

La supervisión
clínica como
estrategia
para introducir
cambios
en la cultura
profesional.



Culturas profesionales en la enseñanza y desarrollo profesional de los docentes

Eduardo J. Fuentes Abeledo

Profesor de la Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

En los dos últimos números de esta revista me he referido a la recogida de datos en el aula poniendo ejemplos de situaciones de mejora de la enseñanza en la que se han usado técnicas e instrumentos habituales de observación. En el número 278 he presentado una panorámica de los sistemas de observación y mostrado un caso en el marco de una actividad de formación en ejercicio en el que un grupo de profesores usamos un determinado "sistema de categorías".

En este número me detendré en comentar inicialmente algunas de las características de la cultura profesional en la enseñanza y la necesidad de establecer cambios en la misma para impulsar el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza a través de estrategias como la supervisión clínica. Al hilo del discurso presentaré instrumentos para el análisis de dicha cultura por parte del profesorado, y ejemplos de trabajo de evaluación de la actuación de los docentes en formación para ilustrar situaciones de formación de profesores en las que cabe servirse de "sistemas categoriales" de observación, como las escalas estimativas.

Las culturas profesionales en la enseñanza

En el año 1981 comencé mi carrera como funcionario en la enseñanza pública. La Administración me había designado un centro de "Educación General Básica" en una importante ciudad costera. Con veintiún años acababa de terminar el servicio militar y, orgulloso de mi título de maestro y cargado de ilusiones, tuve que incorporarme de inmediato a mi primer destino.

Una fría mañana de Noviembre me presenté en el colegio. La Directora me recibió informándome de que llevaban algún tiempo esperando al sustituto de un docente que se había jubilado. La charla fue muy breve.

Me indicó la puerta por la que se accedía al aula de 5º de EGB y allí me dirigí rápidamente pues la Directora tenía otras muchas cosas urgentes de las que ocuparse. De todas formas, antes de entrar, me fijé en la lista de

alumnos que me había entregado. Un grupo superaba la edad cronológica correspondiente al nivel en el que estaban, es decir, había varios "repetidores" (como se decía en la jerga profesora).

En el recreo, durante una conversación con un colega del centro, supe que mi "quinto" en comparación con los otros dos grupos del mismo nivel era un poco "especial", pues había varios chavales con algunas dificultades importantes de aprendizaje. Me informé de que habían decidido formar grupos más bien homogéneos, atendiendo a consideraciones como el nivel instructivo, trayectoria escolar previa, dificultades de aprendizaje... Mi grupo no destacaba precisamente por un elevado nivel académico.

En poco tiempo fui conociendo mejor a mi alumnado y haciéndome consciente de la complicada tarea que tenía que afrontar. En mi clase tenía varios alumnos de 12 años que leían y escribían con mucha dificultad; un grupo tenía graves dificultades para realizar sencillos problemas matemáticos; contaba con un estudiante diagnosticado como "disléxico" por el Servicio Psicopedagógico de la Delegación Provincial de Educación; algunos manifestaban comportamientos disruptivos que entorpecían a menudo la marcha de la clase...

En el centro no estaba institucionalizado ningún sistema de ayuda y orientación a los docentes principiantes por lo que al cabo de un mes me dirigí a la "Inspección Técnica" en demanda de apoyo y asesoramiento para hacer lo mejor posible mi trabajo y ayudar a aprender a todos los chavales. La Inspectora, amablemente, me entregó algunos libros con orientaciones curriculares en las que, según ella, podría encontrar buenas ideas para aplicarlas con mi alumnado. Le pedí que me visitase y observase en clase para comentar lo que iba sucediendo y buscar alternativas de mejora. Nunca apareció por mi aula.

Era evidente que mi nivel de "socialización" en la cultura profesional de los docentes más arraigada era deficiente, pues varias de las iniciativas que tomé no se correspondían con las costumbres más asentadas. Entendía la "Inspección" como una labor de supervisión para la mejora que podría aportarme muchas sugerencias "técnicas", y pretendía establecer con algunos colegas una especie de "supervisión mutua" que nos permitiese identificar aspectos a mejorar, compartir ideas y materiales y observarnos mutuamente con ánimo de discutir lo que hacíamos y buscar alternativas de cambio.

