

## ¿SE PUEDEN DETERMINAR LAS FUNCIONES DEL SUPERVISOR UNIVERSITARIO?

María Purificación Pérez García<sup>1</sup>

Dpto. Didáctica y Organización Escolar  
Universidad de Granada

### RESUMEN

*Este trabajo de investigación estudia si los profesores supervisores universitarios estimulan la reflexión en los estudiantes de Magisterio. Para ello han participado 250 sujetos entre supervisores, alumnos y tutores. Hemos diseñado un cuestionario sobre acciones reflexivas, extraídas de la revisión de la literatura y se le ha preguntado al supervisor si ha estimulado tales acciones, al alumno si le han estimulado en tales acciones y al tutor si ha percibido tales estimulaciones y si existe alguna relación con la especialidad y experiencia. Los resultados informan de que existen diferencias significativas entre supervisores y alumnos sobre las acciones reflexivas, obteniendo una potencia estadística bastante buena. Los alumnos no están estimulados, los supervisores dicen que sí estimulan, aunque reconocen que determinadas acciones no las propician. No se han encontrado asociaciones entre el supervisor, la especialidad y acciones reflexivas, pero sí en relación a la experiencia. El tutor no muestra asociaciones significativas en relación a la experiencia, aunque sí sobre la especialidad.*

**Palabras clave:** Acciones reflexivas, supervisor, tutor, estudiante universitario, experiencia, especialidad.

### ABSTRACT

*This research studies if supervisors encourage the reflection of students of Primary Teacher. The sample was composed for students of Practicum, university supervisor teachers and tutors (school teachers). A questionnaire about reflexive actions was administered. The questionnaire asks*

---

1 Dirección electrónica mpperez@ugr.es

*to supervisor if he had encouraged such actions, to student if he had been encouraged in this actions and tutor if he had seen this encouragements and if it is some relation with the speciality and the experience. The results shown important differences about reflective actions between supervisors and students of Practicum. The supervisors didn't encourage some reflective actions, although they thinks the opposite and the student admitted not to have been encouraged. There were influence of the experience but no of the speciality on the relation of the supervisor, tutor and reflexive actions.*

**Key words:** *Reflexive actions, supervisor, tutor, university student, experience, speciality.*

En este trabajo intentaremos aclarar cuáles son las funciones que pueden desempeñar los profesores universitarios durante el periodo de tutorización del Prácticum de Magisterio, especialmente, si ejercen una de ellas: la estimulación a la reflexión. Pero antes, hemos de decir que para referirse a esta figura, la literatura nos ofrece diversidad de términos: supervisor universitario (Borko y Mayfield, 1995; McIntyre, Byrd y Foxx, 1996; Cid y Ocampo, 2001), tutor (Stones, 1996; McNamara, 1996; Zabalza y Cid, 1998), supervisor (Stout, 1989), supervisor terciario (Turney, 1996), «university-based teacher educator» (Slick, 1998). En el presente estudio, supervisor será el profesor universitario, tutor el profesor de los Centros donde se hacen las prácticas y alumno el estudiante universitario.

Los problemas —pensamos que comunes a casi toda la Universidad española— en los que está sumergido y atrapado el profesor universitario previo a ejercer su labor de supervisión son muchos. Por desgracia, también en el ejercicio de su papel, surgirán otros tantos, difíciles de tratar. Enumeraremos algunos de ambos momentos:

1. La obligatoriedad que se le impone a los profesores —en algunos departamentos— para supervisar alumnos de prácticum: El profesor no manifestará ningunas ganas para trabajar con los alumnos.
2. La decisión de tener créditos de prácticum para cumplimentar la docencia: Nunca tendremos profesores con verdadero interés por implicarse en él.
3. La sobredotación de créditos del profesor: esto impide poder dedicar todo el tiempo que requiere trabajar sosegadamente con alumnos en prácticas.
4. La creencia de que elegir créditos de prácticum significa no hacer nada: «leer al final unas memorias» o simplemente un periodo de vacaciones.
5. El convencimiento de que no se trabaja gratis para la universidad: Se oyen afirmaciones como «si hay créditos de más, se siente por los alumnos, yo tengo todos mis créditos cubiertos».
6. La desconfianza en el peso y en el reparto de porcentajes de evaluación y así como de competencias en el prácticum entre el profesor del colegio y el de la Universidad.
7. La falta de criterios unánimes entre el profesorado de la universidad para evaluar a los alumnos: evaluamos ortografía, presentación, conocimiento, resultados de su reflexión...
8. Las diferencias manifiestas entre el profesorado de la Universidad y el de los colegios. Por un lado, por las falsas creencias de unos y otros. Es decir, los pro-

fesores de los colegios piensan que en la facultad «están en las nubes», sólo dan teoría y además esta dista mucho de estar cercana a la realidad. Y los profesores de la Universidad, opinan que los maestros siempre creen «estar en posesión de la verdad» y son reticentes a cualquier sugerencia externa. Por otro lado, los tutores se quejan de la falta de reconocimiento por parte de la Administración, del papel que desempeñan (De Miguel y Pérez, 2001; Mérida, 2001). Se podría además del complemento de créditos de formación, identificarlos con alguna figura relevante. En esta línea Rubia y Carro (2001) reconocen que en la facultad de Educación de Valladolid, los tutores del Prácticum tienen facilidad de acceso a la formación de los CPRs, se computa una hora semanal en su horario personal y considera para el concurso de traslados. Otra propuesta sería, para aquellos tutores que no quieren recompensas económicas ni reconocimiento de horas, sentirse más apoyados por la Administración, siendo más flexibles, permitiéndoles asistir y participar en Congresos dentro de los horarios lectivos.

