grandes dimensiones (“Personal” y “Docente”). Las declaraciones que presentamos a continuación de una alumna procedentes de su “Diario Previo al Prácticum” –futura docente que bautizamos como “Carolina”-, son un ejemplo de esa tensión entre Concepciones, Prácticas, Emociones y Sentimientos (subrayados nuestros):

CAROLINA: Concepciones, Prácticas, Emociones y Sentimientos
<p>“Mañana comienza la experiencia que tanto llevo esperando, la primera vez en un aula real, llevando por fin a la práctica lo aprendido. Estoy a la vez, llena de ganas, motivación y nervios. Siento preocupación por lo que pueda ocurrir, por no conectar con los alumnos, por no verme en el rol de maestra, no tener la agilidad para saber responder a imprevistos... Y, sobre todo, <u>miedo a no saber llevar mis concepciones a la práctica.</u></p> <p>Llevo años deseando ser maestra con el fin de cambiar aquello que como alumna no vi adecuado, con el objetivo de intentar innovar y mejorar la educación, que entiendo que debe darse en un clima de confianza donde se proporcionen experiencias de aprendizaje significativo y donde el alumno sea el protagonista.</p> <p>Con estas prácticas espero aprender mucho más sobre la profesión docente y ojalá hacerlo de la mano de una maestra innovadora para aprender realmente como aplicar en la realidad todo aquello que estudiamos a nivel teórico. Aunque considero que de todos los maestros podemos aprender, tanto de lo que queremos hacer nosotros en el futuro como de lo que no, considero importante ver en la práctica educativa que se lleva a cabo en el día a día de una escuela donde se trabaja por proyectos.</p> <p>Muchas veces, mientras estoy sentada en el aula pienso si voy a ser capaz de trabajar por proyectos o por rincones y que, a pesar de tener la intención y voluntad de hacerlo, en mi vida como alumna nunca viví una experiencia semejante. Por eso confío en ver de la mano de mi tutora María la magia de lo que ocurre en un colegio donde se intenta que el aprendizaje sea mucho más que estar sentado con un lápiz y un papel.</p> <p>(...)</p> <p>Espero que no me defraude esta experiencia, que me sirva de inspiración, de fuente de ricos aprendizajes, de cómo enseñar, cómo adaptar el lenguaje a los niños, comprenderlos y saber responder a sus intereses y necesidades. Deseo, también, perder pronto los nervios y confiar más en mí de lo que habitualmente hago, pero sin olvidar que la tarea del maestro es la de estar en permanente formación, por lo que espero ser quien de no rendirme y persistir aunque tengo mucho que mejorar”.</p>

Hemos de señalar que en este Prácticum I –que tomaremos como ejemplo para exponer nuestros planteamientos- son muchas las Actividades y Tareas a realizar por los futuros docentes y que englobamos en cuatro grandes Bloques:

Figura 1. Tipología de actividades y tareas a realizar por los futuros docentes.



Fuente: Elaboración propia.

El bloque C incorpora tres apartados de Actividades. En el C.3. se ha de abordar “la dinámica de actividades y tareas en el aula de Educación Infantil e incidentes críticos” que se considera como objeto de atención prioritaria puesto que supone profundizar en aspectos básicos de la práctica curricular que se observa y en la que se participa, del “currículo en el aula” que se va construyendo colectivamente a través de las interacciones que se van sucediendo. La recogida de datos, el análisis y la interpretación de lo que acontece en el aula se entiende como un aspecto fundamental para el desarrollo de ciertas competencias y mejorar como docentes, para hacer bien la clase y argumentar por qué se hace lo que se hace.