Es cierto que en mi periodo de "Prácticas" durante la formación inicial como maestro no había visto desarrollar prácticas como éstas, pero mi ilusión era grande para discutir sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y también sentía una imperiosa necesidad de compartir y buscar soluciones a los problemas a los que me enfrentaba diariamente.

Necesidad que se antepone a un sentimiento de autoprotección, a no mostrar mis propias debilidades profesionales, algo que, sin embargo, parece que no resulta muy habitual en la primera fase de "entrada en la carrera" como han demostrado diversas investigaciones (Huberman, 1990).

Aquel mismo curso pude intercambiar materiales e ideas sobre la enseñanza con algunos colegas. Experiencias posteriores en otros colegios también me permitieron ir desarrollando pequeñas colaboraciones con compañeros de profesión, incluso desarrollando procesos más sistemáticos de investigación-acción. Sin embargo, creo que el profesorado, mayoritariamente,



nos movemos en la cultura del individualismo, del aislamiento, lo que dificulta la cooperación y no favorece el desarrollo profesional.

Si nos referimos fundamentalmente al trabajo del profesorado que imparte docencia en etapas previas a la Universidad, las investigaciones destacan que la mayor parte del tiempo dedicado al trabajo transcurre en un aula en la que interactúa con el alumnado, pero no con otros profesores u otros adultos. Hay escaso apoyo interpersonal y soledad profesional, con pocos espacios o tiempos de trabajo en común. Esto impide que los docentes puedan proporcionarse "feedback" unos a otros, y que se "fragmenten las relaciones profesionales" (Andy Hargreaves, 1995, 1996) por lo que autores como David Hargreaves (1982) y Rosenholtz (1989) afirman que se promueve una autonomía irresponsable y aislada de la crítica directa. En la Universidad creo que predomina un fuerte individualismo competitivo y una notable fragmentación curricular.

En el marco de una cultura del individualismo lo que sucede en las aulas se comenta sólo esporádicamente en forma de noticias o anécdotas, en conversa-

ciones informales y superficiales, sin desarrollar un trabajo sistemático de análisis de la enseñanza en colaboración con otros colegas. Señalemos, sin embargo, que también puede darse una especie de individualismo "electivo" (Hargreaves, 1993) que engloba situaciones en las que, sobre bases sólidas y arraigadas, un docente elige trabajar solo, desarrollar su "individualidad", comprometerse en profundidad con la atención a su alumnado (dándose habitualmente un sentimiento de propiedad sobre el mismo), y una fuerte orientación hacia la soledad para recapitar y crear recursos. Hay magníficos profesores que han elegido esta opción. Por otra parte, no podemos olvidar también las dificultades para compartir valores y normas entre un grupo de enseñantes lo que dificulta, entre otras cosas, el diseño y puesta en marcha de proyectos colectivos ("Proyectos Educativos de Centro", por ejemplo).

Las culturas escolares tienen diferentes implicaciones en el trabajo de los docentes y en sus oportunidades de desarrollo profesional. Creo que es importante servirnos de aportaciones de investigadores como Andy Hargreaves desde Canadá y Nias y colegas (1989) desde Inglaterra, para comprender mejor las posibilidades de introducir cambios que promuevan estrategias de desarrollo profesional colaborativas. En el Cuadro 1 y en la Figura 1 que aparecen a continuación sintetizo algunos de los rasgos más sobresalientes de las diferentes culturas.

En el trabajo con el profesorado de centros escolares y desempeñando labores de asesoramiento, partiendo de esta categorización, elaboré un instrumento que incorporaba ejemplos concretos (sobre las formas de trabajo, el tipo de relaciones, etc.) y que, con un sistema de valoración adecuado, nos permitía una rápida radiografía de la situación del centro concreto desde la perspectiva de los propios profesores. Usando este analizador iniciábamos el debate a partir del diagnóstico de la situación de partida, en el marco de proyectos de formación y desarrollo profesional en el propio centro.