9. El poco respaldo de la universidad a los créditos del Prácticum: En nuestro caso de alrededor de 190, son 32 los que corresponden al Prácticum. Para empezar todos los profesores universitarios no deberían ser supervisores. Estos tendrían que cumplir algunos requisitos: tener un mínimo de docencia, haber tenido una evaluación positiva por los alumnos, demostrar alguna formación en supervisión de alumnos, bien a través de cursos que la propia Universidad organice o por la colaboración en investigaciones al respecto, con los departamentos en cuestión o por la colaboración con el Vicedecanato del Prácticum.
10. La cultura hacia el supervisor: los alumnos saben, por otros años y por otros compañeros, el papel de los profesores universitarios (si los visitan, si se preocupa de los alumnos, si los reúne). En definitiva, habrá que explicar para qué sirve el supervisor y qué relación de trabajo va a tener.

Estas cuestiones tienen una solución complicada. En concreto, porque dependen muchas de ellas del Rectorado pues se ampliarían plantillas, se especializarían profesores y todo ello presenta una agravante económica. Otras soluciones son de ámbito cultural, también difíciles de iniciar entre el profesorado por la comodidad de patrones ya aprendidos. Pasamos a enunciarlas:

- Ampliar el periodo de prácticas a un año.
- Delimitar un perfil profesional de lo que queremos del alumno y del supervisor.
- Dedicar a profesores para la supervisión. La ventaja es que los profesores están en contacto con la realidad, que luego, al año siguiente, puede transmitir a los alumnos de la facultad; luego puede motivarlos más, puede plantear más ejemplos de la práctica, puede hacer que reflexionen más.
- Crear una figura que fuese un profesor encargado del Prácticum liberado de carga docente, que se dedicara a poner en contacto a la institución universitaria y al colegio (De Miguel y Pérez, 2001) y solucionar los ritmos y horarios tan diferentes entre ambas instituciones. En la línea de Dunne y Dunne (1993) de un embajador que contactara con los centros educativos.

- Elaborar un programa de Prácticum como una asignatura con horario: contenidos, objetivos, metodología, evaluación... Esto no garantiza que se vaya a cumplir, por tanto queda en manos de la ética profesional de cada uno.
- La Universidad debería de atender las necesidades de los centros en materia de investigación y constituir equipos de trabajo. Es decir, diseñaría proyectos de investigación que sirvieran a los maestros y que satisficieran las necesidades que a corto plazo tuvieran. De alguna manera, los centros escolares querrían obtener algún beneficio por tener alumnos formándose en su aula. Si a estos maestros se les presentara alguna cuestión relevante, el alumno en prácticas y el supervisor bien intentarían sistematizar la cuestión y reflexionar los tres sobre ello. Esto se materializará en una nueva competencia para el supervisor universitario, que es la de formar a futuros maestros investigadores. Sin duda el Prácticum es un momento y un espacio en su formación interesante para ello, pues: se desmitifica la investigación como algo inaccesible, se genera conocimiento y se les entrena a que vean la realidad en forma de pregunta, ¿por qué ha ocurrido esto?, ¿y si se hiciera así...?
- Es importante que se elijan a los profesores de la Universidad que supervisarán el Prácticum, así como a los profesores colaboradores. El rectorado junto con la Delegación de educación articularían algún proceso de selección.
- Exigir una memoria al profesor supervisor universitario sobre su labor de tutorización: inconvenientes, qué hizo, actividades... Será evaluado por su supervisor y por el tutor. Es necesario arbitrar medidas de control hacia controladores por el Vicedecanato o el departamento.
- Considerar el prácticum como un espacio para la estimulación de la reflexión.

## **FUNCIONES RECONOCIDAS AL SUPERVISOR**

Como podemos corroborar, la situación del supervisor es hartamente complicada. Aunque el IV Symposium de Prácticas, celebrado en Poio, organizado por el profesor Zabalza, estuviese dedicado a los «Tutores en el Prácticum» no sabemos hacia dónde se encamina tal figura. Parmigiani (2001) sugiere que el supervisor acerque al estudiante al mundo concreto de la escuela, trabaje desde la experiencia y con pasión y fomente la autonomía del alumno.

En un estudio que realizó McNamara (1995) se informa sobre cuáles eran las tareas del supervisor y del tutor, desde la perspectiva de los estudiantes. Así los tutores son los que determinan, junto a la política escolar, lo que hay que enseñar y cómo programarlo; y los supervisores son los que influyen en las decisiones de los alumnos sobre los detalles y las maneras en las que los contenidos podrían ser enseñados. Los alumnos concluyeron que una figura como la otra, eran «igualmente» importantes para ayudarles en su periodo de enseñanza práctica. Como conclusión este autor recuerda que la práctica implica sus propios peligros si los alumnos hacen poco más que buscar soluciones posibles a problemas prácticos, sin ningún nivel de reflexión ni de análisis, sólo por el afán de complacer y creer que hacen su trabajo. Este investigador inglés entiende que el supervisor, día a día en las clases de la facultad, hará ver que las prácticas fomentarán el desarrollo profesional y que lo que han adquirido en la escuela, lo

trasladen a otras situaciones de forma sistemática y rigurosa. Nuestro apunte personal es que en las tutorías, el supervisor hará comprender a sus alumnos la importancia profesional que tiene el prácticum por lo que supone de formación, de iniciación a la investigación y de adquisición de estrategias de análisis que puede trasladar a cualquier situación.

Stout (1989) entiende que la estimulación a la reflexión para llegar a conductas reflexivas y a practicar una enseñanza reflexiva es tarea tanto del supervisor como del tutor, de forma que los beneficios repercuten en ellos mismos y en el alumno en prácticas. El supervisor se encargará de reforzar, durante todo el periodo de enseñanza del práctico, la importancia de la reflexión; y por otra, el tutor, quien también actuará como práctico reflexivo, guiará en sus clases, las primeras experiencias y conductas reflexivas del alumno en prácticas. Quizá debiéramos pensar que como cada uno —profesor de la universidad, tutor y alumno— tiene unas creencias sobre su rol, eso se asocia a las diferencias sobre el concepto de enseñanza y a la actuación sobre esta. Es manifiesto que entre los tutores y los supervisores aparece una tensión provocada por una falta de comunicación y de acuerdo, así como por las responsabilidades de cada uno (McIntyre, Byrd y Foxx, 1996). Estos autores reconocen que el supervisor juega un papel de «*coaches*» suministrando sugerencias y soporte sobre problemas específicos de enseñanza, aunque también es considerado un evaluador —«*huésped no uniformado en clase*»— (p. 179). Así que proponen que sólo desde la comunicación abierta y desde la comprensión del papel de cada uno se promoverá una atmósfera de reflexión en la que los problemas se resuelvan.

