

## LA ESCUELA: ¿UN ESPACIO Y UN EQUIPO DE FORMACIÓN DE PROFESORES?

*The School: A place and team for training teachers?*

PAULINE DESROSIERS\*

COLETTE GERVAIS\*\*

### Resumen

Los nuevos programas relacionados con la formación de los profesores confían gran parte de la responsabilidad al medio escolar. ¿Cómo la escuela asume esta misión? ¿Cómo la universidad toma en cuenta la dinámica de la escuela? Se condujo un estudio con la colaboración de siete escuelas primarias y secundarias fuertemente comprometidas en la acogida de estudiantes universitarios en formación docente. Se realizaron encuentros en pequeños grupos con los directores, los profesores colaboradores, los supervisores universitarios y los estudiantes en práctica. Durante una sesión de trabajo, un número de 164 participantes describieron las tareas asumidas con relación a las actividades a lo largo de la formación de los estudiantes. Las relaciones escolares ilustran el compromiso de un equipo de formadores sensibles a distintos aspectos de la vida escolar mientras que las acciones universitarias dan prueba de una preocupación en el seguimiento de cada estudiante, sin tener una verdadera consideración de la dinámica del medio escolar profesional.

Palabras clave: formación de los profesores; practicas; supervisión.

### Abstract

*The newly designed programs of teacher training place a significant amount of the responsibility on the educational field. How does the school handle this responsibility? How does the university take into account the dynamics of the classroom experience? This study was conducted in collaboration with seven primary and secondary schools highly involved in teacher training. The participants in the training; principals, teachers, supervisory professors and student teachers, originally met in small groups. The 164 respondents described the tasks involved and the activities of the trainees during a session. The practical school experiences illustrate the importance of a teacher-trainers team who can be sensitive to various aspects of the classroom experience. The theoretical training on the other hand, confirms the existing concern to carry out a follow-up of each trainee but, without taking into account the dynamics of the actual teaching environment.*

*Key words: teachers' training; training courses; supervision.*

---

\* Profesora asociada del Departamento de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Laval.

\*\* Profesora del Departamento de Sicipedagogía y de Andragogía de la Universidad de Montreal, Québec, Canadá.

## **Introducción**

En los programas de formación inicial en educación, se observa una tendencia a la valorización del aprendizaje de la profesión en el contexto de trabajo, concediendo así un papel importante a los formadores del medio escolar (Tardif, Lessard y Gauthier, 1998). Esto sucede en Québec desde hace ya diez años. Este texto se refiere a la escuela como espacio y como equipo de formación, tal como lo mostrado por las prácticas de los formadores y las actividades de los aprendices durante sus prácticas de formación.

## **Una puesta en contexto**

En primer lugar precisemos algunos aspectos para situar la formación inicial de los profesores en educación preescolar, primaria y secundaria en Québec.

### *La educación como ámbito de jurisdicción provincial*

En Canadá la educación tiene un ámbito de jurisdicción provincial. Este artículo se refiere a la formación dentro del mundo de la educación en una de las diez provincias y tres territorios canadienses, Québec. Esta provincia cuenta con más de siete millones de habitantes, lo que representa un 24% de la población canadiense, 80% de los cuales tienen como lengua materna el francés<sup>1</sup>. Québec posee doce universidades, nueve francófonas y tres anglófonas, que garantizan la formación de los profesores de preescolar, primaria y de secundaria. Las directrices definidas por el Ministerio de Educación (MEQ, 1994, 2001a) orientan el contenido de los programas y el desenvolvimiento de los estudiantes durante su formación como docen-

---

<sup>1</sup> Investigación subvencionada por el Fondo para la Formación de Investigadores y la Ayuda a la Investigación (FCAR).

tes. No obstante, cada institución dispone de un buen margen de directrices en cuanto a las estrategias y modalidades de formación.

*Una reforma de los programas de estudios y de los programas de formación de los profesores*