La reforma curricular que impulsó la LOGSE en España fundamentalmente en la década de los 90, se ligaba con la pretensión de instaurar una cultura de la colaboración en los centros. Los discursos oficiales y officiosos, sobre todo a partir de 1995, se referían también a la relación entre el desarrollo profesional del profesor, el desarrollo de la escuela y el desarrollo curricular. No puedo detenerme a analizar aquí el nivel de mayor o menor coherencia entre discurso teórico, normativa y prácticas diversas (de planificación, asesoramiento a profesores, de desarrollo curricular, etc.). Desde mi punto de vista las implicaciones de aquella reciente reforma curricular eran muchas y de

Cuadro 1:

TIPOS DE CULTURA PROFESIONAL EN LA ENSEÑANZA

CULTURA DE SEPARACIÓN

INIVIDUALISMO

- * Enseñanza individual y aislamiento en el aula. Soledad profesional.
- * La interacción profesional se da cuando surgen problemas graves con alumnos concretos.
- * Lo que sucede en el aula no se comenta, o sólo se hace esporádicamente en forma de noticias o anécdotas en conversaciones informales y superficiales.

CULTURA DE CONEXIÓN

BALCANIZACIÓN

- * Centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común.
- * Enfrentamiento cuando hay intereses en conflicto.

COLABORACIÓN COMODA

- * No se extiende al análisis sistemático de lo que sucede en las clases, sólo conversaciones sobre la enseñanza, intercambio de consejos y técnicas con preocupación por cuestiones inmediatas, a corto plazo y prácticas, sin abordar una investigación sistemática y crítica.
- * Camaradería a nivel personal, resistiéndose a desafíos a nivel profesional

COLABORACIÓN FORMAL, IMPUESTA:

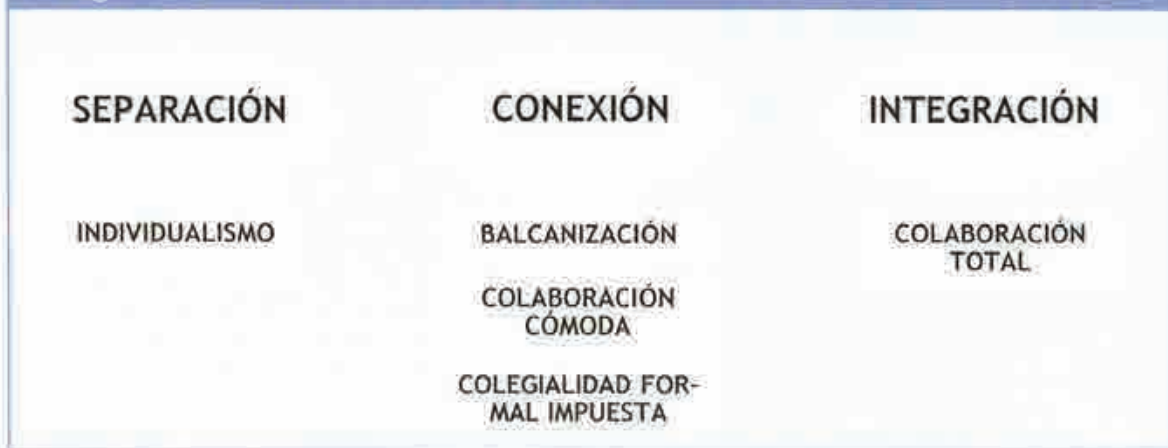
- * Organizada burocráticamente según normas o modelos externos.
- * Reuniones para completar horario, de trámite.
- * Trabajo conjunto forzado/artificial.

CULTURA DE INTEGRACIÓN

COLABORACIÓN TOTAL

- * Intercambio y perfeccionamiento profesional permanente asumido como algo propio del trabajo docente. Puede incluir el trabajo en equipo, la observación mutua y la indagación reflexiva focalizada, con una visión amplia y crítica de la práctica, procurando mejores alternativas.
- * En el equipo docente hay apoyo, apertura y se comparten éxitos y fracasos. La enseñanza se vive como una tarea colectiva. Visión compartida del centro como conjunto. Sentimiento de comunidad.
- * Los profesores usan sus propios juicios para iniciar tareas y responder selectivamente a las exigencias externas.

Fig. 1: TIPOS DE CULTURAS PROFESIONALES EN LA ENSEÑANZA



hondo calado; exigiendo un auténtico "cambio cultural" que, desgraciadamente, no se desarrolló en la medida que cabía esperar. En la Fig. 2 sintetizo algunas de las que, a mi entender, fueron importantes pretensiones de cambio.

El trabajo en equipo debería permitir que cada profesor pudiera analizar sus propias prácticas en colaboración con los demás colegas; describir experiencias, reflexionar sobre el significado de las prácticas, intercambiar interpretaciones con otros profesores.