Ante todo, un supervisor posee en sus manos la posibilidad de evitar un mal aprendizaje y una mala socialización del práctico, ya que éste suele conceder muy poca importancia a la labor de su supervisor de la facultad. Como afirman Benedito, Ferrer y Ferreres (1995:119) «*el profesorado universitario debe ser reflexivo, crítico, competente en el ámbito de su disciplina, capacitado para ejercer la docencia y para realizar actividades de investigación. Debe intentar desarrollar una actividad docente, comprometida con la idea de potenciar el aprendizaje de los estudiantes y contribuir a la mejora de la sociedad. Ha de procurar que el conocimiento impartido en aulas, talleres y laboratorios sea relevante para la formación teórica y práctica de los estudiantes*». El supervisor estimulará la mejora en el ámbito de la enseñanza apoyado en la investigación y reflexión de sus supervisados y querrá un profesor reflexivo, crítico e investigador en el aula, de forma que él mismo progrese en su propia actuación y sea capaz de sugerir nuevas propuestas, así como de unir la teoría y la práctica que observa.

Diferenciaremos supervisores que asesoran y orientan para que consigan una determinada habilidad, frente a los que asesoran y orientan pero cooperando en los diálogos, reflexionando de forma conjunta y estimulando a que cuestionen lo que vean e integren la teoría y la práctica. Estos últimos se coordinarán con el tutor para compartir la misma línea de pensamiento del Prácticum como espacio para experimentar, reflexionar, reconocer la teoría... Ferreres (1998) recoge en un capítulo dedicado al tutor de la Universidad que «*el reto de ser un buen supervisor es la necesidad de utilizar habilidades de una variedad de papeles profesionales y conocer cuándo utilizo cada una de ellas*» (p. 144).

Una caracterización más completa es la de Watkins (1992) separando tres funciones: la de apoyo o buena disponibilidad (Woolley, 1997) hacia el futuro profesor, la de

supervisión y la de introducción secuencial a los temas vinculados a la problemática profesional de los profesores. La segunda estriba en la proporción de un clima apropiado de comunicación —Borders (1994) habla de empatía—, en el ánimo hacia la reflexión, en la identificación de necesidades, en la retroalimentación constructiva, en la ayuda a la solución de problemas...La tercera hace referencia a los temas con los que se encontrarán y a la ayuda para reflexionar sobre ellos, lo cual exige habilidades que capaciten para la introducción de la investigación en la escuela.

Dormer (1994) distingue la figura del tutor universitario con una serie de cometidos: a) el diseño del programa, la explicación de la teoría en la que se fundamenta, así como los mecanismos y dispositivos a través del cual se llevará a cabo; b) la introducción de los estudiantes en la universidad y curso; c) la gestión necesaria para ubicar a los estudiantes en las escuelas; d) el seguimiento de los estudiantes en las distintas fases del curso; y e) evaluación final.

Es interesante la propuesta de Rodríguez (1994) en la que subraya las exigencias para el supervisor universitario. Su actuación se concretaría en: a) formación en técnicas de formación y coordinación de grupos; b) formación en técnicas de supervisión y asesoramiento; c) planificación y coordinación con el resto de profesores que imparten docencia en la especialidad a que pertenecen sus alumnos de prácticas; y d) colaboración y vinculación a las actividades de desarrollo profesional de los Centros de prácticas. Quick y Dasovich (1994) sugieren varias recomendaciones para la práctica supervisora: 1) pondrán énfasis en métodos constructivistas; 2) actuarán como preparadores cognitivos y no como evaluadores; 3) fomentarán la colaboración, indagación y reflexión sobre la propia enseñanza; 4) enseñarán a reflexionar sobre la enseñanza; y 5) será un criterio evaluador, la habilidad para reflexionar y valorar la propia enseñanza y el aprendizaje. En esta línea expone las funciones Sepúlveda (1996), la cual, además, diferencia entre supervisores que sólo guían en cómo elaborar la memoria; y los que entienden la supervisión como un proceso de investigación en el que se ponen de manifiesto las teorías de los alumnos a través de reuniones y seminarios.

En definitiva el supervisor parece que puede tener obligaciones como afirma Turney (1996): administrativas, de enseñanza, de investigación, de asesor (Galera, 1998) que proporciona un ambiente cálido de apoyo y de evaluador.

## **OBJETIVO E HIPÓTESIS**

De entre las muchas funciones que se le atribuyen a un supervisor, a nosotros nos interesaba una gran parcela: la estimulación a la reflexión. Por tanto, a través de nuestra investigación queríamos averiguar si los profesores universitarios la han alentado, si los alumnos han sido animados en ese sentido y si los tutores han percibido tal estimulación.

Las hipótesis giran en torno a: a) si existen diferencias entre las acciones reflexivas en función del sector al que se pertenezca (supervisor y alumno); y b) si se asocia alguna acción reflexiva con la experiencia profesional y la especialidad en la que se trabaja y ser alumno, supervisor o tutor.

## MUESTRA

El número de participantes en esta investigación es de 250 personas, de las cuales, 24 son profesores universitarios-supervisores, 152 estudiantes de tercer curso y 76 profesores tutores de los Centros educativos.

## INSTRUMENTO

Nos basamos en un cuestionario que está conformado por tres partes diferenciadas. La primera es la referida al título, al objetivo, a quién va dirigido y a las instrucciones para rellenarlo (Lee detenidamente cada una de estas declaraciones y responde basándote en tu propia experiencia personal. Indica *en qué medida tú, como profesor supervisor en el Prácticum, has estimulado al alumno durante su periodo de prácticas* para que realice las acciones que a continuación te presentamos. Cada declaración tiene cuatro posibles respuestas: 1 no estimula Nada, 2 Poco, 3 Bastante, 4 Mucho). Es el mismo cuestionario para todos aunque cambia el encabezado. La segunda parte recoge los datos de identificación de las personas que rellenan el cuestionario, tales como el sexo, la edad, la experiencia docente, sector al que se pertenece, departamento en el se que trabaja y colegio en el que imparte docencia o se hace prácticas. Y la tercera recopila los ítems referidos al tema sobre el que queremos investigar realmente: la estimulación a la reflexión.

