

## “Nos Dabas la Confianza para Hablar”. El Supervisor Universitario en un Practicum Reflexivo

### “You Gave us the Confidence to Talk”. The University Supervisor in a Reflexive Practicum

Ángela Saiz Linares \*  
Teresa Susinos Rada

Universidad de Cantabria

En este artículo presentamos una propuesta de practicum para la formación de maestros articulada como un trabajo de reflexión que se desarrolla de forma colaborativa entre un grupo de alumnos y el supervisor universitario. De forma más concreta, este estudio se centra en el análisis de las funciones del tutor universitario como pieza fundamental en el desarrollo de este programa de formación práctica. Para ello, se ha utilizado una metodología cualitativa y se han analizado informaciones procedentes de los diarios de los estudiantes, los seminarios grupales y las entrevistas finales de evaluación. El trabajo se ha desarrollado en la Universidad de Cantabria durante el curso académico 2013-14. Los resultados obtenidos evidencian la relevancia del supervisor universitario en cuanto a dinamizador y moderador de los seminarios, facilitador de la reflexión y orientador de los procesos reflexivos y en cuanto a acompañante emocional. Algunas conclusiones apuntan hacia la simetría relacional entre tutor y alumnos, el seguimiento y apoyo continuado por parte del supervisor y la consideración del error como motivo de aprendizaje como algunos factores que han contribuido al desarrollo del clima requerido para el desarrollo de un practicum orientado por principios reflexivos y colaborativos.

**Descriptor:** Formación de maestros, Practicum reflexivo, Supervisor universitario, Colaboración profesor-alumno, Voz del alumnado.

In this paper we present a practicum proposal for initial teacher training articulated as a work of reflection that is developed collaboratively among a group of students and the university tutor. More specifically, this study focuses on the analysis of the functions of the university supervisor as a cornerstone in the development of this program of practicum. We have used a qualitative methodology and we have analyzed information from the teacher diaries, from the group seminars and from the final evaluation interviews. The work has been developed at the University of Cantabria during the academic year 2013-14. The results show the relevance of the university supervisor in terms of moderator of seminars, facilitator of reflection, guide of the reflective processes and as an emotional companion. Some conclusions point to the relational symmetry between tutor and students, the continued support from the supervisor and the consideration of the error as a reason for learning as some factors that have contributed to the development of the climate required for the development of a practicum oriented by reflective and collaborative principles.

**Keywords:** Teacher training, Reflective practicum, University supervisor, Teacher-student collaboration, Student voice.

*Esta investigación en curso constituye la tesis doctoral de Ángela Saiz Linares bajo la dirección de la Dra. Teresa Susinos, realizada con financiación pública en el marco del Programa de Formación de Profesorado Universitario de la Universidad de Cantabria (Nº Reg. 7208636035 Y0SC000121).*

---

\*Contacto: saizla@unican.es

ISSN: 1696-4713  
www.rinace.net/reice/  
revistas.uam.es/reice

Recibido: 21 de noviembre 2015  
1ª Evaluación: 5 de febrero 2016  
2ª Evaluación: 29 de abril 2016  
Aceptado: 13 de junio 2016

## Introducción

El practicum es hoy una de las piezas fundamentales en los procesos de formación inicial de docentes y una ocasión irremplazable para el aprendizaje de la profesión del docente (Beck y Kosnik, 2002; González y Fuentes, 2010; Sorensen, 2014). Con la última reforma del sistema universitario español hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el periodo de prácticas de la titulación de maestro ha experimentado un fuerte estímulo (Zabalza, 2013). Más allá de algunas modificaciones estructurales, como el incremento de su duración, ahora se requiere orientar el debate hacia algunas cuestiones de raíz (Martínez Bonafé, 2013).

En este sentido, consideramos que los enfoques de formación del profesorado han de incorporar modalidades de trabajo más fundamentadas en el terreno reflexivo (Domingo, 2010; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010; Rodríguez et al., 2011). Por otro lado, precisamos una redefinición de la formación del enseñante hacia formatos más colaborativos y dialógicos (Nòvoa, 2009). Dadas las características que definen al practicum de Magisterio, éste parece configurarse como uno de los espacios propicios para poner en juego esta formación reflexiva y colaborativa: los estudiantes se encuentran inmersos en la práctica escolar pero, al mismo tiempo, se les ofrecen espacios estructurados (Gelfuso y Dennis, 2014) para pensar y reflexionar colaborativamente sobre la práctica y otras cuestiones educativas de interés. Al amparo de estas necesidades, en la Universidad de Cantabria diseñamos, implementamos y evaluamos una propuesta de practicum reflexivo y colaborativo para futuros docentes de educación Infantil y Primaria. Se trata de una investigación en curso y de la que en este artículo presentaremos algunos resultados parciales.

Concretamente, el objetivo de este artículo es revisar y analizar los nuevos roles y funciones desarrollados por el supervisor universitario en esta propuesta de practicum, atendiendo a las percepciones de los estudiantes participantes. Por tanto, el punto de vista de los estudiantes se torna central en nuestro trabajo, en consonancia con una perspectiva que reconoce la voz del alumnado como imprescindible para la mejora de las prácticas docentes.