En nuestro caso nos servimos de una propuesta que hemos elaborado en el marco de un modelo ecológico de análisis del aula en donde los conceptos de “actividad” y “tarea” cobran especial relevancia a partir de las notas de campo recogidas y que sirviéndose de una narración naturalista del acontecer en el aula presta atención aspectos como el ambiente físico (cómo se distribuye el espacio, cómo se organizan en él las personas), el ambiente humano y social (los patrones de interacción entre los participantes en los sucesos, las características de las mismas...); las actividades y conductas planificadas y los contenidos que se vehiculan (unidades de actividad, secuencia cronológica, dinámica, reacciones, implicación...); las actividades informales y espontáneas (conversaciones informales, desplazamientos...), el lenguaje y las formas de comunicación no verbal. En el Informe Final sobre este apartado se ha de presentar una ficha identificativa para contextualizar la sesión de trabajo en el aula que se ha seleccionado (como mínimo de una hora de duración), así como la narración del desarrollo de la misma (habitualmente se incorpora un croquis del aula según la organización de la sesión, fotografías, fotocopias del material usado), el análisis de lo acontecido según las pautas que el supervisor universitario explique y documente en el marco del modelo ecológico y un comentario interpretativo incorporando una reflexión razonada y fundamentada haciendo hincapié en las relaciones que se observen con modelos didácticos estudiados y estilos del profesorado, señalando aspectos destacables, problemas observados, incluso incorporando opciones de mejora y estableciendo relaciones con otras observaciones y reflexiones en el marco del aula y su contexto. Además, como actividad final dentro de este apartado ha de seleccionarse un “incidente crítico” que se haya vivido en el aula preferentemente de esta sesión de trabajo, y que se analiza siguiendo pautas en la línea de la propuesta de Fuentes Abeledo (2003) lo que conlleva abordar aspectos como:

1. Descripción de las conductas y del contexto.
2. Valoración.
3. Interpretación.
4. Acción profesor.

5. Argumentos/Razones de la actuación.
6. Efectos.
7. Otras alternativas.

Carolina, la alumna de la que se ha recogido anteriormente su Diario Previo a la estancia en los centros, seleccionó un incidente en el que se ven implicados fundamentalmente un alumno de cinco años y sus compañeros. De su Informe seleccionamos una parte del primero de los apartados (“Descripción”) que nos permite aterrizar en la vida del aula y trabajar sobre las Concepciones, Prácticas, Emociones y Sentimientos.

CAROLINA: Fragmento descripción Incidente Crítico

El día 23 de noviembre se realizó una actividad a media mañana que consistía en la realización de una postal de Navidad para el concurso del Ayuntamiento, que tiene por premio enviar esa postal a los vecinos y ganar un estuche con material de dibujo. Uno de los niños que fuera ganador el concurso el año pasado, en el transcurso de la actividad se levantó en varias ocasiones de su asiento, enfadado, para comunicarnos a la maestra titular y a mí, que en su mesa estaban copiándolo. Nosotras, tras acercarnos a ver lo que acontecía y hablar con las compañeras acusadas, que negaron la versión de su compañero, le dijimos que él tenía que tratar de atender a su dibujo y olvidarse de los demás, ya que o no estaban a copiar su propuesta sino que en Navidad la mayoría suele pintar un árbol y a Papá Noel por ser lo más llamativo, o si era cierto que lo copiaban, en lugar de enfadarse debería sentirlo como un halago ya que eso demostraría que su dibujo gusta mucho y que estaba inspirando y ayudando a sus compañeros.

La situación continuó y el niño no volvió a pintar. Me acerqué a él y le pregunté qué pasaba ya que, además de verlo apenado, varias compañeras se quejaron de las burlas que él les hacía. El niño me contó que “todo el mundo lo estaba estresando” e intenté indagar en torno a por qué se refería a ‘todo el mundo’ y no sólo a estas compañeras concretas. Me contó que las compañeras no paraban de hablar y no le dejaban pensar y que en su casa los padres no le dejaban ver la tele, ni andar con sus móviles. Además, añadió, que sus padres “tan solo le compraran una Tablet de cien euros” y no se la dejaban de noche.