En relación con el **desarrollo profesional cooperativo**, son múltiples las estrategias que conocemos. En números anteriores de esta misma revista hemos hecho hincapié en la **investigación-acción** que se centra en la resolución de problemas. También en el número dedicado al diario del profesor, he hecho referencia a la reflexión a partir del diario de un docente por parte de un equipo de profesores que constituye un ejemplo de otra estrategia centrada en el **diálogo profesional**. El **desarrollo del currículum** con un enfoque centrado en la elaboración de materiales en equipo sería otra.

A continuación me centraré en presentar algunas prácticas de supervisión. Creo que la **supervisión clínica**, centrada en el análisis de la enseñanza, es una estrategia que vale la pena conocer y experimentar.

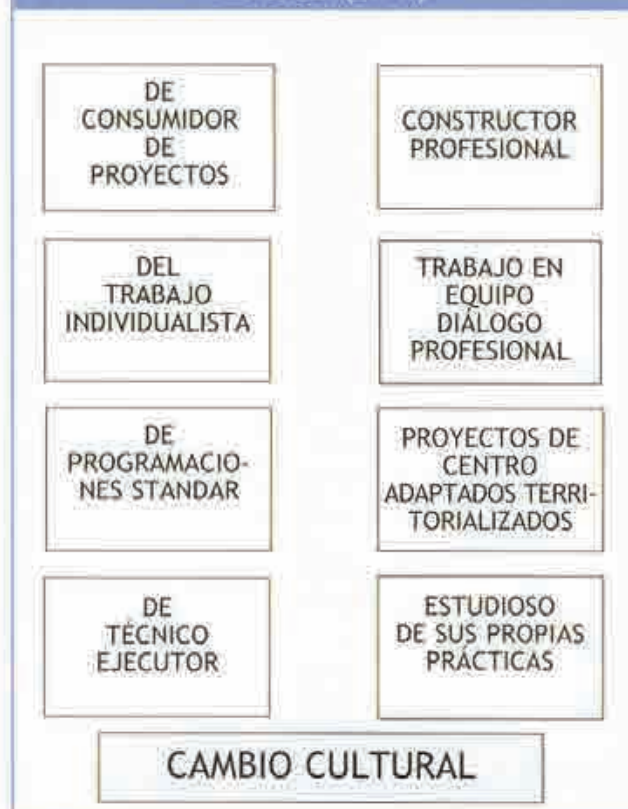
Presento una de las prácticas más tradicionales con las que se ha relacionado la supervisión en nuestro país. En números posteriores me detendré con detalle en los fundamentos y desarrollo de la misma desde diferentes perspectivas.

Algunas prácticas de supervisión

En España el concepto de supervisión se ha ligado tradicionalmente a la labor de la Inspección Educativa y también a la labor que deberían realizar los profesores universitarios y también los profesores

colaboradores con la Universidad en el desarrollo de las "Prácticas Escolares" en la formación inicial de los profesores. En los últimos años también se ha hablado de la misma para "supervisar" a los profesores en Prácticas que han aprobado su oposición como funcionarios. En el último borrador de Decreto que regula el "Título de Especialización Didáctica" para impartir docencia en la Enseñanza Secundaria, la Formación Profesional de Grado Superior y las Enseñanzas de Régimen Especial, al que se refiere la reciente Ley Orgánica 10/2002 de 23 de

Fig. 2: IMPLICACIONES REFORMA CURRICULAR IMPULSADAS POR LA LOGSE (1990)





Diciembre de Calidad de Educación (borrador presentado a la Comisión Académica del Consejo de Coordinación Universitaria de España el 15 de septiembre de 2003), se estipula en el artículo 6, punto 2, que para el periodo de "Prácticas Docentes", "cada uno de los profesores en prácticas será dirigido por un tutor". Los tutores informarán a una Comisión Calificadora, del "desarrollo y resultado de las prácticas docentes realizadas por el candidato". Es preciso, como ha venido insistiendo por ejemplo González Sanmamed (1999), atender a la formación del profesorado "tutor", para apoyar convenientemente el desarrollo profesional de los docentes noveles.