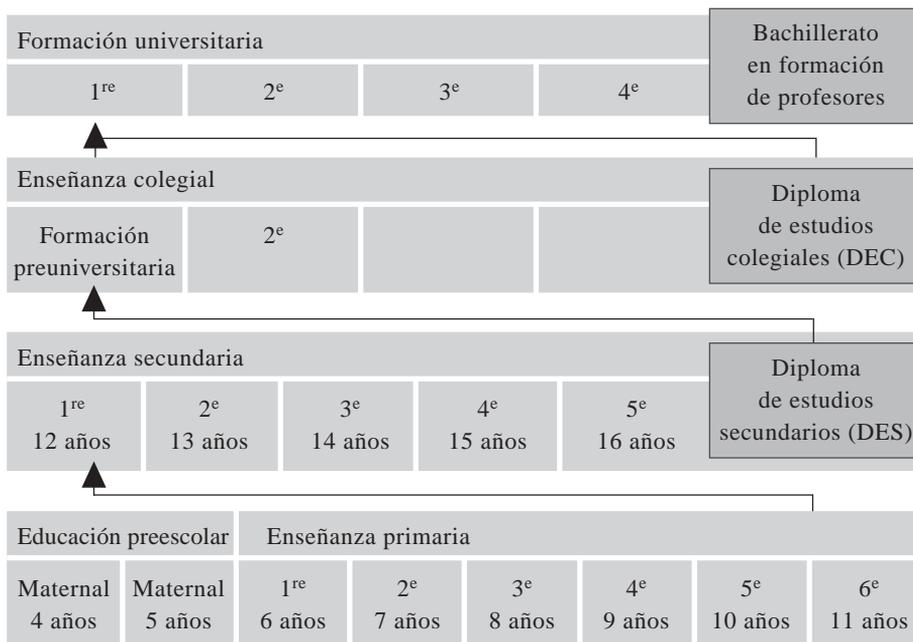
Una reforma de los programas de estudios está en desarrollo así como una reforma en la formación de los profesores. La figura 1 sitúa la formación de los profesores en el sistema escolar de Québec. Se puede tener en cuenta que se trata de una formación universitaria de una duración de cuatro años, continuando con un programa post-secundario de una duración de dos años. Los nuevos programas de formación de los profesores presentan las siguientes características generales:

- Una formación de carácter profesional;
- Una formación que integra las dimensiones disciplinarias, didácticas y psicopedagógicas durante el transcurso del programa;
- Una alternancia en los lugares de formación: universidad y escuela;
- La concesión de un lugar privilegiado a los períodos de prácticas, desde el primer año al cuarto año de formación;
- La concesión de una licencia de enseñanza a la salida del programa, sin la exigencia de un período de prueba como era el caso en el pasado.

Los dispositivos de formación utilizados en los períodos de prácticas varían a nivel temporal y humano según el momento de la formación, los programas y las universidades (Desrosiers, Gervais et Nolin., 2000). Un período de prácticas de formación intensivo, puede variar su duración entre una y varias semanas, siendo éste el dispositivo más comúnmente observado, desde el punto de vista de la organización temporal. Un estudiante asociado a un profesor con experiencia es el tipo de dispositivo más observado desde el punto de vista de la organización humana. Los motivos pedagógicos y las difi-

**Figura 1**

**EL SISTEMA ESCOLAR DE QUÉBEC Y LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES (PARA LA ENSEÑANZA PRIMARIA Y SECUNDARIA)**



Fuente: adaptación de Gobierno de Québec (2003)

cultades administrativas invitan a adoptar otros dispositivos, como por ejemplo un período de prácticas diario que sea fijo y que se extienda durante un semestre o un año académico; o también un período de prácticas realizado dentro de un equipo conformado por varios estudiantes en práctica.

Los períodos de prácticas movilizan a los formadores del medio universitario y del medio escolar. Llamamos “supervisores” a los formadores del medio universitario que acompañan a los aprendices en actividades colectivas (seminarios, talleres, intercambios electrónicos) e individuales (encuentros, supervisión por vídeo, lectura de los informes y las notas tomadas dentro del período de prácticas) que se llevan a cabo en la universidad y un seguimiento en medio escolar.

Llamamos “profesores colaboradores” a los profesores con experiencia que acompañan, sobre una base regular, a los aprendices en la escuela. La función de formador de profesores se valoriza en los nuevos programas de formación a través de una asignación destinada a favorecer la participación de los profesores asociados en las actividades de formación y concertación; para obtener así, el tiempo necesario para trabajar con el estudiante.

### *Una formación en el medio escolar donde se posee poco conocimiento*

Los nuevos programas confían al medio escolar una gran parte de la responsabilidad en la formación de futuros profesores. ¿Cómo la escuela asume esta misión de formación? ¿Cómo la universidad toma en cuenta la dinámica de la escuela como espacio y equipo de formación? A pesar del gran número de estudiantes en período de prácticas en las escuelas, más de diez mil por año, y la fuerte participación del personal escolar y universitario dentro de la realización de estas actividades de formación, constatamos la ausencia de estudios empíricos sobre los papeles efectivos de los formadores en la escuela. Por esta razón elegimos realizar un estudio sobre el tema.