Sobre esta cuestión del practicum existe mucha literatura previa, si bien consideramos que, precisamente por su extrema relevancia en la formación inicial de maestros, es un asunto que no debe dejar de revisarse y actualizarse de acuerdo las nuevas condiciones y demandas sociales que afectan a la función docente. En tal sentido, en este artículo subrayamos la necesidad de repensar la formación en magisterio desde la perspectiva del alumnado (Bragg, 2007; Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009), de modo que los procesos formativos sean diseñados de forma que permitan una mayor participación de los estudiantes y les sitúen como agentes activos y responsables de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. Asumir esta concepción conlleva, inexorablemente, plantear un nuevo modelo de relaciones entre profesores y alumnos, lo que Fielding (2012) ha denominado como colegialidad radical, donde el trabajo del supervisor universitario se transforma consecuentemente y adopta una posición más horizontal. Todo ello implica un compromiso mutuo de reciprocidad entre estudiantes y docentes que se extiende hacia un modo de entender el conocimiento como intencionalmente emergente y co-construido (Fielding, 2007).

## 1. Fundamentación teórica

La propuesta de formación práctica de docentes que proponemos encuentra su sustento teórico en lo que se ha venido denominando Movimiento de la práctica reflexiva (Russell, 2012; Schön, 1998; Zeichner, 2005). De una manera general podemos decir que quienes se acogen a él comparten una concepción del docente como agente activo y reconocen el saber de la experiencia y las reflexiones que los docentes realizan en torno a su práctica como un conocimiento valioso y relevante (Zeichner, 1993). Otro elemento común en la conceptualización de la reflexión es la noción de “problema” (Loughran, 2002; Perrenoud, 2004; Russell, 2012), al considerar que el proceso de reflexión se desencadena cuando los esquemas y representaciones mentales con los que operamos habitualmente, normalmente implícitos, no encajan con alguna situación compleja o problemática de la práctica.

A tenor de esta definición, la iniciativa de formación práctica que planteamos comienza solicitando a los estudiantes que identifiquen una situación pedagógica del centro educativo en el que se encuentran que les preocupe, entendiendo que el desencadenamiento de los procesos reflexivos es más factible cuando nos enfrentamos a una situación desconcertante que nos compromete a encontrar una respuesta. Tras ello, la propuesta formativa se configura en dos momentos de trabajo reflexivo:

- Un momento de diálogo ordenado entre el supervisor<sup>1</sup> y cada participante, que trata de facilitar una primera aproximación reflexiva a la preocupación pedagógica elegida. Para este fin desarrollamos una entrevista semiestructurada que el tutor universitario lleva a cabo con cada estudiante. Tiene un valor epistémico (Brinkmann, 2011) y biográfico. Por una parte, posee la función principal de explorar conjuntamente sobre el dilema planteado. Por otra, intenta favorecer la reflexión sobre la relación entre la preocupación identificada y la biografía escolar y profesional de dicho alumno, entendiendo que dicha biografía genera creencias implícitas muy poderosas sobre la enseñanza, el aprendizaje y la condición de profesor y de alumno que necesitan hacerse explícitas (Baron, 2013; Bullough, 2000; Clandinin y Connelly, 2000; Kelchtermans, 2009; Parker, 2010).
- El segundo momento de reflexión es colectivo y se desarrolla dentro del Grupo de Reflexión Colaborativa constituido por el grupo de estudiantes y su supervisor universitario, que se reúnen en varios seminarios a lo largo de todo el practicum. Entendemos que la reflexión como práctica colaborativa dentro del practicum permite comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación diferentes al propio y cuestionar los supuestos aceptados sobre la práctica que damos por sentado (Brockbank y McGill, 2002; Cochran-Smith y Lyttle, 2002; Larrivee, 2000). Además, la reflexión compartida resulta especialmente rica en un contexto educativo cuyas exigencias y requerimientos resultan muy abrumadores para ser enfrentados de manera individual (Rodgers, 2002). En este espacio reflexivo cada alumno ha realizado una pequeña indagación sobre su problema pedagógico (basado en lecturas,

---

<sup>1</sup> La supervisora universitaria ha sido una de las investigadoras de este estudio.

observaciones, recabar información del tutor, de expertos, participación en foros, etc.) que es contrastado y discutido en estos seminarios.

Como herramienta de reflexión individual donde recoger, de manera sistemática, informaciones y reflexiones sobre la preocupación pedagógica los estudiantes han utilizado un diario de prácticas. Consideramos que la escritura se configura como un potente método para investigar acerca de uno mismo y de las preocupaciones personales y profesionales (Richardson, 2000), así como para conectar la teoría con la práctica (Pasternak y Rigoni, 2015).

Como decíamos, replantear la función del supervisor universitario en el practicum desde la Voz del Alumnado conlleva modificaciones importantes en su labor, que en este nuevo marco de formación consiste en ofrecer una orientación y acompañamiento constante en los procesos reflexivos (Correa, 2015; Korthagen, 2011; Mena, García, Clarke y Barkatsas, 2015) y de proporcionar a los alumnos oportunidades y situaciones de aprendizaje significativas (Armadans, Castrechini y Aneas, 2013), alejándose del rol de “inspección” y evaluación final que ha prevalecido en épocas anteriores (Correa, 2013). Si bien se ha mejorado mucho en los sistemas de supervisión en los últimos años, dice Zabalza (2011) que todavía quedan muchas cuestiones sobre las que pensar: nombramiento de tutores, reconocimiento de estatus y, sobre todo, una definición más concreta de sus funciones.