En nuestra tradición y para el caso de las "Prácticas Escolares" en centros, los documentos sobre las mismas suelen referirse a que los supervisores responsables de la formación de futuros docentes ("tutores" o "supervisores" son los términos más usados) han de asesorar didáctica y personalmente a los aprendices de profesores. Por ejemplo: en la elaboración de sus proyectos curriculares. También han de observar la actuación en el aula de los futuros docentes, analizarla y comentarla con ellos y emitir una valoración. Por ello, es bastante habitual servirse de "sistemas de valoración" (según la clasificación que hemos visto en el número anterior de esta revista), como el que he elaborado adaptando un instrumento de un Programa para principiantes de la Universidad de Dakota del Sur y del que presento algunos ejemplos en el Cuadro 2.

Ofrezco únicamente las categorías de tres de los tópicos:

* Tareas de **Planificación Didáctica**.

* Tareas de **Actuación Didáctica** (diferenciando entre el **Ámbito Didáctica-Curricular** y **Ámbito Relacional y de Gestión**);

* Tareas de **Evaluación**.

El documento completo incorpora otro tópico en el que aparecen categorías sobre las relaciones con los com-

pañeros en Prácticas, profesores del centro y actitudes y comportamientos en relación con la mejora profesional.

El supervisor observa al profesor en formación y rellena el documento utilizando la **escala de valoración** que aparece en el Cuadro 2. También ha de hacer algunos comentarios de los aspectos más destacados.

El Informe se comenta con el alumno en Prácticas para establecer estrategias de mejora.

También he usado el tipo de Informe que presento en el Cuadro 2 en sesiones de trabajo con profesores en ejercicio con varios propósitos:

Por ejemplo: analizar los supuestos sobre enseñanza y aprendizaje que subyacen contrastándolos con otras propuestas. Me detengo en aspectos como las concepciones en torno a la enseñanza, el aprendizaje, el rol del profesor y el del alumno en el aula, y el del supervisor y supervisado, así como la perspectiva sobre la propia supervisión que puede deducirse de la propuesta.

La Supervisión Clínica, como modelo de supervisión, nació en los años cincuenta en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard. Profesores experimentados de Primaria y Secundaria, profesores de la Universidad y estudiantes para profesores asistían a cursos en los que el centro de atención del programa era la mejora de la actuación de los futuros profesores en el aula. En la actualidad se usa tanto con profesores en formación inicial como con profesores en ejercicio y se sigue poniendo mucho hincapié en los datos obtenidos en el desarrollo de las clases, en el análisis de los mismos y en las relaciones entre supervisor y supervisado, con el fin de mejorar la actuación del docente y el aprendizaje del alumnado.

En el proceso de supervisión clínica suelen reconocerse una serie de fases o etapas en las que se manifiestan las intenciones de la enseñanza a través de una entrevista de planificación, se observa y recoge información sobre determinados puntos concretos, se analiza la información recogida tanto por el profesor como por el supervisor para comprender y dar sentido a ese contenido, terminándose con una entrevista de análisis.

En el próximo número de la revista nos detendremos en profundizar en los objetivos, fundamentos, desarrollo y modalidades de la supervisión clínica: La modalidad de supervisión de compañeros, supervisión mutua o colegiada que puede realizarse por parejas o en grupos ofrece, como ha destacado Marengo (1992): "la oportunidad para que los compañeros se observen unos y otros y como consecuencia puedan aparecer ideas nuevas sobre la enseñanza; el desarrollo de un ambiente positivo de discusión entre compañeros; el aprender técnicas de observación de la clase; aprender a ayudar a los compañeros, así como propiciar la autoevaluación de los profesores" (p. 174-175). ■

Cuadro 2: INFORME DE LA ACTUACIÓN DE PROFESORES EN FORMACIÓN

Completar el documento usando la siguiente Escala:
E: Excelente (Nivel por encima de lo normal).
N: Normal (Nivel aceptable de desarrollo).
NM: Necesita mejorar (Demuestra interés pero necesita más práctica u orientación para mejorar).
I: Nivel no aceptable.