Se construyó acudiendo a la literatura. Esta nos ofreció cuestionarios sobre la reflexividad relacionada con el Prácticum y con el supervisor universitario. Nuestra búsqueda fue fructífera pues los estudios de Roth (1989), Ross (1989), Stout (1989) y De Vicente, Moral y Pérez (1993) se ocupan de decirnos cómo estimular la reflexión en los profesores principiantes. Y las aportaciones de Wilson (1990), Borko y Mayfield (1995), McNamara (1995) y Siens y Ebmeier (1996) fueron definitivas a la hora de centrarnos en el supervisor universitario.

Para la fiabilidad aplicamos el Alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente de ,970, teniendo en cuenta si el ítem se elimina. También recurrimos a las Dos Mitades, alcanzando una fiabilidad de ,9454, siendo el alfa de la primera de ,9401 y el de la segunda es de ,9498.

En cuanto a la validez, exhibe un alto nivel, dado que casi todos los ítems se incluyen en un factor, lo que es indicativo de que hay escasa dispersión y de que los ítems se están refiriendo a lo mismo: en nuestro caso, a la reflexión. En el primer factor, que nosotros hemos titulado «reflexividad», encontramos ítems que son exponentes de la indagación crítica, de la profundización consciente, de la concienciación, de la implicación y de la transformación personal, profesional y de la práctica (Domingo y Fernández, 1999:16). Y en el segundo, un factor que se hace eco de habilidades y actitudes reflexivas emparentadas con la comparación, la integración, la transformación y el diálogo crítico. Sin duda, ambos factores, en estrecha unión con el tema que nos ocupa, que es la construcción de un cuestionario que mida la reflexión en su nivel máximo, a saber, la reflexividad (Domingo y Fernández, 1999:16).



## PROCEDIMIENTO

El procedimiento fue el envío casi personalizado de un cuestionario. En todos los casos, se entregaba un sobre con el cuestionario y una carta en la que se intentaron recoger todos los puntos que propone Tuckman (1972:207) para este tipo de documentos. A los alumnos de 3° de Magisterio se les pasó el cuestionario en una asignatura troncal, a los profesores de la universidad se les dejó en sus casilleros y a los profesores tutores se les entregó a través del coordinador de Prácticas.

## ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Utilizando el SPSS 11.0, aplicamos el análisis de varianza para comprobar la diferencia entre supervisores y alumnos en relación a las acciones reflexivas. Recurrimos a la delta de Cohen (1988) cuando N no es igual entre los grupos, para averiguar la potencia estadística —«statistical power»— de nuestros resultados.

También, practicamos el análisis de tablas de contingencias a través del cual comprobamos qué acciones reflexivas se asocian con los supervisores, alumnos y tutores y con la especialidad y la experiencia profesional.

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 1) DEL ANÁLISIS DE VARIANZA

La siguiente tabla corrobora las diferencias entre los grupos, pudiéndose comparar las opiniones en torno a las acciones reflexivas que se estimulan.

TABLA 1  
DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS SOBRE LA ESTIMULACIÓN DE ACCIONES REFLEXIVAS EN FUNCIÓN DEL GRUPO AL QUE SE PERTENEZCA.

ACCIÓN REFLEXIVA	M		F	Sig.	δ
	Alumno	Supervisor			
1	2,2566	3,0909	19,367	,000	0,7
2	2,2039	3,0455	17,517	,000	1
3	2,0855	3,0455	19,671	,000	1
4	2,0000	2,8182	15,663	,000	0,9
5	1,9605	2,7727	17,638	,000	1
6	1,9474	2,8636	23,889	,000	1,1
7	1,7500	2,5455	19,022	,000	0,8



ACCIÓN REFLEXIVA	M		F	Sig.	δ
	Alumno	Supervisor			
8	2,0592	2,7273	11,107	,001	0,8
9	2,0132	2,7273	12,933	,000	0,8
10	1,7434	2,2727	7,388	,007	0,6
11	2,1711	2,8636	10,850	,001	0,8
12	1,5526	2,4545	23,789	,000	1,1
14	2,4079	2,9091	5,373	,022	0,5
15	2,0921	3,0000	19,930	,000	1
16	2,2895	3,2727	20,802	,000	1
17	1,9276	2,6364	11,587	,001	0,8
18	2,2303	2,9545	12,221	,001	0,8
19	2,0789	2,8636	14,370	,000	0,9
20	2,5461	3,3636	15,055	,000	0,9
21	1,9605	2,5000	8,346	,004	0,9
22	1,9079	2,6364	14,642	,000	0,9
23	2,0329	2,5909	8,566	,004	0,6
24	1,8355	2,5909	16,232	,000	0,9
25	1,9868	2,7727	15,486	,000	0,9
26	1,8750	2,7727	19,236	,000	1
27	2,0921	3,0000	15,595	,000	0,9
28	2,2500	3,2273	24,984	,000	1,1
29	2,0000	3,0455	31,985	,000	1,3
30	2,0197	2,9545	19,271	,000	1

En general, se observa que el profesor supervisor estimula las acciones reflexivas, pues casi todas las variables puntúan 3 que supone bastante estimulación. En cambio, el alumno no cree que eso suceda, así sus opiniones giran en torno al 2 y al 1 que son poca estimulación y ninguna estimulación respectivamente.

Dicho esto, el supervisor nos sorprende, ya que reconoce que existen una serie de acciones reflexivas que él premia poco. Son las acciones 7, 10, 12, 17, 21, 23 y 24. En concreto: alentar al alumno para que se cuestione los porqués del currículum, su contenido y secuencia (7); impelerlo para que se cuestione los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase (10); estimularlo para que lea artículos y los utilice en sus clases (12); para que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, con los de los colegios y con el de sus compañeros (17); instarlo para que recoja información sobre la efectividad de su instrucción (21); animarlo para que busque alternativas en su entrenamiento (23); o propiciar que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa (24).