En relación a la función tutorial del supervisor universitario, cabría considerar también el tipo de instrumentos que utilizan para evaluar al estudiantado. En los últimos años, una gran cantidad de facultades de educación han adoptado el portfolio como instrumento para este fin. Cebrián de la Serna (2010) subraya que, además de su virtualidad a la hora de tomar decisiones y evaluar, encierra grandes posibilidades para “recopilar experiencias, reflexionar sobre las mismas y facilitar que el estudiante gestione su aprendizaje” (p. 185). En definitiva, el portfolio se configura como el instrumento utilizado por el supervisor universitario para calificar las prácticas, pero también para ofrecer un *feedback* durante y al final del proceso que permita a los estudiantes aprender a autorregularse y a gestionar su aprendizaje (Jiménez y Mauri, 2012).

## 2. Metodología

Desde el punto de vista metodológico, esta investigación se asienta en el paradigma cualitativo de investigación (Denzin y Lincoln, 2012), pudiendo ser enmarcada, más concretamente, dentro del estudio de caso evaluativo de programas (Simons, 2011). La elección de una metodología cualitativa responde al propósito de profundizar en la comprensión de cómo los sujetos participantes vivencian e interpretan dicha experiencia de formación (Rapley, 2014) y, de manera más precisa para el objetivo de este artículo, de qué modo han experimentado y significado la supervisión universitaria en las diferentes actividades de practicum que se han propuesto. La investigación cualitativa nos permite, por tanto, alcanzar un conocimiento profundo y situado sobre el fenómeno de estudio que reconoce la diversidad de subjetividades a la hora de comprender una realidad que es compartida (Flick, 2009).

La muestra elegida para desarrollar la propuesta formativa y de investigación se compuso de un total de cinco estudiantes del último curso de la titulación, en el año

2013-2014. La técnica de muestreo utilizada para la selección ha sido intencional basada en criterios (Colás, 1998), de entre los que destacamos las posibilidades de acceso, la representación de las diferentes especialidades y menciones de las titulaciones de maestro y, finalmente, la configuración de un grupo pequeño coincidente con el número de alumnos en prácticas que normalmente supervisan los docentes de la Universidad de Cantabria (5-6 alumnos), respondiendo a la intención de hacer de la propuesta algo realizable y también de desplegar todas las posibilidades de un “equipo de reflexión”. Estas cinco estudiantes, junto con la supervisora, han conformado el Grupo de Reflexión Colaborativa.

Hemos utilizado varios instrumentos de producción de datos (Díaz de Rada, 2007) que permiten un tratamiento cualitativo de la información. Concretamente, el análisis desarrollado en este artículo procede de informaciones producidas en los seminarios de formación, en el diario de prácticas y en una entrevista semi-estructurada realizada a las alumnas participantes, tras finalizar el practicum, destinada a valorar el programa formativo en su totalidad.

El análisis de los seminarios y el diario nos permite descubrir los roles asumidos por los diferentes actores participantes en la propuesta formativa, fijando el foco en el desempeñado por la supervisora universitaria. La utilización de la entrevista, por otra parte, ha sido esencial para matizar y ahondar en algunas de esas apreciaciones y para hacer explícitos los significados que, sobre los citados asuntos, las participantes han construido durante el proceso (Hammersley y Atkinson, 2009; Kvale, 2011). Esta entrevista se realizó a partir de un guion elaborado previamente que, si bien estructuró la conversación alrededor de los diferentes tópicos a analizar, no funcionó como una propuesta cerrada (Díaz de Rada, 2007). Tanto los seminarios como las entrevistas fueron transcritos para facilitar el análisis posterior.

Para realizar el análisis de los datos utilizamos un sistema de codificación temática (Angrosino, 2012) en el que definimos las categorías de análisis y los códigos (Huber, 2003). Hemos seguido un método de codificación inductivo-deductivo: partimos de un esquema inicial de variables a analizar, pero el trabajo desarrollado con los datos exigió redefinir algunas de esas categorías y códigos durante el proceso de análisis (Tójar, 2006). Finalmente, la complejidad para manejar tal volumen de información requirió la utilización del programa informático MAXQDA para facilitar la reducción de los datos.

### **3. Resultados**

Como decíamos, el Grupo de Reflexión Colaborativa que constituye la herramienta formativa nuclear de este practicum ha estado conformado por las cinco alumnas participantes y la propia tutora universitaria. Antes de presentar algunos resultados es importante subrayar que las estudiantes apenas se conocían entre sí en el momento de comenzar con la iniciativa de formación, y tampoco la supervisora había tenido trato con ninguna antes del proyecto. El tipo de relaciones y de dinámicas de interacción, por tanto, estaba aún por escribir y la figura de la supervisora a ese respecto iba a ser determinante, como a continuación veremos.

El punto esencial aquí es cómo esta figura consigue mantener, a lo largo de los seminarios, un modo colaborativo de indagación y cómo propicia el aprendizaje en relación que define este modelo de practicum y que se opone a los modelos más

jerárquicos, expertos o tradicionales de formación. Para que el grupo de estudiantes pueda indagar de forma reflexiva y dialógica sobre su “problema pedagógico” y sobre otros aspectos de su práctica docente es indispensable que las funciones y los modos de relación que asume la supervisora sean cuidadosamente coherentes con este fin último de mantener una relación horizontal y con la intención de generar un espacio confiado para el diálogo y un entorno seguro de aprendizaje.

A partir del análisis de los datos recogidos podemos identificar seis grandes funciones que la supervisora universitaria ha desempeñado y que sintetizamos en la tabla 1.