Yo intenté que entrara en razón con él, primero hablando también con las compañeras que lo estaban molestando al hablar y después con él mismo, contándole que los padres harían lo de la tele con buena intención, ya que se pasa mejor jugando con amigos que no sentados frente a la tele todo el día, ni jugando con la Tablet (dato que negó además de él una compañera que afirmaba pasarlo mejor con la tele). Además, le expliqué que cuando yo era pequeña no tenía Tablet e igualmente lo pasaba muy bien y también le pregunté si ciertamente le parecía poco dinero cien euros, pero él siguió rotundo en su postura, considerando un bajo precio y apenándose sin acabar la actividad.

Le comuniqué la situación a la maestra y ella, en la asamblea, decidió abordar este conflicto. Comenzó pidiéndole al niño que contara cómo se sintiera y aclaró el significado de la palabra “estrés”. Entonces los compañeros explicaron lo ocurrido; algunos se disculparon por distraerlo hablando, otros seguían diciendo que no estaban copiando su propuesta y otros intentaron buscar soluciones para que esto no volviera a ocurrir, diciendo por ejemplo que hay que estar en silencio para dejar pensar y no agobiar al compañero.

Al llegar a acuerdo se retornó al visionado de las postales recalcando la maestra que el dibujo de este niño no estaba terminado por perder excesivo tiempo preocupado por este asunto. Después se dejó el tema y volvimos a la normalidad”

La secuencia de trabajo con este apartado del Informe ha supuesto que durante las primeras semanas del Prácticum el supervisor universitario recibiese por correo electrónico la descripción de los incidentes críticos seleccionados. El docente universitario agrupó estas descripciones en un único documento guardando el anonimato de autores, centros, aulas y personas implicadas en los sucesos relatados, remitiéndolo por correo electrónico a todos los miembros de su grupo de Prácticum indicándoles que lo leyeran y también que analizaran su propio incidente (para esta situación formativa se solicitó que, además de la descripción, se atendiese fundamentalmente a las causas del incidente y análisis de la acción docente -valoración y efectos-, planteamiento de otras alternativas de solución e iniciativas de acción, y una reflexión sobre los conocimientos de los que se sirven para comprender el suceso y para proponer acciones). También se pidió que del conjunto de todos los

incidentes del grupo, se seleccionasen dos para un trabajo posterior más exhaustivo. En segundo lugar, en una sesión de trabajo en la universidad durante el período de estancia en los centros, cada maestro en formación comentó las razones de su elección y, tras un debate, el grupo seleccionó dos. Sobre estos dos sucesos cada maestro en formación tuvo que realizar el análisis pormenorizado según los apartados presentados anteriormente, y solicitar a su tutora de la escuela que llevase a cabo el mismo análisis del incidente escogido. Los resultados de este trabajo fueron enviados por correo electrónico al supervisor universitario quien agrupó las diferentes respuestas. La continuidad del proceso implica conocer las diferentes aportaciones de unos y otros, analizar los fundamentos y razonamientos y las propuestas concretas de actuación y debatir sobre las diferentes perspectivas que se desvelan. La dinámica que se propone conlleva también el desarrollo de comunicaciones entre los diferentes actores con trabajo colaborativo entre los futuros docentes del grupo, sus tutores y el profesorado universitario.

Los documentos producidos sobre incidentes críticos como el presentado desvelan Concepciones, Prácticas, Emociones y Sentimientos diversos. En el instrumento en forma de cuestionario que hemos desarrollado en nuestra investigación (Abal y Fuentes, 2014) indagamos en torno al desarrollo de competencias como “Reflexionar sobre las prácticas de aula propias y ajenas para innovar y mejorar relacionando teoría y práctica” o “Evaluar el desarrollo de las propias competencias docentes relacionando teoría y práctica” sobre las que estimamos ha de trabajarse intensamente en el Prácticum y que consideramos coherentes con lo estipulado oficialmente para la formación de maestros en España y con los documentos de la propia USC. La explotación formativa de un incidente como el presentado posibilita, entre otras cosas, reflexionar sobre la influencia del contexto social, económico, cultural y político en las Concepciones, Prácticas, Emociones y los Sentimientos, y clarificar las posiciones ideológicas, así como las imbricaciones entre la cultura y valores del alumnado, profesorado, familias y contexto más local y global de la vida del aula y de la escuela y su relación con el acontecer cotidiano en las escuelas. En el documento de nuestro proyecto de investigación citado anteriormente, también se recogen otras competencias sobre las que cabe trabajar en relación con este incidente, por ejemplo: “Promover en el alumnado hábitos y destrezas para el aprendizaje cooperativo”; “Fomentar la resolución pacífica de conflictos entre los niños en el aula promoviendo en ellos el desarrollo de destrezas sociales para abordarlos”, o “Construir relaciones positivas con y entre el alumnado, en un clima de respeto, aceptación, confianza, cuidado y de fomento de la amistad entre los niños”.