El alumno aprueba que se estimula bastante la variable 20, es decir, hacer que tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase. También reconoce que no se ejerce ninguna labor de ánimo en relación a que se le aliente a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y secuencia (7), a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación práctica (10), y a leer artículos de modo que utilicen la información en su propia clase (12).

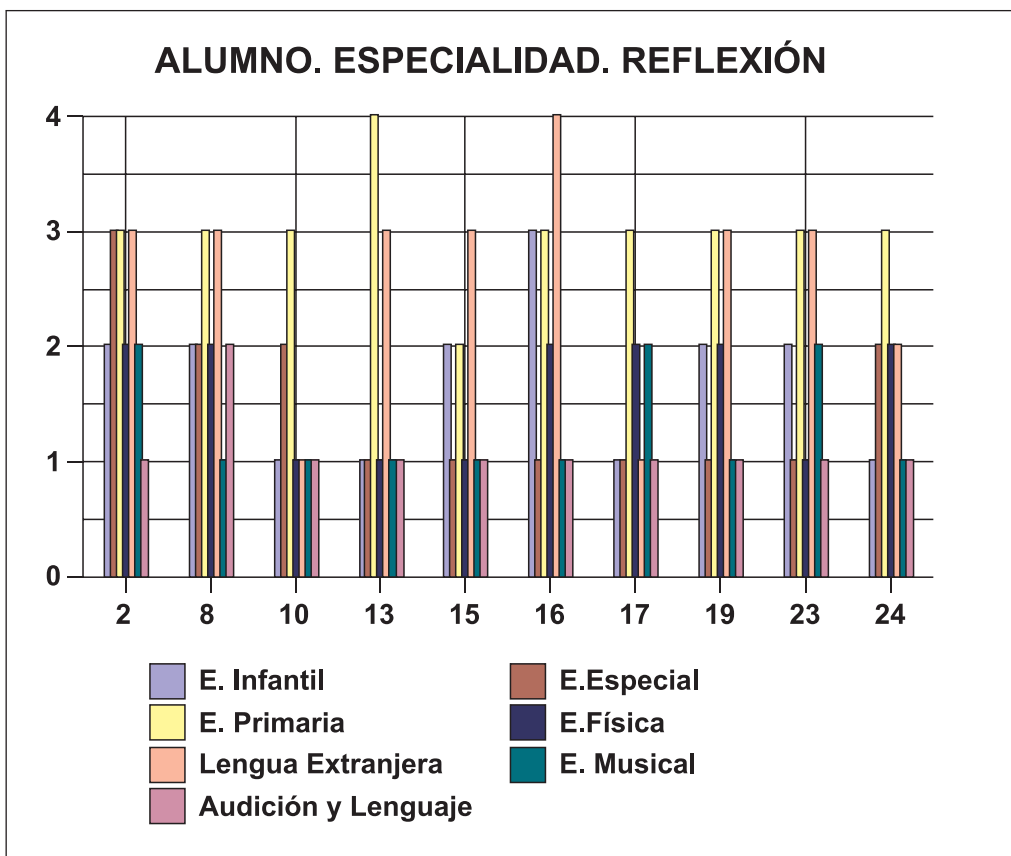
Las diferencias significativas obtenidas entre los supervisores y alumnos han alcanzado una potencia estadística muy buena, de acuerdo con los criterios de Cohen (1988), quien establece como un tamaño del efecto aceptable en Ciencias Sociales, deltas mayores de 0,5 ( $\delta > 0.5$ ). Las deltas obtenidas en nuestros análisis oscilan entre 0,5 y 1,3 siendo la media de 0,9.

## **2) DE LAS TABLAS DE CONTINGENCIAS POR SECTOR, ACCIONES REFLEXIVAS, EXPERIENCIA Y ESPECIALIDAD**

Analizando el gráfico referido al *alumno*, detectamos que las especialidades en las que los alumnos concluyen que están bastante estimulados a la reflexión, son las de Primaria y Lengua Extranjera, las que no lo son nada están conformadas por Audición y Lenguaje, Educación Especial y Educación Musical y las poco estimuladas son Educación Física y Educación Infantil.

En general, predomina inexistencia de estimulación en determinadas acciones hacia la reflexión, en todas las especialidades. Y es que como afirma Winitzky y Arends (1991) con la adquisición de estrategias de resolución de problemas y haciendo de la reflexión una parte inherente del proceso de aprender a enseñar se conseguirá llevar a cabo una enseñanza eficaz, consciente y personal. Si los supervisores deben inculcar acciones reflexivas, ya tienen por donde comenzar, como apuntan las anteriores autoras. Ross (1989) sostiene que a los alumnos en prácticas se les debe enseñar a: a) reconsiderar lo que ha ocurrido en clase; b) tener la mente abierta para considerar nuevas evidencias y admitir la posibilidad de error; y c) ser flexible y considerar las situaciones desde múltiples perspectivas.

Estos resultados nos preocupan porque si hay diferencias en la estimulación a la reflexión entre las especialidades es porque las hay entre los supervisores y los profesores tutores, es decir, unos supervisores son más profesionales que otros, y esto entra en el terreno de la ética profesional. Los alumnos tendrán aprendizajes distintos y estarán



mejor o peor preparados. Por tanto, se debe arbitrar un sistema que no dependa del voluntarismo ni personalidad (Terhart, 1998) del supervisor sino de su competencia profesional.

En cuanto al *profesor tutor de los centros*, no hemos encontrado ninguna asociación significativa en relación a que posea una determinada experiencia y su opinión sobre si el supervisor estimula la reflexión. En cambio, sí detectamos relaciones significativas en función de la especialidad en la que trabaje a la hora de determinar la estimulación en determinadas acciones de reflexión.