Tabla 1. Síntesis de las funciones principales del supervisor universitario

FUNCIONES DEL SUPERVISOR	EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS UTILIZADAS
Coordinar y animar el debate y la reflexión conjunta	Indicar turnos y moderar tiempos Definir esquema de trabajo Resolver dudas y recordar tareas
Promover la reflexión individual y grupal	Reiterar aspectos relevantes de la tarea reflexiva Proponer preguntas guía y caminos de indagación Función de espejo Escucha atenta
Proponer medios y recursos para la reflexión	Lecturas Expertos
Mantener un modo colaborativo (no experto) de acompañamiento	Orientar de forma no impositiva Reconocer explícitamente el valor de las aportaciones de todos los participantes
Generar un espacio confiado y seguro para la reflexión	Error como oportunidad de aprendizaje Libertad para expresar conocimientos y experiencias
Soporte emocional y mantenimiento de la unidad del grupo	Grupo de <i>Whatsapp</i>

Fuente: Elaboración propia.

### 3.1. Coordinar y animar el debate y la reflexión conjunta

El análisis de los seminarios nos permite definir esta primera función de la supervisora, que claramente diferencia su participación en los seminarios de la del resto de participantes. Si bien fue una función generalmente contemplada cuando diseñamos el programa, la dinámica relacional generada con el grupo nos permite descubrir cinco estrategias específicas que se han repetido durante los seis seminarios de formación, vinculadas con esta gran función. Entendemos que las particularidades del grupo han condicionado el universo concreto de tareas que a continuación presentamos, que pueden divergir, en alguna medida, si dicha labor de dinamización se desarrolla con otro grupo diferente. De este modo, la tutora universitaria ha sido la encargada de organizar cada sesión de trabajo:

- Indicando los turnos para hablar y presentar los diferentes procesos reflexivos de cada participante.
- Proponiendo y moderando los tiempos para cada parte de la actividad.
- Definiendo el esquema de trabajo de cada sesión formativa.
- Aclarando dudas sobre los requerimientos de la actividad.

- Recordando tareas y acuerdos pendientes.

### **3.2. Promover la reflexión individual y grupal**

La supervisora también ha participado orientando los procesos reflexivos de las estudiantes. A continuación, mostramos algunos ejemplos extraídos de los seminarios y los diarios que tratan de ilustrar el tipo de estrategias que la tutora ha utilizado en diferentes momentos del proceso formativo:

Observamos cómo la supervisora ha introducido preguntas para ayudar a profundizar en los contenidos, así como para orientar el debate:

*Vale, pero y de cara a tu reflexión, ¿qué forma quieres que tome?, porque eso no se va a conseguir, pero, vamos, si hicieses eso, es decir, ¿cuáles son los objetivos que tú tienes a la hora?, porque no es una, entiendo que no es una reflexión final o un, es un tema que te preocupa, al que quieres dar vueltas, entonces, ¿cuál es ahora el proceso?, ¿cuál es tu objetivo?, eso es lo que, eso tienes que pensar en ello, y bueno, si no se te ocurre, tus compañeras te pueden ayudar. (Seminario 1)*

Igualmente, la tutora también ha utilizado los diarios de las participantes para indagar en sus argumentos y ahondar en sus concepciones. El fragmento siguiente constituye una anotación que la supervisora realizó en el diario de una de las estudiantes:

*¿Puedes relacionar esta situación con el tópico que has elegido? En la entrevista me comentaste que, a tu juicio, los problemas que tenían los niños para elaborar textos de manera creativa tenían como causa la enseñanza directiva y pautada de la que habían sido objetos a lo largo de su escolaridad. Creo que aquí tienes un ámbito muy amplio e interesante para reflexionar. (Diario)*

También ha tratado de reiterar o enfatizar, en diferentes momentos, aspectos relevantes de la tarea reflexiva:

*Acuérdate, perdona, acuérdate de que había, por una parte están las personales, pero por otra están las que nos impone el sistema, entonces yo creo, soy muy pesada con el sistema, pero que es muy importante que no, pues que no centréis toda la culpa o toda la bueno en un maestro porque es que muchas veces el sistema nos limita, nos favorece y eso hay que tenerlo en cuenta, o sea, al final lo que ocurre si centramos toda la atención en el docente es que si culpabilizamos del fracaso educativo que habitualmente hay al docente y para mí hay muchísimas más variables en juego, entonces... (Seminario 3)*

Además de proponer ideas y caminos de indagación, como muestran los ejemplos anteriores, destacamos igualmente el papel de la tutora como “espejo” que recapitula y devuelve las reflexiones realizadas por las estudiantes.

*Vale, entonces recapitulando era cómo la poca transferibilidad de lo que se da en la..., en Magisterio a la práctica y tu queja viene, ¿no?, tu reivindicación de que muchos docentes de aquí de la carrera de Magisterio no han pisado nunca un aula. (Seminario 1)*

*Para mí de alguna manera tú relacionas, o me parece a mí entender, ¿eh?, la finalidad de la escuela con eso, ¿no?, preparar para el trabajo y crear unos hábitos, vale. (Seminario 1)*

*Sí, pero entonces de alguna manera lo que estás analizando son los distintos sistemas que hay y qué cualidades del sistema permiten a un docente progresar y cuáles no. (Seminario 1)*

Por un lado, recoger y retornar esos pensamientos ha requerido, de la supervisora, una escucha y un interés atento y sincero hacia aquello que las estudiantes estaban relatando. Parece que notar esa escucha es algo valorado por unas alumnas poco acostumbradas a

sentir que sus experiencias y conocimientos se reconocen más allá del trámite de la evaluación. Por otra parte, devolver esos pensamientos tal y como han sido comprendidos por otra persona permite a las estudiantes repensar y resituar sus reflexiones y sus palabras, como expresa esta participante en la entrevista: “te daba lugar a reflexionar, como diciendo: “la idea que estoy dando igual no es lo que yo quiero realmente decir, o no es realmente lo que estoy pensando, me estoy expresando mal”.