Los análisis con los futuros docentes de incidentes como el reflejado anteriormente abarcan múltiples dimensiones para la reflexión, la adopción de decisiones a corto, medio y largo plazo en las dinámicas de aula y centro, y las acciones coherentes con las mismas en función de un determinado proyecto. Sucesos como el recogido se estudian a la luz de dilemas en torno a la cooperación y el individualismo, las posibilidades y límites de impulsar determinados valores, los afectos y cuestiones sentimentales, y la función de la escuela al respecto en una sociedad en que la competición salvaje y desbocada prolifera por doquier manifestándose numerosos problemas, dilemas y contradicciones ante la pretensión de favorecer desde la escuela la construcción de comunidades donde florezcan comportamientos y actitudes ligados a la cooperación, la amistad y la reciprocidad. ¿Qué hacer y cómo hacer para crear un clima en el que destaquen el compartir, el dar, y el ayudar percibiendo los aspectos positivos de estas formas de actuar y no fomentar sobre todo, o en exclusiva, los logros individuales y la competición desaforada entre unos y otros? ¿Cómo armonizar actuaciones y actitudes del profesorado, madres y padres, personal no docente para fomentar entre los pequeños ideas como que el fin no justifica los medios, la comprensión de que no siempre han de ser los primeros, y habilidades y actitudes para la relación interpersonal, la comunicación auténtica abriéndose a los demás, la empatía, y la resolución de conflictos a través de estrategias no agresivas? ¿Qué hacer y cómo hacer desde la escuela para enfrentarse a los valores de la competición y del exacerbado individualismo, que estimamos hegemónicos en nuestra sociedad?

La reflexión ha de ir más allá de las anécdotas concretas, conectando los sucesos con el contexto global en que se producen. En este sentido, y acorde con una perspectiva crítica, Wilfred Carr (1955) ya proponía hace tiempo, entre otras cuestiones del máximo interés sobre la relación entre teorías y prácticas, analizar los vínculos de las prácticas con las teorías profundizando en la relación entre las

prácticas y las intenciones de nuestras teorías, y en cómo se incorporan valores y tradiciones que le dan sentido y significación, así como constatar cómo nuestras prácticas crean nuevas posibilidades de teorización (es decir de descripción, comprensión, explicación y justificación) de los diferentes procesos en que nos vemos involucrados.