### **Una investigación sobre la escuela como lugar de formación de los aprendices**

La investigación titulada ‘*El acompañamiento de los aprendices dentro de la rutina diaria en las escuelas secundarias y primarias*<sup>2</sup> fue realizada en colaboración con los equipos de las escuelas muy conocidos debido a su experiencia y su dinamismo como medio de formación de profesores. Presentamos a los participantes del estudio y el resultado obtenido.

---

<sup>2</sup> Investigación subvencionada por el Fondo para la Formación de Investigadores y la Ayuda a la Investigación (FCAR).

*Las escuelas participantes y sus equipos participantes*

Se trata de un estudio de caso en siete escuelas bien comprometidas en la formación inicial de los profesores de dos regiones de Québec. Las escuelas participantes son escuelas públicas, cuatro escuelas primarias y tres escuelas secundarias, que pertenecen a siete comisiones escolares. Los criterios de elección en los períodos de prácticas fueron tomados en el mismo contexto de la escuela: la aceptación de los aprendices, el tamaño de la escuela, el número y la distribución de los aprendices en los distintos programas, o incluso de las distintas universidades. La participación de una escuela en el proyecto refleja el interés y el compromiso manifestados por la dirección de la misma y por la mayoría de los profesores colaboradores. El cuadro 1 presenta las características de las escuelas participantes.

**Cuadro 1****CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS PARTICIPANTES**

Características	Escuelas primarias				Escuelas secundarias		
	A	B	C	D	E	F	G
Clientela							
Número de alumnos	692	537	459	501	1300	1450	900
Nivel	Preescolar a 6 <sup>e</sup>	Preescolar a 6 <sup>e</sup>	Preescolar a 6 <sup>e</sup>	Preescolar a 5 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup> a 5 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup> a 5 <sup>e</sup>	1 <sup>re</sup> a 2 <sup>e</sup>
Número de profesores	36	27	26	28	74	85	53
Profesores colaboradores (% del conjunto de profesores)	13 (37)	14 (52)	8 (31)	8 (29)	14 (36)	20 (24)	19 (36)
Número de aprendices en prácticas de formación	25	20	15	14	36	38	47
Años de prácticas de formación docente							
1 <sup>re</sup>	9	7	4	7	18	11	13
2 <sup>e</sup>	8	–	7	–	8	6	6
3 <sup>e</sup>	6	6	–	1	6	15	15
4 <sup>e</sup>	2	7	4	6	4	6	11
Número de programas universitarios	4	3	2	4	7	7	5

En total, 164 personas participaron en el estudio, donde podemos contar con 9 miembros de la dirección de las escuelas, 70 profesores de los cuales 56 eran profesores colaboradores, 1 técnico, 63 aprendices y 20 supervisores. Los aprendices realizaban un período de prácticas en las escuelas participantes en el momento del estudio, período de prácticas previsto durante el 1<sup>ro</sup>, 2<sup>do</sup>, 3<sup>ro</sup> o 4<sup>to</sup> año de formación; y donde los aprendices estaban inscritos en distintos programas de siete universidades. El cuadro 2 presenta una visión global de los participantes.

### *La recopilación y el tratamiento de la información*

Para tener una justa representación de la dinámica de la aceptación y del acompañamiento de los aprendices en una escuela dada, se recogió la información poco a poco, durante una sesión, y entre las distintas personas asociadas a los períodos de prácticas. Se juzgó importante permitir a los distintos protagonistas de expresarse, de trabajar juntos y de reaccionar ante el material construido conjuntamente.

Inicialmente agrupamos la información pertinente ya disponible y que fue construida para otros fines distintos a la misma investigación. He aquí algunos ejemplos: datos estadísticos proporcionados por el encargado de los períodos de prácticas en la escuela y los documentos de los distintos programas de formación durante el período de prácticas de profesores que pertenecen a nuestras universidades.

Posteriormente discutimos en la escuela y con las personas más directamente concernidas (miembros de la dirección de las escuelas, profesores colaboradores, otros miembros del equipo de docentes, supervisores, estudiantes) dentro de un marco de entrevistas semiestructuradas en pequeños grupos durante unos 45 a 60 minutos, en los horarios elegidos por los participantes. El procedimiento consistió en reunirse con ellos en una o dos ocasiones, durante un semestre, a fin de intercambiar ideas sobre las distintas dimensiones del acompañamiento de los estudiantes. Los entrevistados describieron los gestos, las tareas asumidas en relación con