### **3.3. Proponer medios y recursos para la reflexión**

Por otro lado, vemos cómo otra de las funciones de la supervisora en este marco de acompañamiento ha ido en línea de proporcionar medios y recursos a las alumnas para poder seguir indagando sobre su tópico de reflexión: fuentes bibliográficas, “expertos” a quien entrevistar, etc. Como hemos podido constatar, en opinión de las estudiantes esta posibilidad de ampliar la indagación a través del acceso a la experiencia de otros docentes que el tutor facilita en el practicum, resulta una herramienta privilegiada de reflexionar y ampliar su mirada sobre su propio problema pedagógico.

*Sí que es verdad que nos has ayudado, por ejemplo a mí, a enfocar el tópico con las lecturas, porque estás un poco perdido, no sabes... Y me has ayudado a hablar con N. (maestra de escuela que trabaja por proyectos en lengua), o sea que en ese sentido, nos has influenciado o nos has dado un camino que seguir. (Entrevista)*

### **3.4. Mantener un modo colaborativo (no experto) de acompañamiento**

Señalamos con anterioridad que los formatos de formación reflexiva requieren encauzar las relaciones pedagógicas entre docentes y alumnos hacia formas más simétricas e interactivas. Trabajar en el *Grupo de Reflexión Colaborativa* ha supuesto un replanteamiento del papel y del trabajo del supervisor universitario donde éste ha adoptado una posición más horizontal: de transmisor y evaluador de resultados a orientador, guía e intermediario del aprendizaje. De este modo, aunque la tutora ha sido la responsable de marcar la dinámica, ésta ha tratado de evitar, en todo momento, intervenciones que le llevaran a sobresalir por encima de los estudiantes y sus participaciones han eludido roles y actitudes de carácter experto. Una de las participantes indica que “no se ha notado la jerarquía” (Entrevista) y que su papel ha consistido en facilitar y orientar el proceso reflexivo siempre desde este esquema de simetría relacional. En las palabras siguientes mostramos cómo, para esta participante, la tutora ha sido una compañera más de reflexión que, simplemente, ha ido un poco más allá que el resto de participantes en sus sugerencias:

*Has participado con nosotras, cuando hemos estado perdidas nos has guiado, pero tampoco nos has marcado... entonces en ese sentido yo creo que bien. Yo a ti te considero como una compañera más, entonces cuando hablo de compañeras, pues hablo de... te estoy incluyendo a ti. Entonces yo creo que más o menos en la misma línea. Sí que es verdad que nos guiabas más en algunas reflexiones [...] Entonces en ese sentido, eras como un guía que de vez en cuando, eras una compañera más, y de vez en cuando, nos ayudabas un poquitín a... O sea que en ese... ése es tu... diferencia del resto. (Entrevista)*

Parece que la forma no impositiva de realizar esas orientaciones y el reconocimiento explícito de que las suyas eran sugerencias del mismo valor que las que podían realizar el resto de participantes han sido claves que explican la colegialidad conseguida, como evidencian las palabras de una de las alumnas participantes en el siguiente fragmento:

*Eso es. Pues tú, proponiendo ideas... de hecho, muchas de las propuestas las hacías tú. Pero no a nivel de... “tienes que hacerlo por aquí”. A nivel de sugerencias. Lo*



*que decía antes como sugerencias, que yo tomaba como sugerencias y por eso el trabajo ha tenido... eso es, es mío. (Entrevista)*

Otra circunstancia que ha contribuido a fraguar una relación de reflexión genuinamente colaborativa tiene que ver con la divergencia de temáticas de reflexión elegidas por las estudiantes. En el inicio de la propuesta, la supervisora hizo explícita su falta de conocimiento sobre algunos de los tópicos escogidos, considerablemente alejados de su campo de estudio, y hubo de emprender un proceso de indagación sobre dichos asuntos que fue paralelo al de las estudiantes.

*Yo creo que la verdad, para ti ha sido un trabajo que has tenido que hacer, que es que en realidad te has tenido que leer tú todos los tópicos, has tenido que decir, "yo pondría aquí más", sea, en realidad tú también has estado investigando sobre todos nuestros tópicos. (Entrevista)*

Además de estos motivos, encontramos otros de diferente cariz que para las alumnas han sido determinantes a la hora de configurar esa relación pedagógica más horizontal y cercana. Las palabras de las estudiantes señalan directamente a la juventud de la tutora como un factor facilitador de esa relación de paridad. Sin embargo, es también cierto que es un aspecto con poca relevancia si no se dan otras condiciones como las que hemos analizado previamente. En un momento de la entrevista final, una estudiante plantea cómo habría sido el desarrollo de este practicum si el supervisor hubiera sido alguno de los docentes que ella conoce de la facultad:

*Porque a ver, en la universidad hay profesoras que las tienes como profesoras sublimes que ellas tienen la razón absoluta. Entonces si en vez de estar tú hubiera estado otra profesora, igual no expones de la misma manera, o igual te cohibes más... (Entrevista)*

En consecuencia, si queremos extender esta experiencia con otros grupos y supervisores, convendrá que el supervisor revise cuidadosamente el rol y la posición que asume normalmente en sus clases y destine un tiempo y esfuerzo a conformar un grupo de reflexión bajo un marco de trabajo colaborativo que supere la relación vertical tradicionalmente asumida por docente y discente. Entendemos que, inicialmente, definir este modo de relación será un momento de incertidumbre, consecuencia de la ruptura de los roles tradicionales. Sin embargo, esta tensión inherente a los cambios habría de atenuarse conforme avanza el proceso de formación bajo el prisma del objetivo que se comparte: realizar un trabajo de indagación y reflexión colaborativo que capacite a los estudiantes para ser maestros autónomos y reflexivos en su futura práctica docente.

### **3.5. Generar un espacio confiado y seguro para la reflexión**

Como decíamos, en el momento de intervenir en los seminarios la supervisora ha prestado especial atención en no monopolizar los diálogos y debates generados, buscando una intervención equilibrada por parte de las distintas participantes del grupo de reflexión. En este sentido, se ha entendido el error como una oportunidad de aprendizaje y parte de un proceso, en lugar de un motivo de penalización, como es habitual en los enfoques inclinados únicamente hacia los resultados. Que las alumnas se sintieran libres para expresar sus creencias, conocimientos y experiencias ha sido, en el desarrollo de esta propuesta, una premisa fundamental pues, precisamente, volver a pensar y significar dichos conocimientos y convicciones es el objetivo de los espacios de reflexión.

*Creo que lo has hecho bien. Si hubieses estado más callada o más... ¿sabes? podías haber dado más cosa de: "uy, es la supervisora", ¿sabes? más seriedad. No, yo creo*

*que has estado muy correcta con nosotras. Eras una más y nos dabas la confianza para hablar y para soltarnos y para ser nosotras mismas. (Entrevista)*

*Pues me ha parecido que has estado muy cercana a nosotros, que nos hemos sentido muy tranquilas, y que no nos hemos sentido en ningún momento acosadas en el sentido de que hay que llevarlo perfecto, hay que llevarlo bien, que lo tenéis que llevar aprendido y eso quieras o no, es quitarte un peso de encima muy grande y que encima yo pienso que al final salen mejor las cosas. (Entrevista)*

Esta libertad de las alumnas para expresarse y la posición de cercanía por parte de la supervisora no han significado, sin embargo, caer en un modelo “*laissez-faire*” de practicum. Por el contrario, la supervisora ha sido sistemática en el seguimiento y apoyo al proceso de reflexión de cada participante, tratando de atenuar la inseguridad y la incertidumbre que tienden a dominarnos cuando nos embarcamos en un proyecto formativo nuevo, como en este caso ha supuesto para las estudiantes.

*Me ha parecido muy bien porque has estado ahí siempre. Además nos has incitado un montón a hacer esto, a hacerlo bien, "mándamelo, yo te lo miro" [...] Te has portado muy bien y has estado ahí, encima, corrigiéndonos a todas, "mándamelo", y poniéndonos a todas "mira, aquí, puedes poner esto, aquí puedes poner lo otro", que se ve por lo menos, yo qué sé, que lo has leído, porque en otras veces, es que no ves ninguna anotación ni nada y dices 'bueno, ¿pues esto se lo habrán leído o he estado haciendo un trabajo de ciento y pico de hojas, se lo habrán leído siquiera?' (Entrevista)*

### **3.6. Soporte emocional y mantenimiento de la unidad del grupo**

Además del apoyo desarrollado en los seminarios y del seguimiento periódico del diario de prácticas, las alumnas resaltan, de manera especial, otro espacio creado con la intención expresa de servir de soporte emocional y atender diferentes dudas que pudieran surgir, desde la misma lógica colaborativa que ha inspirado el trabajo en los seminarios: un grupo de *Whatsapp* conformado por las cinco participantes y la investigadora.

*El grupo de WhatsApp que se ha creado, donde periódicamente hablamos y ponemos en común nuestras dudas (que muchas veces son comunes y favorece que las solucionemos en el momento). (Memoria)*

En definitiva, apoyar formativa y emocionalmente al alumnado en un momento tan relevante en la formación de maestros como el que implica el periodo de prácticas se presenta como una función primordial del supervisor universitario.

## **4. Discusión y conclusiones**

Un practicum de magisterio que resulte en aprendizajes relevantes por parte del estudiantado debe incorporar, de manera ineludible, sistemas reflexionados de supervisión universitaria. En un marco de formación reflexiva, el papel del supervisor va en línea de orientar esos procesos reflexivos y de proporcionar a los alumnos oportunidades y situaciones de aprendizaje significativas (Armadans, Castrechini y Aneas, 2013). Tal y como señala Zabalza (2013) con respecto a la supervisión:

*[...] a través de ella se reajustan los propósitos formativos del practicum, se controlan las posibles desviaciones del sentido general del plan de prácticas, se potencia la sinergia entre los diversos implicados (especialmente entre supervisores y alumnos en prácticas) y se orienta a cada estudiante en particular sobre cómo está afrontando y viviendo la experiencia. (p. 62)*

Ante los modelos reflexivos de practicum que se vienen esbozando, en este artículo presentamos una propuesta de formación práctica para futuros docentes con la intención de hacer un retrato del papel supervisor en dicha experiencia, desde la perspectiva de los estudiantes participantes. La finalidad última de este análisis es iluminar una serie de funciones vinculadas a una concepción de la relación entre docentes y alumnos mucho más horizontal que en los modelos tradicionales y bosquejar, consecuentemente, algunas ideas para mejorar la supervisión de un practicum orientado por principios reflexivos y colaborativos.