La situación descrita, por otra, parte posibilita otros muchos ángulos de reflexión y debate. Por ejemplo, en torno al mundo de los afectos, tanto de los alumnos como de la maestra. Como apunta Díez Navarro (2017): “en la escuela hay que aceptar que las personas no sólo tenemos los llamados ‘buenos sentimientos’: compartir, ser cariñosos, respetar, no hacer daño..., sino que también nos sentimos movidos por la rabia, el miedo, la envidia, los celos, la ira y varias cosas no tan bien vistas ni tan correctas y positivas” (p. 66). ¿Qué papel le corresponde al maestro o maestra? Una reflexión: “el maestro ha de ser como un lazarillo o ‘aposentador’ de sentimientos. Permitirá y facilitará que emerjan, que se expresen, que se reconozcan. Y los dará a conocer a los niños, los bautizará y los hará paulatinamente asequibles a la comprensión” (p. 66), intentando instaurar “una comunicación que deberá permitir construir caminos individuales, aunque se lleve a cabo cooperativamente, porque lo deseable será lograr un diálogo colectivo que dé paso a la divergencia, a la creatividad, a la libre expresión, a la crítica y, en definitiva, a que cada cual pueda mostrarse realmente como es. Para el manejo de situaciones donde emerjan alteraciones, malestar, conflictos, es recomendable atender a muchos elementos. Desde la experiencia y la reflexión de Díez Navarro (2017), como expresa esta maestra y psicopedagoga con lenguaje muy pegado a la vida cotidiana del aula, cabe considerar, por ejemplo: el estilo de intervención del maestro, las características del niño que presenta la alteración, “si se presta el momento para hablar o no, si se valora que hace falta dedicarle un tiempo comentándolo en el grupo grande, o bien se ve que es algo de índole particular que requerirá una intervención con él o con su familia. Incluso, si se puede ver lo que lo que está pasando es simplemente una maniobra de distracción o de boicot a la tarea, y que lo adecuado es poner freno a ese desborde que distorsiona la marcha del grupo” (p. 69). Atender, escuchar, ver lo que piensan y saben los pequeños, y escucharse a uno mismo, son actividades importantes para comprender y actuar en un proceso con permanente ansia de mejora y, por supuesto, acudir a los estudios, investigaciones y experiencias que nos pueden aportar más luz acerca de qué está sucediendo y qué hacer y cómo hacerlo.

Como formadores, los incidentes como el recogido, se incorporan a los casos que vamos construyendo y experimentando con el alumnado en las materias de las que nos ocupamos, de forma que acerquemos a nuestros estudiantes universitarios a los problemas cotidianos de las aulas y escuelas en nuestro contexto, a los principios de actuación, prácticas que proliferan y a su relación con determinadas teorías y modelos con afán de desarrollar su sentido crítico y de conocer diferentes alternativas de pensar, sentir y actuar. La selección de experiencias exitosas en coherencia con determinados enfoques y modelos, de técnicas y acciones concretas, de materiales herramientas e instrumentos contrastados y la búsqueda de soluciones creativas ocupan un lugar relevante en nuestro quehacer formativo, sin eludir, por supuesto, los dilemas, problemas y contradicciones que suelen emerger en las dinámicas escolares. Para el caso que nos ocupa, por ejemplo, procede poner a su disposición soluciones diversas no sólo a corto plazo, sino también algunas otras en el marco de proyectos de fomento de valores ligados a la cooperación (muestras de experiencias en aulas y centros, recursos en forma de cuentos, fábulas, películas, juegos, actividades, documentos y otros recursos que invitan a la reflexión teórica y a formas de intervenir en la práctica), o de encuentro con las familias para, entre otros objetivos, explorar vías de coherencia entre escuela y familia que favorezcan el crecimiento, el aprendizaje y el bienestar del alumnado, y de todos los implicados, en un momento de enorme incertidumbre, presiones, ansiedades, tensiones y conflictos con cambios de calado en las formas de pensar, en las costumbres, actitudes, comportamiento con presencia de múltiples culturas en la escuela y de reconocimiento de la diversidad, por ejemplo en relación con las modalidades de familia.

Todo ello desde una concepción de la profesionalidad de los docentes que se asienta en principios como el apuntado anteriormente respecto a cómo las actividades y tareas que planificamos y promovemos el profesorado se vinculan con nuestras concepciones y manera de sentir, ser y desear y la consideración del carácter moral de la educación asumiendo, como ha expresado Gimeno

(2013), que “en ella actuamos bajo una determinada combinación de valores, juzgamos a las personas, condicionamos su porvenir, actuamos con una determinada orientación en sus vidas. Se trata de opciones cargadas de valor. Hay siempre otras alternativas a lo que hacemos” (p. 252).

Estimamos que un dispositivo formativo como el que estamos a comentar supone una vía de trabajo en torno a la experiencia del Prácticum de enorme potencial en la orientación del modelo de profesor que defendemos y que se comenta más en extenso en otra comunicación que presentamos en este mismo Congreso, y del modelo de supervisor universitario por el que apostamos que intentamos perfilar en las líneas que siguen.