**Cuadro 2**  
**PERFILES DE LOS PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO**

Categorías	Total	Prim.	Sec			
Director o director adjunto	9	6	3			
Profesores asociados	56	35	21	Experiencia en educación • Menos de 5 años • 5 años o más	3 53	Experiencia del profesor colaborador • 1 o 2 experiencias • 3 experiencias o más 17 39
Respondientes <sup>3</sup> (prácticas de formación del primer año)	8	5	3	Status • Profesor Colaborador • Director o director adjunto • Consejero pedagógico	5 2 1	
Otros profesores	14	14	0			
Otro personal	1	0	1	Técnico en apoyo pedagógico (20 años de experiencia escolar)		
Aprendices en periodos de prácticas docentes	63	49	14	Años de formación - 1 <sup>e</sup> - 2 <sup>e</sup> - 3 <sup>e</sup> - 4 <sup>e</sup>	22 12 12 17	
Supervisores	20	12	8	Experiencia en la enseñanza preescolar- enseñanza primaria, o secundaria; uno tiene también una experiencia en guardería, otro, en el Cégep Experiencia de supervisión- - Menos de 3 años - 3 años o más	4 16	Status - Profesor en ejercicio de su función - Administrador en la comisión escolar - Profesor jubilado - Director jubilado - Consejero pedagógico jubilado - Profesor universitario - Profesor encargado del curso 5 1 5 3 1 1 4

Prim = primaria, Sec = secundaria

<sup>3</sup> Siete de los ocho respondientes ya fueron contabilizados en su grupo respectivo (profesores colaboradores y directores), por lo tanto el número total de participantes del estudio es 164.

las principales actividades de los aprendices. Las conversaciones se grabaron en casete y luego fueron transcritas. Una primera condensación de los datos fue realizada por medio de un informe para cada uno de los lugares. Los participantes validaron cada una de estas transcripciones en un informe escrito. Se realizó un segundo nivel de análisis a manera de síntesis. Un equipo de tres formadores experimentados de distintos medios controlaron las interpretaciones (Van der Maren, 1999).

### **Una visión global de la dinámica de la integración de los aprendices**

Antes de pasar a examinar cómo la escuela contribuye dentro de la participación del trabajo en equipo y como espacio de formación, he aquí una reseña de la dinámica de la integración de los aprendices a la escuela y en ocasiones de los vínculos entre los supervisores y los formadores del medio escolar.

#### *La escuela, un lugar de formación de aprendices de distintos horizontes*

Un equipo de escuela cuyos miembros cuentan con la experiencia y la voluntad para participar en la formación inicial de los profesores puede acoger y acompañar aprendices de distintos horizontes, en diferentes momentos de la formación, y de distintos programas y universidades. La situación geográfica de la escuela con relación a los establecimientos de formación universitaria obviamente influye sobre el número y la diversidad de procedencia de los aprendices.

La coordinación de los períodos de prácticas de los distintos programas ofrecidos por una misma universidad (preescolar, primario, secundario, adaptación escolar, artes, lenguas, educación física y salud, formación profesional) exige una gran atención para el establecimiento universitario. También se debe tomar en cuenta la preocupación observada por el centro escolar que debe integrar

aprendices de distintos horizontes que realizan períodos de prácticas diferenciados en cuanto a las orientaciones, a los calendarios de asistencia a la escuela y del papel que esperan los formadores que el aprendiz represente como futuro profesor.

### *Numerosos actores y poca interacción*

Los supervisores son responsables de un grupo de estudiantes que guían a través de seminarios en la universidad y que visitan en la escuela durante su período de prácticas. El supervisor visita la escuela durante ese período un número variable de veces, dependiendo del año de la formación del estudiante, el formato y la duración de ellas. Sin excepción, el supervisor no elige el curso de prácticas de los estudiantes del primer año universitario en el medio escolar. La frecuencia de las visitas tiende a incrementarse durante el cuarto año de formación universitaria para un máximo de tres a cuatro visitas durante dicho período.

La forma más corriente es confiar a los supervisores universitarios el acompañamiento de los estudiantes de un solo período de prácticas. Esto se da en los dos tercios de los casos en la enseñanza preescolar y primaria y cerca de un 60% de los casos en el secundario. El acompañamiento por un mismo supervisor en más de un programa de formación no es común, menos del 5% de los casos (Desrosiers et Gervais 2001). Para una escuela que acoge estudiantes con distintos horizontes, esto representa una multiplicación del número de participantes que pasan al mismo tiempo por el mismo medio escolar. Los supervisores de un período de prácticas dado no saben habitualmente quiénes son los colegas que ejercen la misma función que ellos en la escuela.

Ilustremos dos casos que pueden representar el vaivén de los supervisores en una escuela que acoge a varios estudiantes. Tengamos en cuenta que los supervisores de los distintos períodos de prácticas muchas veces provienen de la misma universidad, y no tienen la ocasión de encontrarse.