De este modo, hemos constatado una función esencial del supervisor en cuanto a coordinador y a moderador de las sesiones que se desarrollan colectivamente, donde algunas de las tareas implicadas tienen que ver con el control de los tiempos y de los turnos de intervención, la aclaración de dudas, la clarificación del esquema de trabajo y la recordación de los acuerdos pendientes.

No obstante, la función fundamental de esta figura en un marco como el descrito tiene que ver con provocar la reflexión del estudiantado y acompañarlos en su proceso de aprendizaje. Para lograrlo, la supervisión no puede concebirse desde un esquema vertical donde el supervisor es el experto. Exige, sin embargo, considerar al estudiante en una desde una “posición no deficitaria” del saber (Malo, 2011; citado en Correa, 2013, p. 40). Asumiendo esta condición, el supervisor puede ayudar a los alumnos a analizar y reflexionar críticamente sobre su práctica y, finalmente, a integrar los aspectos teóricos y prácticos de su formación (Correa, 2011) de las siguientes maneras: cuestionando las creencias de los estudiantes y formulando preguntas para ayudar a explicitar, comprender y profundizar sobre algunas ideas y contenidos; reiterar o enfatizar aspectos clave de sus reflexiones; recapitular y devolver algunas ideas para ser repensadas (función de “espejo”); proponer caminos de indagación y proporcionar medios y recursos para seguir reflexionando.

Señalamos, por otro lado, que el practicum constituye un espacio formativo colmado de tensiones donde el estudiante habrá de enfrentarse “con sus fortalezas y con sus debilidades personales” (Zabalza, 2011, p. 36). El soporte emocional del supervisor universitario y de los estudiantes que conforman el grupo de reflexión colaborativa se convierte, por ello, en un aspecto fundamental. En nuestra propuesta, un ambiente amable, cómodo y cercano que incitara la participación sin constricciones se ha configurado indispensable para apoyar la seguridad de los estudiantes y también para aprovechar el potencial formativo de la propuesta. La simetría relacional, el seguimiento y apoyo continuado por parte del supervisor y la consideración del error como motivo de aprendizaje son algunos factores que han contribuido al desarrollo de tal clima requerido.

Finalmente, encontramos en la literatura pedagógica algunas prácticas innovadoras, vinculadas a las tecnologías de la información y la comunicación, que facilitan la puesta en acción de las funciones mencionadas. Resaltamos, en tal sentido, el dossier o portfolio electrónico como medio de supervisión reflexiva (Joseph y Brennan, 2013; Monné y Pujals, 2003; Portillo y Cano, 2015), que permite una comunicación mucho más fluida y dialógica que los formatos tradicionales en papel, una mejor comunicación supervisor universitario-alumno, la posibilidad de retroalimentar reflexiones de un modo mucho más continuo y la facilidad para compartir experiencias y recursos (Cebrián de la Serna, 2010).

Por último, debemos referirnos a algunas limitaciones y prospectiva del estudio. Como hemos señalado, este trabajo que presentamos forma parte de un marco mayor de investigación en el que existen otros objetivos y matices que no han podido incluirse en este artículo. Por otro lado, nuestra investigación constituye un estudio de caso. La capacidad de este método para estudiar lo singular o exclusivo y, en definitiva, para comprender en profundidad un asunto y un escenario (Simons, 2011) responde claramente a nuestra intención con esta investigación. Por ello, consideramos que, desde una mirada prospectiva, sería recomendable seguir desarrollando esta propuesta de practicum reflexivo con otros grupos y otros supervisores en años próximos, en aras de consolidar la definición del papel de un supervisor promotor y acompañante de la reflexión, en un marco de relaciones pedagógicas más simétricas. Nuestros hallazgos se convierten, así, en un punto de partida que asienta los pilares para seguir mejorando y poder consolidar el desarrollo de esta experiencia de practicum y la figura del supervisor universitario pretendida en cursos académicos futuros.

## Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Armadans, I., Castrechini, A. y Aneas, A. (2013). Empleabilidad, practicas externas y autorregulación del aprendizaje en la universidad: propuestas y recomendaciones desde una perspectiva transdisciplinar. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza, M. y A. Pérez (Coords.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 159-168). Santiago de Compostela: Andavira.
- Baron, C. (2013). Using inquiry-based instruction to encourage teachers' historical thinking at historic sites. *Teaching and Teacher Education*, 35, 157-169. doi:10.1016/j.tate.2013.06.008
- Beck, C. y Kosnik, C. (2002). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207-224. doi:10.1080/713676888
- Bragg, S. (2007). "It's not about systems, it's about relationships": Building a listening culture in a primary school. En D. Thiessen y A. Cook-Shater (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 659-680). Ámsterdam: Springer.
- Brinkmann, S. (2011). Interviewing and the production of the conversational self. En N. K. Denzin y M. D. Giardina (Eds.), *Qualitative inquiry and global crises* (pp. 56-76). Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I. F. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar* (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Cebrián de la Serna, M. (2010). Supervisión con e-portafolios y su impacto en las reflexiones de los estudiantes en el practicum. Estudio de caso. El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 183-208.
- Clandinin, D. y Connelly, F. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2002). *Dentro/Fuera: enseñantes que investigan*. Madrid: Akal.

- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educativa*, 50(2), 77-95.
- Correa, E. (2013). La supervisión clínica del practicum. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza, M. y A. Pérez (Coords.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 37-48). Santiago de Compostela: Andavira.
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educar*, 51(2), 259-275. doi:10.5565/rev/educar.712
- Colás, P. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Denzin, N. y Lincoln, I. (Coords.). (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Díaz de Rada, Á. (2007). *Etnografía y técnicas de investigación antropológica*. Madrid: UNED.
- Domingo, A. (2010). La práctica reflexiva en los estudios de magisterio de la UIC. En O. Esteve, K. Melief y À. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 171-196). Octaedro: Barcelona.
- Fielding, M. (2007). Beyond "Voice": new roles, relations, and contexts in researching with young people. *Discourse*, 28(3), 301-310. doi:10.1080/01596300701458780
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.
- Flick, U. (2009). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gelfuso, A. y Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1-11. doi:10.1016/j.tate.2013.10.012
- González, M. y Fuentes, E. J. (2010). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47-70.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2009). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Huber, G. L. (2003). Introducción al análisis cualitativo de datos. En A. Medina y S. Castillo (Eds.), *Metodología para la realización de Proyectos de Investigación y Tesis Doctorales* (pp. 81-129). Madrid: Universitas.
- Jiménez, F. y Mauri, T. (2012). Prácticas de evaluación utilizadas por el tutor universitario en el practicum de la formación de maestros. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 213-235.
- Joseph, G. E. y Brennan, C. (2013). Framing quality: annotated video-based portfolios of classroom practice by pre-service teachers. *Early Childhood Education Journal*, 41, 423-430. doi:10.1007/s10643-013-0576-7
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257-272. doi:10.1080/13540600902875332
- Korthagen, F. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 56-59.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2013). La reformas en la formación inicial del profesorado. ¿Pero cuáles son los buenos saberes de las buenas maestras? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27, 3), 89-102.

- Medina, J. L., Jarauta, B. e Imbernon, F. (2010). *La enseñanza reflexiva en educación superior*. Barcelona: Octaedro.
- Monné, P. y Pujals, G. (2003). Innovación en las prácticas escolares en la formación inicial del profesorado: una contribución para la transformación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 846-857.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307. doi:10.1080/713693162
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43. doi:10.1177/0022487102053001004
- Nòvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Parker, D. C. (2010). Writing and becoming a teacher: teacher candidates' literacy narratives over four years. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1249-1260. doi:10.1016/j.tate.2010.03.002
- Pasternak, D. L. y Rigoni, K. K. (2015). Teaching reflective writing: thoughts on developing a reflective writing framework to support teacher candidates. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 4(1), 91-108.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Richardson, L. (2000). Writing: a method of inquiry. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866. doi:10.1111/1467-9620.00181
- Rodríguez, A., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., ..., González, P. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el prácticum de formación de maestros. *Revista de Educación*, 355, 355-379.
- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encuentros de Educación*, 13, 71-91. doi:10.15572/enco2012.05
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and Teacher Education*, 44, 128-137. doi:10.1016/j.tate.2014.08.010
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Zabalza, M. A. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.

Zabalza, M. A. (2013). El Practicum como contexto de aprendizaje. En P. C. Muñoz, M. Raposo, M. González, M. E. Martínez, M. Zabalza, M. y A. Pérez (Coords.), *Un practicum para la formación integral de los estudiantes* (pp. 51-68). Santiago de Compostela: Andavira.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

Zeichner, K. (2005). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. *Profesión Docente*, 25, 74-85.

## Breve CV de las autoras

### Ángela Saiz Linares

Se encuentra finalizando su tesis doctoral sobre la formación inicial de docentes en el marco de una beca de investigación de la Universidad de Cantabria. Forma parte del equipo de investigación dirigido por Teresa Susinos (Grupo InPares). Entre sus líneas de investigación destacan la formación reflexiva de docentes y las dinámicas de inclusión social y educativa. En el marco de estas temáticas ha participado en varios proyectos de investigación en el ámbito nacional y ha publicado varios artículos. ORCID ID: 0000-0001-9226-9346. Email: [angela.saizl@unican.es](mailto:angela.saizl@unican.es)

### Teresa Susinos Rada

Profesora en el Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria en donde desarrolla su docencia de grado y postgrado. Coordina un amplio grupo de investigación (Grupo InParES. Universidad de Cantabria) con el cual ha desarrollado varios proyectos que se centran en el estudio de la inclusión educativa y social, en la formación de docentes reflexivos y en la pedagogía de la participación. Sus investigaciones se caracterizan por estar abordadas desde enfoques etnográficos, narrativos y participativos, lo cual constituye una seña de identidad de su grupo. Los resultados de estas investigaciones han sido publicados en diversos artículos y libros de carácter nacional e internacional. Sobre dichas preocupaciones investigadoras ha dirigido varias tesis doctorales. ORCID ID: 0000-0001-6385-2196. Email: [teresa.susinos@unican.es](mailto:teresa.susinos@unican.es)