I. TAREAS DE PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

- 1.1. Planifica la enseñanza para alcanzar los objetivos y/o responder a los principios de procedimiento.
 - 1.1.1. Establece los objetivos básicos y/o los principios de procedimiento.
 - 1.1.2. Diseña y organiza los diferentes tipos de contenidos.
 - 1.1.3. Diseña y/o organiza los diferentes medios, instrumentos, recursos, materiales.
 - 1.1.4. Planifica las actividades, las tareas académicas y su secuencia.
 - 1.1.5. Planifica la evaluación.
 - 1.2. Atiende a la diversidad del alumnado.
 - 1.2.1. Atiende a las diferencias en los conocimientos previos del alumnado.
 - 1.2.2. Atiende a las diferencias de capacidad del alumnado.
- COMENTARIOS Y CONCLUSIONES.

II. TAREAS DE ACTUACIÓN DIDÁCTICA

A) ÁMBITO DIDÁCTICO-CURRICULAR.

- 2.1. Comunicación con el alumnado.
 - 2.1.1. Da órdenes y explicaciones claras y proporciona lecturas relacionadas con los contenidos del tema.
 - 2.1.2. Utiliza preguntas y respuestas del alumnado.
 - 2.1.3. Proporciona retroalimentación al alumnado en relación con los contenidos abordados.
 - 2.1.4. Responde a la comunicación verbal y no verbal del alumnado.
 - 2.1.5. Utiliza un repertorio amplio de comunicación verbal y no verbal (movimientos, uso de la voz, uso de los gestos).
- 2.2. Utiliza diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje y técnicas variadas.
 - 2.2.1. Desarrolla actividades de enseñanza-aprendizaje en una secuencia adecuada.
 - 2.2.2. Desarrolla una enseñanza usando técnicas variadas (explicación, esquemas, interrogación, mesa redonda, debate...) para los diferentes problemas de aprendizaje.
 - 2.2.3. Demuestra habilidad para trabajar con alumnos particulares, pequeños grupos y gran grupo.
- 2.3. Motiva y refuerza al alumnado en la enseñanza.
 - 2.3.1. Usa técnicas de motivación del alumnado.

- 2.3.2. Propicia situaciones apropiadas de aprendizaje y participación de todos los alumnos.

2.4. Organiza el espacio, tiempo, materiales e instrumentos de enseñanza.

- 2.4.1. Se ocupa de tareas rutinarias.
- 2.4.2. Usa con eficacia y efectividad el tiempo
- 2.4.3. Proporciona una enseñanza atractiva y ordenada.

COMENTARIOS Y CONCLUSIONES.

B) ÁMBITO RELACIONAL Y DE GESTIÓN.

- 2.5. Demuestra entusiasmo por la enseñanza, el aprendizaje y la materia.
 - 2.5.2. Comunica un entusiasmo personal.
 - 2.6. Ayuda al alumno a desarrollar un autoconcepto positivo.
 - 2.6.1. Refleja calidez, cercanía y amistad.
 - 2.6.2. Demuestra paciencia y sensibilidad con las necesidades y sentimientos del alumnado.
 - 2.6.3. Demuestra altas expectativas y respeto por todo el alumnado, independientemente de las características étnicas, culturales, lingüísticas, sexuales, físicas, económicas y sociales.
 - 2.6.4. Demuestra sensibilidad respecto a la dignidad y valía de alumnos con problemas específicos o capacidades especiales.
 - 2.7. Demuestra habilidades de gestión de aula.
 - 2.7.1. Proporciona retroalimentación al alumnado sobre su comportamiento.
 - 2.7.2. Mantiene un comportamiento adecuado en el aula.
 - 2.7.3. Controla las conductas problemáticas del alumnado.
- COMENTARIOS Y CONCLUSIONES.

III. TAREAS DE EVALUACIÓN

- 3.1. Usa sistemas de evaluación del alumnado.
 - 3.1.1. Usa instrumentos y técnicas adecuadas para obtener información sobre el progreso del alumnado.
 - 3.1.2. Proporciona información al alumnado (también a sus padres y a los compañeros docentes) sobre el progreso en el aprendizaje.
 - 3.1.3. Utiliza información sobre las necesidades y el progreso de los alumnos para revisar la enseñanza.
 - 3.2. Usa sistemas de evaluación de la marcha de la clase y de su actuación docente.
 - 3.2.1. Usa instrumentos y técnicas adecuadas para obtener información sobre la marcha de la clase y su actuación docente.
 - 3.2.2. Utiliza información sobre lo que acontece en el aula para planificar y desarrollar estrategias de mejora.
- COMENTARIOS Y CONCLUSIONES.