- Una escuela primaria de 537 alumnos y 27 profesores acoge a 20 aprendices procedentes de 3 programas, de 2 universidades, distribuidos en 3 años de formación. Estos estudiantes son acompañados por 14 profesores colaboradores, así como por 5 supervisores que visitan la escuela entre 1 y 4 veces, según el período de prácticas, para un número total de 24 visitas.
- Una escuela secundaria de 1.300 alumnos y de 74 profesores recibe, por su parte, 36 estudiantes procedentes de 7 programas de 3 universidades, distribuidos sobre los 4 años de formación universitaria. Estos últimos están relacionados con 14 profesores colaboradores y con 13 supervisores. Los supervisores van a las escuelas a observarlos entre 1 y 4 veces, según el período de prácticas, para un total aproximado de 35 visitas a la escuela.

### *La escuela como equipo de formación*

Examinemos la escuela como equipo de formación a partir de dos ángulos: las acciones dadas por los formadores del medio escolar y aquellas dadas por los supervisores universitarios.

### *La elección de acoger a los estudiantes en práctica*

¿Cómo se toma la decisión de acoger o aceptar a un estudiante en práctica? ¿A quién le concierne el acompañamiento de los estudiantes en la escuela? En la mayoría de los casos, el compromiso de participar en la formación inicial lleva como consecuencia el tener más iniciativa individual por parte de los profesores con experiencia que están deseosos de actuar como formadores o también el hecho de que un profesor en particular sea llamado por la dirección de la escuela para participar en la tarea de acoger a un estudiante y guiarlo durante su periodo de práctica. Las escuelas asociadas (“professional development school”) hacen la excepción; la condición inicial es que un equipo de profesores deseen actuar como profesores colaboradores en un año escolar dado (Desrosiers et Gervais, 2000). A par-

tir de criterios comunes, es el director de la escuela quien asume la responsabilidad de la selección de los miembros del equipo.

En algunos medios, los profesores se ponen de acuerdo, según el nivel de enseñanza, por materia o por afinidad, para desempeñar el papel de formadores de estudiantes en formación docente. La complicidad y el apoyo generalmente se observa en distintas situaciones, así como las repercusiones mencionadas sobre el desarrollo profesional y la acción en clase que dejan predecir el interés dentro del trabajo de equipo de los profesores de una escuela.

### *El acompañamiento diario, una contribución del equipo pedagógico*

Los profesores colaboradores asumen la primera responsabilidad en materia de apoyo a los estudiantes, donde muchas veces otros miembros permanentes del equipo también prestan su apoyo de manera complementaria: la dirección, otros profesores colaboradores, profesores de la escuela, otros miembros del personal de la escuela. Miembros “temporales”, los estudiantes en práctica, pueden también desempeñar un papel importante en la colaboración y apoyo. Estas personas pueden ser confidentes y también colegas. El aporte de los colegas profesores se demuestra de varias maneras: interés por las actividades realizadas por los estudiantes, consejos, préstamos de material, etc.

Además del papel formal de anfitrión en la escuela, algunos profesores ven al director de la escuela en el papel de observador, de consultor y a veces en la resolución de problemas. En las prácticas del último año de formación se suma su participación en el rol formal de la evaluación. Los profesores reconocen el trabajo de coordinación asumido por la dirección (como por ejemplo, la recepción de aprendiz, la suplencia dentro de las actividades de formación, los vínculos con la universidad). En lo cotidiano, ellos cuentan con sus colegas para el esclarecimiento de alguna idea dentro de las actividades de la práctica y para apoyarse en lo que sea preciso. En los casos de mayor dificultad, ellos saben que la dirección está allí para brin-

darles su apoyo. Los primeros cómplices de los profesores colaboradores son los colegas que desempeñan el mismo papel que ellos. Los estudiantes encuentran en sus camaradas, del mismo u otro período de prácticas, una escucha atenta, una ayuda específica, una luz que les guía en la vida de la escuela, un estímulo. Al igual que la integración de los profesores novicios, la integración de los estudiantes en práctica necesita la participación del equipo pedagógico.

### *Visitantes “ignorantes” de la dinámica de la escuela*

Los supervisores acompañan a un grupo de estudiantes distribuidos en distintas escuelas; el tamaño del grupo es habitualmente más pequeño al final de la formación universitaria que al principio. A menos que haya frecuentado estas escuelas como profesor o padre y apoderado, el supervisor, por lo general, llega ignorante de la rutina diaria de la escuela. La información proporcionada por los responsables universitarios se limita a la dirección de la escuela, el nombre del director, la lista de los estudiantes vinculados a los profesores colaboradores. El supervisor ignora la dinámica de la escuela en términos de características del medio, su tamaño, su clientela, el personal escolar, los proyectos educativos. El supervisor ignora igualmente, la dinámica de la escuela con respecto a su participación como observador en la formación inicial de los profesores. Su visión se limita a su o sus estudiantes y a los profesores colaboradores de las prácticas realizadas en la escuela.