Los profesores que trabajan en Educación Infantil y en Audición y Lenguaje creen que el supervisor estimula bastante o mucho a los alumnos para que generen nuevas ideas que mejoren su clase; los de Especial niegan que el profesor supervisor impulse a ello; los de Primaria y Educación Física creen que ocurre poco; y los de Lengua Extranjera y Educación Musical revelan que sí estimulan bastante.

En cuanto a si se favorece en el alumno el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante las prácticas, los únicos que rechazan que el supervisor estimule son los de Educación Especial, en cambio los de Audición y Lenguaje, junto con los de Educación

TABLA 2  
CONTINGENCIA DE LA ESPECIALIDAD, ACCIÓN REFLEXIVA  
Y SECTOR PROFESOR TUTOR

ACCIONES REFLEXIVAS	ESPECIALIDAD	
	$\chi^2$	p
6. Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	33,494	,041
16. Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	34,545	,032
17. Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	34,343	,033

Musical y los de Educación Infantil corroboran que son muy alentados. Los que también mantienen que los supervisores alientan bastante son los de Primaria y Lengua Extranjera. Por último, Educación Física cree que los de la Universidad son poco persuasivos.

Los cooperantes de Infantil y Audición y Lenguaje siguen en la línea de que los supervisores entusiasman a los alumnos para que comparen su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros; frente a los de Educación Especial, los de Educación Primaria y los de Educación Física, cuya opinión es que lo hacen poco y frente a los de Lengua Extranjera y Educación Musical que consideran que es bastante.

En resumen, los profesores que desarrollan su actividad docente en Infantil y Audición y Lenguaje tienen una visión más positiva sobre el estímulo a la reflexión del profesor universitario, aunque Lengua Extranjera también puede unirse a esta deliberación. Los profesores del resto de especialidades tienen una visión más difusa sobre la labor del supervisor.

En relación al *profesor supervisor universitario* no hemos encontrado asociaciones significativas entre supervisar un especialidad y estimular la reflexión. En cambio, sí se confirmaron ciertas relaciones con la experiencia.

Si interpretamos esta tabla, nos fijaremos en que los profesores universitarios menos expertos, los de 1 a 5 años y los más expertos, de 16 a 30 años apremian poco que el práctico haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza. En cambio, el 100% de los supervisores con una experiencia entre 6 y 15 años infunden bastante esta acción. Para Borko y Mayfield (1956) es una cuestión importante de evaluación en el alumno en prácticas que sepa modificar los procedimientos de enseñanza en respuesta a los datos del feed-back. Por tanto, es importante que el supervisor le haga ver a su alumno tutorizado que durante su periodo de prácticas debe reflexionar continua-

TABLA 3  
CONTINGENCIA DE LA EXPERIENCIA, ACCIÓN REFLEXIVA Y SECTOR SUPERVISOR UNIVERSITARIO

ACCIONES REFLEXIVAS	EXPERIENCIA	
	$\chi^2$	p
5. Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	9,824	0,043
9. Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	13,470	0.009
21. Estimular al alumno en práctica a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	7,273	0.026
26. Estimular al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	9,474	0.050

mente sobre todo lo que hace en clase y todo lo que ocurre en el aula. Los datos que le proporciona su propia observación, serán los causantes de que reflexione y tome una decisión para mejorar su actividad docente. Esta es la labor del supervisor: inducir al alumno a la observación, la reflexión y la toma de decisiones.

Los profesores con menos experiencia reconocen que estimulan poco al alumno para que examine críticamente los valores que promueve en clase. Los supervisores de más experiencia, de 16 a 30 años, animan bastante a los alumnos y los que dicen que instigan a los prácticos son los que cuentan entre 6 y 15 años de experiencia profesional. Esta acción reflexiva es una tarea que habrá que tenerla en consideración pues de lo contrario, como dice Zeichner (1993) no se desarrolla la idea de responsabilidad social en nuestros futuros docentes, la cual se construye tanto evaluando el sistema de valores y creencias que cada estudiante posee de forma personal, como cuestionándose las repercusiones éticas y políticas de su actuación.

En referencia a si se anima al alumno a que recoja información sobre la efectividad de su instrucción. Los resultados son que los supervisores de 1 a 5 años de experiencia confiesan sugerir poco esta acción, los que tienen de 6 a 15 años, mucho y el 63,6% de los profesores universitarios supervisores favorecen bastante este punto. La característica de juicio reflexivo maduro indica para Ross (1989) que los estudiantes deben desarrollar la habilidad para revisar situaciones desde múltiples perspectivas, la habilidad para buscar explicaciones alternativas de eventos de clase y la habilidad para usar evidencias evaluando una decisión o posición tomada. Sin duda el supervisor procurará que sus alumnos en prácticas revisen su actuación educativa y todo lo que esta implica: el análisis de si todo va bien, si existe algún problema, si busca una solución y si la evalúa.

Y por último, despierta prácticamente los mismos resultados que la variable anterior el que los supervisores con menos experiencia, en un 66,7%, apuestan poco por

formar a sus tutorandos para que formulen hipótesis sobre su actuación educativa. Los más expertos, un 63,6%, se decantan por la opción de que ellos estimulan bastante y los profesores entre 6 y 15 años, mucho esta actividad. La práctica reflexiva, según Copeland (1993) supone identificar un problema, generar su solución, comprobar esta y aprender a través de la práctica reflexiva. El supervisor tendrá que facilitar que el alumno formule hipótesis, posibles soluciones no sólo a la situación educativa que le preocupe o sobre la que ha decidido actuar, sino que diariamente analizará lo que ha hecho, reflexionará sobre cómo se hubiera podido hacer, pensar las causas de por qué salió mal o aventurar razones. El supervisor tendrá que entrenar al alumno en procesos de resolución de problemas, de análisis de situaciones, de investigación en suma.

En resumen, son los profesores entre 6 y 15 años los que afirman favorecer bastante o mucho en los alumnos las prácticas en acciones reflexivas. Los más jóvenes reconocen la pobreza de su actuación y los más mayores, en algunas cuestiones toman una posición de bastante estimulación y en otras, de poca.