Nos referimos a un supervisor universitario como un especialista que se convierte en un guía que apoya y asesora en el proceso de recogida, análisis, interpretación, discusión y reflexión de informaciones y evidencias de la vida del aula y del centro, y en la construcción de una determinada identidad profesional colaborando en la búsqueda de las mejores alternativas para afrontar las tareas docentes.

El supervisor universitario ayuda en el análisis del acto pedagógico y el acontecer organizativo e institucional, en la identificación de problemas, en la elaboración de hipótesis causales y de acción, en la planificación de estrategias de resolución e incluso en la experimentación colaborando en el análisis de los dilemas profesionales que se presentan. El supervisor universitario, además, ha de apoyar el desarrollo humano y profesional, colaborando con los futuros maestros y maestras a hacerse conscientes de sus fortalezas y debilidades, sugiriendo estrategias de mejora.

En definitiva, este profesional ha de asumir un rol activo en el proceso de formación de los futuros docentes más allá de las tareas de contacto formal con los centros y tutores, planificación del proceso, entrega de documentación, exposiciones generales sobre las características del Prácticum y tareas a desarrollar durante la estancia en los centros y la revisión y evaluación de los Informes de Prácticum, y cobertura y firma de actas.

Una propuesta como la que defendemos y que estamos desarrollando en nuestro rol formativo cuando nos corresponde, responde al modelo de profesor que se quiere formar según lo expuesto en los documentos programáticos de la USC y acorde con los principios que se postulan. Para hacerlo realidad el profesorado universitario ha de involucrarse y formarse adecuadamente para realizar múltiples funciones como cabe deducir de los ejemplos que hemos expuesto. Con carácter general para los procesos de asesoramiento al profesorado ya hemos presentado en otro lugar una propuesta fundamentada (véase por ejemplo: Abal, 2012). En relación con el Prácticum en la formación de maestros de la USC estimamos que el profesorado que se desempeña labores de supervisión ha de desarrollar, como mínimo, actividades:

1. **De diseño:** guías para el desarrollo del Prácticum, materiales curriculares, instrumentos de reflexión sobre la vida del aula y del centro y otros aspectos ligados a la profesión docente, instrumentos de evaluación, etc.
2. **De planificación** de las diferentes sesiones de trabajo con su grupo de alumnado de Prácticum antes, durante y después de la estancia en los escenarios profesionales y que se desarrollan en el centro universitario así como **de investigación y análisis de la información** con actividades generales (de preparación para la experiencia y de análisis de las vivencias en el centro de prácticas) y también específicas con incidentes y actividades extraídas de la experiencia del alumnado en los centros y que son preparadas por el profesorado universitario para su análisis y búsqueda de soluciones.
3. **De análisis y valoración de las capacidades y competencias** de cada profesional en formación, **así como de las necesidades formativas** orientando para satisfacerlas.
4. **De formación**, organizando e interviniendo en las sesiones presenciales y a distancia conduciendo actividades grupales colectivas e individuales sirviéndose de estrategias como estudio de casos e incidentes críticos, debate, práctica, práctica controlada, etc.
5. **De evaluación** del alumnado (informes parciales, de seguimiento, de los materiales, y del propio proceso de desarrollo del Prácticum), con sesiones de trabajo con el propio estudiante

y también de realización de sesiones de evaluación del Prácticum con el equipo de profesores encargado del mismo.

6. De establecimiento de redes de trabajo con los tutores de los centros y actividades de difusión de información y documentación sobre diferentes ámbitos de interés.

En el marco del actual diseño curricular para la formación de maestros y maestras de la USC, éstas son algunas de las funciones y tareas que estimamos han de realizarse en coherencia con dicha propuesta y que reclama para ello de una adecuada selección y formación de los formadores implicados.