### *Una preocupación del supervisor con respecto a “sus estudiantes”*

En cada visita el supervisor consagra aproximadamente un medio día por estudiante. La situación elegida gira alrededor de la observación del estudiante en situación de enseñanza, generalmente realizada en ausencia del profesor colaborador. Los supervisores privilegian un rol acompañante del estudiante en periodo de práctica. Un poco más de la mitad de ellos le otorgan también una importancia a los roles de mediador y de persona recurso (Enz, Freeman et Wallin, 1996), lle-

vando de esta manera, el papel de coformador en conjunto con el profesor colaborador. En estos casos, el período de retroalimentación, después de la observación en clase, constituye el momento de intercambio, de una toma de decisión compartida entre el aprendiz, el profesor asociado y el supervisor. Aunque más del 80% de los supervisores de nuestro estudio tenía la responsabilidad de varios estudiantes (entre dos y seis) en la misma escuela, ningún supervisor afirmó realizar encuentros de grupos con los estudiantes o los profesores o de tener que adaptar su calendario a necesidades específicas.

El supervisor se encuentra o se entrevista raramente con el director de la escuela, a menos que los estudiantes o los profesores colaboradores hayan manifestado alguna dificultad o algún problema o si alguna estrategia particular está prevista en el formato del período de prácticas, como por ejemplo un encuentro para finalizar y puntualizar la evaluación en consenso de la práctica del cuarto año de estudios.

## **La escuela como espacio de formación**

Examinemos ahora la escuela como espacio de formación, a partir de las actividades de los aprendices.

### *Los distintos aspectos del trabajo docente*

En los cursos de períodos de prácticas, y cuanto más avanza la formación, el aprendiz asume una parte cada vez más amplia en su tarea como profesor: las actividades de enseñanza, las actividades de disciplina (vigilancia, apoyo individual), las actividades complementarias (animación), la participación en los días pedagógicos como en los encuentros con los padres, hasta asumir la función total de la tarea del profesor en la mayoría de los programas al final del período de formación. Los directores de escuela facilitan la participación de los aprendices en las actividades del equipo de la escuela, como las reuniones del personal, las actividades de formación y las activida-

des sociales. Estas experiencias dentro del período de prácticas son concebidas como una manera de facilitarle al estudiante la exploración de las distintas facetas del trabajo como profesor.

### *El trabajo en clase como situación de enseñanza formal*

Las prácticas escolares ilustran el compromiso de un equipo de formadores sensibles a distintos aspectos de la vida de la escuela. Las prácticas universitarias en las escuelas, en el momento de las visitas del supervisor, muestran como punto central el trabajo en clase como el lugar de enseñanza formal. Teniendo en cuenta que en algunos programas los períodos de prácticas fueron realizados en equipo, al principio de la formación, y se centraron en la observación de distintos aspectos de la vida de una escuela.

En la enseñanza primaria había solicitudes explícitas en cuanto al contenido y a la duración de la actividad, donde no respetaban la dinámica de la clase, como consecuencia de la visita del supervisor. Aprendices, profesores asociados y alumnos se unen para intentar presentar una buena lección que sea completa como lo esperado por el supervisor.

### **Períodos de prácticas mejor adaptados al medio profesional**

Las prácticas de formación y las actividades de los estudiantes descritos por el equipo involucrado en el marco de la investigación, manifiestan que existe un número limitado de medios escolares para los períodos de prácticas. Sin embargo, como se trata de escuelas especialmente comprometidas en este tipo de dinámica dentro de la formación inicial docente, pensamos que las prácticas en estos medios tienen fuertes oportunidades de ser observadas en otros medios escolares. Nos parece importante remarcar las dificultades encontradas por los equipos de trabajo de las escuelas con el fin de ver cómo la universidad puede mejorar y tener en cuenta la dinámica de la escuela como lugar de ejercicio profesional y como medio de formación.