Las variables a las que le es inherente una gran estimulación en los supervisores menos expertos, puesto que ellos manifiestan que no las asumen, son: que los alumnos examinen los valores que transmiten, que hagan planes para mejorar la actuación en clase, que recojan información sobre la efectividad de su enseñanza y que formulen hipótesis sobre su actuación.

Los más expertos anuncian su disparidad de criterios, excepto que los alumnos elaboren planes que mejoren la actuación en clase, que no incitan, el resto sí creen alentarlas bastante. Los profesores con 5 a 15 años lo estimulan todo.

## CONCLUSIONES

1. El profesor supervisor reconoce, en general, estimular bastante la reflexión en sus alumnos durante el periodo de Prácticum.
2. Las acciones reflexivas que el supervisor alienta poco, según él mismo declara, son:
  - \* Que el alumno se cuestione los porqués del currículum, su contenido y secuencia.
  - \* Que el alumno considere los principios éticos y políticos que subyacen a su actuación en clase.
  - \* Que lea artículos y los utilice en sus clases.
  - \* Que compare su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, con los de los colegios y con el de sus compañeros.
  - \* Que recoja información sobre la efectividad de su instrucción.
3. Los alumnos son poco estimulados a la reflexión. En concreto, no lo son nada en las siguientes acciones reflexivas:
  - \* Cuestionar los porqués del currículum, contenido y secuencia.
  - \* Considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase.
  - \* Leer artículos y utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase.

4. Las especialidades en las que los alumnos confirman que están bastante incitados a la reflexión, son las de Primaria y Lengua Extranjera, las que no lo están nada son Audición y Lenguaje, Educación Especial y Educación Musical y las que están poco son Educación Física y Educación Infantil.
5. Los profesores tutores que desarrollan su actividad docente en Infantil y Audición y Lenguaje y Lengua Extranjera tienen una visión positiva sobre el estímulo a la reflexión del profesor universitario. Los profesores de Educación Primaria, Educación Física, Educación Especial y Educación Musical manifiestan una visión más difusa sobre la labor del supervisor y menos uniforme a la hora de valorar las acciones.
6. No se ha producido ninguna asociación significativa entre profesor universitario y especialidad. Esto significa que no hay una relación entre supervisar la especialidad que sea e impulsar más o menos la reflexión, es decir, no importa la especialidad que se supervise para que se aliente a la reflexión.
7. No hemos encontrado ninguna asociación significativa entre que el tutor tenga una determinada experiencia y su opinión sobre si el supervisor anima a la reflexión.
8. Los profesores supervisores entre 6 y 15 años empujan bastante o mucho a los alumnos en prácticas a acciones reflexivas. Los más jóvenes reconocen su poca estimulación y los de más edad, en algunas cuestiones toman una posición de bastante estimulación y en otras, de poca.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedito, V., Ferrer, V. y Ferreres, V. (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Borders, L.D. (1994). *The good supervisor*. *ERIC Digest*. ERIC: ED372350.
- Borko, H. y Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.
- Cid, A. y Ocampo, C.I. (2001). Funciones tutoriales en el Prácticum de Magisterio y Psicopedagogía. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum*. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press
- Copeland, W.D. (1993). The reflective practitioner in teaching: Toward a research agenda. *Teaching and Teacher Education*, 9 (4), 347-359.
- De Miguel, S. y Pérez, M. (2001). Dificultades y limitaciones en la formación práctica del docente. Estudio de casos. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (coords.). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum*. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum. Lugo: Unicopia.
- De Vicente, P.S., Moral, C. y Pérez, M.P. (1993). Procesos reflexivos promovidos en las prácticas escolares de los alumnos de Magisterio. *Revista de Investigación Educativa*, 22, 105-116.



- Domingo, J. y Fernández, M. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y formación del profesorado*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dormer, J. (1994). The mentoring process in initial teacher education: the respective roles of personal in a pilot school-based scheme. En M.A. Zabalza y A. Cid (1998). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago: ICE Universidad de Santiago.
- Dunne, R. y Dunne, E. (1993). The purpose and impact of school-based work: the supervisor's role. En N. Bennett y C. Carré. *Learning to teach*. New York: Routledge.
- Ferreres, V. (1998). ¿Y qué pasa con los tutores de prácticas en la Universidad? ¿Cómo se forman? ¿Qué papel. Qué funciones. Qué formación? En M.A Zabalza (Ed.). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional. Actas del IV Symposium de Prácticas*. Santiago: ICE Universidad de Santiago.
- Galera, F. (1998). *El Prácticum de Magisterio*. Almería: Universidad de Almería.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. y Foxx, S.M. (1996). Field and laboratory experiences. En Sikula, J., Buttery, T.J. y Guyton, E. (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- McNamara, D. (1995). The influence of student teachers' tutors and mentors upon their classroom practice: an exploratory study. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 51-61.
- Mérida, R. (2001). El Prácticum: un espacio complejo de formación. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Parmigiani, D. (2001). Hacer pensar saber: hipótesis para el prácticum en la formación de los maestros italianos. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords). *Desarrollo de competencias personales y profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Quick, B.N. y Dasovich, J.A. (1994). *The role of the supervisor: meeting the needs of early childhood preservice teachers*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nashville. ERIC: ED388637.
- Rodríguez, J.A. (1994). Una propuesta para el Prácticum. En L. Montero, B. Cebreiro y M.A. Zabalza (Coord.). *El Prácticum en la formación de profesionales: problemas y desafíos*. Santiago: Departamento de D.O.E.
- Ross, D.D. (1989). First steps in developing a reflective approach. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 22-30.
- Roth, R.A. (1989). Preparing the reflective practitioner: transforming the apprentice through the dialectic. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 31-35.
- Rubia, B. y Carro, L. (2001). El modelo de Prácticum desde la Universidad de Valladolid. En L. Iglesias, M. Zabalza, A. Cid y M. Raposo (Coords.). *Desarrollo de Competencias Personales y Profesionales en el Prácticum. VI Simposium Internacional sobre el Prácticum*. Lugo: Unicopia.
- Sepúlveda, M.P. (1996). *La supervisión de las prácticas de enseñanza en los programas de formación inicial: un estudio de casos*. Almería: Servicio de Publicaciones Universidad de Almería.