3. CONCLUSIONES

Una formación que responda al perfil de docente declarado en los documentos oficiales de la USC acorde con los principios que se postulan implica la asunción de múltiples funciones y tareas como las que hemos comentado. Los ejemplos concretos de algunas actividades que hemos mostrado permiten ilustrar el importante y complejo trabajo del supervisor universitario y la alta preparación que requiere ligando investigación y docencia en torno a las cuestiones planteadas, mucho más cuando la “reforma de Bolonia” apostó por un enfoque por competencias.

Por lo tanto, estimamos que las diferentes estancias implicadas en el diseño curricular y en las decisiones de carácter académico y organizativo han de ser conscientes de todo ello para terminar decididamente con algunas prácticas que devalúan el Prácticum como la desconsideración de la carga docente que es preciso reconocer a los formadores universitarios implicados y la consideración de este componente formativo “para completar horas” como ha sucedido durante mucho tiempo en la universidad española tal y como se ha reconocido en los Simposios Internacionales del Prácticum celebrados en España y en los que, desde su comienzo, la USC ha tenido el máximo protagonismo en su organización y desarrollo.

La consideración del Prácticum como una “maría” en la que cualquiera puede intervenir sin una sólida preparación y compromiso es una de las lacras más destacadas en la formación del profesorado, como se ha concluido en diversas ocasiones en los Congresos Internacionales de Poio. En ocasiones, la ignorancia del modelo de profesor por el que se apuesta, del modelo de formación coherente con el mismo y de todo lo que ello implica en relación con las competencias, contenidos, tareas y actividades de los agentes intervinientes en el desarrollo del Prácticum puede conducir a desaguisados de enorme impacto en la calidad de la formación de nuestros maestros/as. El conocimiento del que disponemos en la actualidad sobre la formación de buenos profesionales nos alerta de muchos de los errores cometidos a lo largo de la historia, también de la más reciente, y nos orienta para ofrecer una buena oferta formativa, bien fundamentada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abal, N. (2012). *Las funciones de los asesores docentes de las estructuras de formación permanente del profesorado de Galicia*. Trabajo de Fin de Máster en “Procesos de Formación”. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Abal, N. y Fuentes, E. (2014). *Cuestionario sobre el desarrollo de competencias docentes den la formación inicial del profesorado de Educación Infantil*. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Carr, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Da Silva, A.L. (2017). *Literatura para infância: Concepções e Práticas Docentes de Educadores de Infância*. Tesis Doctoral (pendiente de defensa). Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Díez Navarro, C. (2008). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.

- Díez Navarro, C. (2017). *10 Ideas clave. La Educación Infantil*. Barcelona: Graó.
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher learning. How do teachers learn to teach? En M. Cochran-Smith; S. Feiman-Nemser y D.J. mcintyre (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705). Nueva York, Routledge.
- Fives, H. y Hill, G. (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. Reino Unido: Routledge.
- Fuentes Abeledo, E. (1986). *El pensamiento didáctico del profesor de Preescolar Un estudio cualitativo en la provincia de Orense*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fuentes Abeledo, E. (1998). *O ensino em Educação Infantil: Perspectivas do professorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edições.
- Fuentes Abeledo, E. (2003a): Supervisión clínica y colaboración entre profesores. *Padres y Maestros*, 280, 35-39.
- Fuentes Abeledo, E. (2003b). El diario escolar: un recurso para la investigación del profesorado. *Padres y Maestros*, 275, 33-39.
- Fuentes Abeledo, E. (2011). *Documento Marco para o desenvolvemento do Prácticum das titulacións de mestre*. Comisión de Prácticum da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela. Documento policopiado.
- Gimeno, J. (2013) *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Martins-Tomaseto, M. V. (2016). *O jogo nas aulas de Educação Infantil: Concepções e Práticas do Professorado*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Mosquera, I. (2016). *Perspectivas del profesorado de Educación Infantil sobre el enfoque de proyectos y formación: un estudio de caso*. Trabajo de Fin de Máster en "Procesos de Formación". Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Perrenoud, PH. (1996): *Enseigner agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF éditeur.
- Zabalza, M. (1988). *Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Santiago de Compostela: Tórculo.