*Los equipos de trabajo de las escuelas asumen la misión de la formación de los futuros profesores*

Los equipos de trabajo de las escuelas, como los encontrados en el marco de este estudio, asumen verdaderamente su papel en la formación de los futuros profesores: un porcentaje importante de los profesores es contratado en la acogida y el acompañamiento de los estudiantes y una gran parte del personal de estas escuelas contribuye en las actividades relacionadas a los períodos de prácticas. Una formación que se define como profesional requiere de tal compromiso por parte de los docentes con experiencia. Los estudiantes, a lo largo de su formación, tienen ocasiones de aprender cuál es su papel a partir de una gran diversidad de formadores. El equipo clásico de formadores, descrito en la literatura sobre los períodos de prácticas, se limita habitualmente al profesor colaborador y al supervisor universitario (Boutet, 2002; Boutin, 1993). Los resultados obtenidos en las escuelas de nuestro estudio ponen de manifiesto que la concepción de los supervisores universitarios es que a ellos les interesa únicamente la tríada (profesor colaborador, estudiante, supervisor), pero que en realidad un equipo más amplio asume el trabajo de adaptación de los estudiantes en la escuela: los miembros de la dirección, los colegas profesores, otro personal, etc. Estos resultados confirman la posición de Templeton (1994) quien también identificó en su trabajo una constelación de protagonistas girando en torno a los estudiantes. Tras un estudio de los escritos sobre la selección de los lugares de período de prácticas, McIntyre, Bird y Foxx (1996) proponen basar esta elección más bien en el contexto general de la escuela como medio de formación que sobre la elección de los profesores colaboradores.

Pareciera que se debería dar una concepción más amplia al papel del supervisor, donde se incluya la función de acompañante de los aprendices y la función de ser la persona-recurso ante los formadores del medio escolar (el personal docente y el personal de la dirección) junto a una otra definición de su tarea, que podría ser el hecho de tener en cuenta la dinámica dentro del medio escolar.

Así pues, en vez de asignar un solo supervisor a un grupo de aprendices dentro de un período de prácticas determinado distribuidos en varias escuelas. ¿Por qué no asignar un supervisor a una o algunas escuelas para todas las actividades del período de prácticas realizadas durante el año, dentro de los medios escolares? El supervisor podría así conocer mejor los medios de recepción a nivel pedagógico y social, responder a las necesidades específicas de los aprendices y del personal escolar, adaptar los encuentros, individuales y colectivos a la disponibilidad de las personas interesadas. Para ello los supervisores tendrían, como ya lo hacen el personal de la dirección de las escuelas, que construirse una visión global de las orientaciones y modalidades de los períodos de prácticas de los distintos programas y los niveles de formación de su institución en vínculo con las exigencias de la profesión que enseñan. Esta organización en el trabajo de los supervisores tendría fuertes incidencias sobre los otros métodos de acompañamiento de los aprendices: seminarios y encuentros individuales. En realidad invitaría a tener una mayor parte de estas actividades en el medio escolar, a agrupar con motivo de los aprendices distintos niveles de formación así como formadores y aprendices.

### *Una preparación real en el trabajo de los profesores*

El trabajo en clase presenta varios aspectos, y donde la enseñanza formal es valorizada con las visitas del supervisor. Como lo destaca Kirk (1988), en Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau y Chevrier (1999), la enseñanza es una actividad que se basa en varias facetas y que implica un abanico de roles, no sólo dentro sino también fuera de la clase. Entre los papeles del profesor definidos por Kirk mencionamos el desarrollo del programa en colaboración con los colegas, la evaluación de los alumnos, la relación con los padres, la participación en el funcionamiento de la escuela. Los nuevos programas de estudios (MEQ, 2001b, 2004) tienen como incidencias pedagógicas un trabajo en concertación con el equipo pedagógico (equipo-ciclo), con el equipo de la escuela en general y con los padres.

El conjunto de competencias profesionales que de allí resultan (MEQ, 2001), precisa dos competencias que deben trabajarse en conjunto con el equipo pedagógico y con el equipo de la escuela. Así pues, en vez de exigir que los estudiantes aborden las actividades de planificación del contenido y evaluación como responsabilidades individuales, sería conveniente pedirles que fueran examinados con los miembros del equipo pedagógico concernido. Se evitarían así las puestas en escena de lecciones elaboradas para satisfacer las aspiraciones particulares de algunos supervisores. Distintos aspectos del trabajo en clase podrían valorizarse en el momento de las supervisiones, por ejemplo, la contribución de los alumnos a los proyectos de aprendizaje, el apoyo en el trabajo individual y de equipo, los métodos de control del grupo, la integración de las actividades en una secuencia de aprendizaje.