- Siens, C.M. y Ebmeier, H. (1996). Development supervision and the reflective thinking of teachers. *Journal of Curriculum and Supervision*, 11 (4), 299-319.
- Slick, S.K. (1998). The university supervisor: a disenfranchised outsider. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 821-834.
- Stones, E. (1992). Prácticas de formación del profesorado. En T. Husen y Postlethwaite, T.N. (Dirs.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: MEC. Vicens Vives.
- Stout, C.J. (1989). Teachers' views of the emphasis on reflective teaching skills during their student teaching. *The Elementary School Journal*, 89 (4), 511-527.
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33 (4), 433-444.
- Tuckman, B.W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Turney, C. (1992). Supervisión de las prácticas en la educación de profesores. En T. Husen y Postlethwaite, T.N. (Dirs.). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: MEC. Vicens Vives.
- Watkins, C. (1992). An experiment in mentor training. En M. Wilkin (Ed.). *Mentoring in schools*. London: Kogan Page.
- Wilson, J.D. (1990). The selection and professional development of trainers for initial teacher training. *European Journal of Teacher Education*, 13 (1-2), 7-24.
- Winitzky, N. y Arends, R. (1991). Translating research into practice: the effects of various forms of training and clinical experience on preservice students' knowledge, skill and reflective. *Journal of Teacher Education*, 42 (1), 52-65.
- Woolley, S.L. (1997). *What student teachers tell us*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington. ERIC: ED430963.
- Zabalza, M.A. y Cid, A. (1998). El tutor de prácticas: un perfil profesional. En M.A. Zabalza (Ed.). *Los tutores en el Prácticum. Funciones, formación, compromiso institucional*. Actas del IV Symposium de Prácticas. Santiago: ICE Universidad de Santiago.
- Zeichner, K.M. (1993). Traditions of practice in U.S. preservice teacher education programs. *Teacher and Teaching Education*, 9 (1), 1-13.

## ANEXO

1	Enseñar al alumno en prácticas a reflexionar sobre su actuación y sobre los efectos que esta produce en sus clases	1	2	3	4
2	Hacer considerar al alumno en prácticas los efectos que producen las estrategias de enseñanza que utiliza y el contenido de sus lecciones	1	2	3	4
3	Estimular al alumno en prácticas para que programe teniendo en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos	1	2	3	4
4	Enseñar a evaluar al alumno en prácticas su propia enseñanza	1	2	3	4
5	Estimular al alumno en prácticas para que haga planes que le ayuden a mejorar su propia enseñanza	1	2	3	4
6	Entrenar al alumno en prácticas sobre cómo generar nuevas ideas para la mejora de su clase	1	2	3	4
7	Alentar al alumno en prácticas a cuestionar los porqués del currículum, su contenido y su secuencia	1	2	3	4
8	Estimular al alumno en prácticas a criticar los métodos y procedimientos de enseñanza puestos en práctica	1	2	3	4
9	Estimular al alumno en prácticas a examinar críticamente los valores que promueve dentro de la clase	1	2	3	4
10	Estimular al alumno en prácticas a considerar los principios éticos y políticos que subyacen en su actuación en clase	1	2	3	4
11	Animar al alumno en prácticas a ir construyendo su estilo de enseñanza a partir del diálogo mantenido con el/los profesor/es asignado/s en el colegio	1	2	3	4
12	Estimular al alumno en prácticas a leer artículos y a utilizar los resultados de las investigaciones en su propia clase	1	2	3	4
13	Estimular al alumno en prácticas a desarrollar su propia teoría personal de la enseñanza y a comprobarla dentro de su clase	1	2	3	4
14	Estimular al alumno en prácticas a resolver sus propias dificultades de clase	1	2	3	4
15	Enseñar al alumno en prácticas estrategias para resolver los problemas que se producen en clase	1	2	3	4
16	Favorecer en el alumno en prácticas el aprendizaje a ser flexible y adaptable durante su periodo de prácticas	1	2	3	4
17	Estimular al alumno en prácticas a comparar su pensamiento sobre la enseñanza con el de los profesores de Magisterio, el de los profesores del colegio, el de otros compañeros, etc.	1	2	3	4
18	Hacer que el alumno en prácticas se pregunte por el efecto que produce su enseñanza	1	2	3	4
19	Procurar que constate que la reflexión realizada sobre el efecto que produce su enseñanza hará que modifique su actuación en clase	1	2	3	4
20	Hacer que el alumno en prácticas tenga en consideración la información proporcionada por el profesor del colegio para modificar su enseñanza en clase	1	2	3	4
21	Estimular al alumno en prácticas a recoger información de sus alumnos sobre la efectividad de su instrucción	1	2	3	4
22	Favorecer en el alumno en prácticas el desarrollo de procesos de indagación como forma de aprendizaje y evaluación	1	2	3	4
23	Promover en el alumno en prácticas la búsqueda de alternativas en su entrenamiento	1	2	3	4
24	Estimular al alumno en prácticas a que indague en el conocimiento de las distintas perspectivas de enseñanza que observa	1	2	3	4
25	Hacer que el alumno en prácticas sepa situarse en contextos de enseñanza/aprendizaje diferentes, inestables y de cambio	1	2	3	4
26	Ayudar al alumno en prácticas a que formule hipótesis sobre su actuación educativa	1	2	3	4
27	Hacer que el alumno en prácticas valide y compruebe la diferencia entre lo que es la enseñanza y lo que él creía que era	1	2	3	4
28	Estimular al alumno en prácticas a buscar, identificar y resolver problemas	1	2	3	4
29	Permitir al alumno en prácticas elaborar un conocimiento práctico que favorezca su toma de decisiones	1	2	3	4
30	Estimular al alumno en prácticas a cuestionarse qué hace que funcionen las cosas, en qué contexto y el porqué	1	2	3	4

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2004.

Fecha de aceptación: 22 de marzo de 2005.