### **Conclusión: para una verdadera colaboración**

Uno de los ejes importantes de la reforma de los programas de formación en la enseñanza es el trabajo en colaboración (Bernstein et Sparks-Langer, 1992). Más allá de los principios y las intenciones, la asociación entre el medio universitario y el medio escolar se vive en la escuela en las relaciones entre los supervisores y los formadores del medio escolar. No obstante, un gran número de supervisores, especializados en los períodos de prácticas y en los programas, visitan a sus estudiantes en la escuela, y en algunas ocasiones durante el año, sin realmente conocer la escuela como lugar de formación de los jóvenes y de la nueva generación de docentes, sin comprender realmente la dinámica del medio escolar. Las exigencias formuladas por algunos supervisores en el momento de sus visitas a la escuela hacen ver una concepción de la colaboración de tipo “servicio” (Michaud, 1999) en donde la escuela se pliega a las exigencias del medio universitario.

De manera general, los supervisores son así limitados en su capacidad de formar un equipo con los formadores del medio escolar y

de tener en cuenta los proyectos de la escuela en la formación de los estudiantes. Como se propone anteriormente, sería conveniente explorar otras vías, por ejemplo un enfoque más integrado de la supervisión universitaria por un número restringido de supervisores por escuela, y que estén bien integrados a la dinámica del medio escolar. Esta estrategia ya se utiliza con éxito en una red de escuelas asociadas al nivel secundario. Durante el período de prácticas, las visitas de supervisión y los encuentros de equipos de formadores de los estudiantes en práctica, permiten examinar, de manera educativa, los problemas de la enseñanza y de la vida de la escuela. Eso constituiría una mejor preparación de los estudiantes su inserción en su futura vida profesional.

Los programas de estudios cambiaron. Los programas de formación en la carrera educativa también cambiaron al darle un lugar mucho más importante a la formación en el contexto profesional. Pero las prácticas universitarias, al reproducir las mismas maneras previas a esos cambios, se revelan a menudo inadecuadas a las nuevas realidades. ¿Qué formación podría adaptarse mejor a las exigencias de la profesión y al contexto? Nosotros hemos propuesto medios de trabajo que incitan a la reflexión y a la acción para que la escuela se convierta en un espacio abierto de formación sostenido por un equipo de formadores.

## Bibliografía

- Bernstein, A. et Sparks-Langer, G.** (1992). Restructuring student teaching experiences. In Glickman, C.D. (Ed) *Supervision in transition*, p. 155-168. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Boutet, M.** (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet, N. Rousseau (Dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, 81-95. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G.** (1993). Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants. In Hensler, H. (dir.) *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur*

- la voie de la professionnalisation?* (p. 235-251). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Desrosiers, P., Gervais, C., Nolin, C.** (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et au secondaire au Québec*. Québec: Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Desrosiers, P., Gervais, F.** (2000). Un premier cycle de partenariat dans un réseau d'écoles associées. Dans Gervais, C et . Lessard, C. *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres: une compétence à développer*. (p. 189-220). Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, collection Actes de colloque.
- Enz, B.J., Freeman, D.J. et Wallin, M.B.** (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: matches and mismatches in perception. In D.J. McIntyre, D.M. Byrd (Eds.), *Preparing tomorrow's teachers: the field experience*. Teacher Education Yearbook IV (pp. 131-150). Thousand Oaks: Corwin Press. Association of Teacher Education.
- Gervais, C., Desrosiers, P.** (2001). Les stages, un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*. 26 (3) 263-282.
- Gohier, C.; Anadon, M.; Bouchard, Y.; Charbonneau, B.; y Chevrier, C.** (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignants. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent. *L'enseignant un professionnel*. (21-56) Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec** (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Rapport du ministère de l'Éducation à l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Québec.
- Kirk, G.** (1988). *Teacher Education and Professional Development*. Edinburg: Scottish Academic Press.
- McIntyre, D.J., Byrd, D.M. et Foxx, S.M.** (1996). Field and laboratory experiences. In Sikula, J., Buttery, T.J. et Guyton, E. (Eds) *Handbook of Research on Teacher Education*, 171-193. New York: Macmillan.
- MEQ** (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire: orientations et compétences attendues*. Québec: Gouvernement du Québec.

- Michaud, C.** (1999). Interactions des savoirs et des pouvoirs en formation des enseignants: une analyse de discours. Thèse de doctorat. Québec: Université Laval
- Ministère de l'Éducation du Québec** (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences.* Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ** (2001b). Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire. Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ** (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec: Gouvernement du Québec.
- MEQ** (2004). Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Québec: Gouvernement du Québec.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C.** (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux.* Paris: PUF.
- Templeton, M.F.** (1994). *A case study of mentoring processes in the student teaching component of one elementary preservice teacher education program.* Thèse de doctorat non publiée, Amherst: University of Massachusetts.
- Van Der Maren, J.-M.,** (1999). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement.* Bruxelles: DeBoeck Université.