

# El acompañamiento de los pasantes en enseñanza en educación física.

## Un proyecto en vías de elaboración en la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke

Desbiens, Jean-François

CRIFPE/CRIE, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Brunelle, Jean-Pierre

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Spallanzani, Carlo

CRIFPE/CRIE, Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

Roy, Martin

Universidad de Sherbrooke, Quebec, Canadá

### **Resumen:**

Las nuevas orientaciones para la formación en enseñanza (FE), publicadas por el Ministerio de Educación de Quebec (2001), confirman el aumento de la importancia de las pasantías supervisadas en el desarrollo de las competencias en enseñanza. Con más de 700 horas distribuidas en cuatro años, es necesario tomar medidas para asegurar la calidad del acompañamiento de los pasantes en las escuelas. En el otoño de 2002, se implementó un programa de introducción a la supervisión profesional en la Facultad de Educación Física de la Universidad de Sherbrooke (Quebec, Canadá). El artículo tiene por objeto describir dicho programa y presentar sus fundamentos teóricos. Basándose en un enfoque desarrollador (Martínez, 1995; Vygotsky, 1978), se propone habilitar a los PA para que adopten diferentes posturas a la hora de supervisar a los pasantes para que sus saberes de intervención se hagan, de manera progresiva, más complejos. En Educación Física y Salud, al pasar sucesivamente del dominio de cuatro competencias y 13 habilidades de base a la construcción de un saber reflexionado y de un saber en acción, los profesores asociados podrán responder a una mayor variedad de situaciones.

*Palabras clave:* formación de profesores, profesores en prácticas, pasantes, función tutorial, educación física, Québec.

**Abstract:** *A project in the process of creation in the Faculty of Physical and Sports Education in the University of Sherbrooke*

The new focus areas for the training in physical education published by Quebec Ministry of Education (2001) ratify the increase in the significance of the supervision of probationary teachers in the development of teaching competencies. Given the existing 700 hours spread over four years, it is indispensable to take measures that guarantee the quality of the supervision of probationary teachers in schools. In autumn 2002, a

programme in introduction to professional supervision was put in operation in the Faculty of Physical Education in the University of Sherbrooke (Quebec, Canada). This article aims to describe the above-mentioned programme as well as portray the theory principles behind it. Based on the developing focus (Martínez, 1995; Vygotsky, 1978), it intends to enable non-permanent members of teaching staff to adopt different postures when supervising probationary teachers so that their understanding of participation becomes gradually more complex. In the case of Physical and Health Education, due to the consecutive change from the command of four competencies and thirteen core skills to the building of a reflection knowledge and a performance knowledge, non-permanent members of teaching staff will be able to act in response to a greater variety of situations.

*Key words:* teacher training, intern teachers, tutorials, physical education, Québec.

## PROBLEMÁTICA

La publicación realizada por el Ministerio de Educación de Quebec (MEQ, 2001) sobre las nuevas orientaciones para la formación en enseñanza confirmó la importancia de las pasantías supervisadas en el desarrollo de las competencias en enseñanza. Según el MEQ (1995a, p. 3), una pasantía consiste en «un conjunto de actividades educativas supervisadas por la universidad en colaboración con el medio escolar. A través de un entrenamiento sistemático y pensado, permite al futuro profesor desarrollar su capacidad de integrar y aplicar en un medio real los principios que fundarán su práctica cotidiana». La pasantía es una de esas experiencias que marca al individuo, tanto por la repetición, como por la intensidad de lo que vive –parafraseando a Tardif y Lessard (1999), es una experiencia capaz de afectarle profundamente y para siempre. Como lo demostraron Nault y Nault en su publicación, constituye, sin duda, un punto fuerte dentro los programas de formación inicial en educación y, seguramente, es por eso que, desde entonces, se le consagra tanto tiempo.

El problema de la calidad de la supervisión de los profesores pasantes (PP)<sup>1</sup> a través de los supervisores universitarios (AU)<sup>2</sup> y los profesores asociados (PA)<sup>3</sup> del pri-

<sup>(1)</sup> En el contexto del Programa de Enseñanza de Educación Física y Salud en el Bachillerato (BEEFS) de la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke, el profesor pasante (PP) es un estudiante inscrito en el Programa de Enseñanza de Educación Física y Salud de nuestra facultad. El profesor pasante desarrolla su labor docente bajo la dirección atenta de un profesor asociado. El grado de responsabilidad del profesor pasante aumenta a medida que avanza en su proceso de formación en la enseñanza de educación física.

<sup>(2)</sup> En el contexto del Programa de Enseñanza de Educación Física y Salud en el Bachillerato (BEEFS) de la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke, el supervisor universitario (SU) es un profesor regular de la Facultad de Educación Física y Deportiva, o un profesor de educación física retirado o en activo contratado a título de responsable de curso. Representa a la FEFD en las escuelas, da apoyo al PA y al PP, dirige la implementación del programa, ayuda a solucionar los conflictos que puedan existir entre estas dos personas, y aporta una opinión complementaria en el proceso de evaluación.

<sup>(3)</sup> En el contexto del Programa de Enseñanza de Educación Física y Salud en el Bachillerato (BEEFS) de la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke, el profesor asociado (PA) es un profesor de educación física con experiencia (más de cinco años), que ha trabajado en una o varias escuelas primarias o secundarias, y que acepta recibir, dirigir y evaluar de manera formativa y somativa a un profesor pasante durante la duración de una pasantía dada.

mario y secundario cobra mayor relevancia debido a las más de 700 horas de pasantías distribuidas en cuatro años y a la abolición del período de prueba antes de la obtención de un diploma en enseñanza (MEQ, 1995b). Sin embargo, la problemática no es nueva. Desdeña a comienzos de los años noventa, Spallanzani, Sarrasin y Poirier (1992) señalaban que para poder supervisar a un pasante era necesario poseer, entre otras cosas, competencias relacionadas tanto con la relación de ayuda, como con el análisis del proceso de enseñanza. Insistían en que tales exigencias ponen en evidencia la importancia de la elección de los maestros de pasantía y la necesidad de que la universidad les ofrezca una formación adaptada a sus necesidades. Un poco más tarde, cuando se concretizaba la precedente reforma de la formación en educación<sup>4</sup> preescolar, primaria y secundaria, la Asociación Quebequesa Universitaria en formación de maestros (AQUFOM) volvía sobre esta cuestión. El presidente de la asociación escribía: «Ciertas estrategias (actividades) de formación o apoyo deberían ser igualmente accesibles para los que intervienen sobre el terreno (profesores asociados, directores de escuelas, consejeros pedagógicos, etc.) cuyas funciones serán modificadas en el marco de la reforma en curso» (Martin, 1995, p. 6).

En un documento publicado a mediados de los años noventa, el MEQ (1995) identificó nueve responsabilidades de la universidad relacionadas con las pasantías, entre las que se encontraba, incluso, la de elaborar y aplicar localmente en colaboración con sus socios, una formación particular para el profesor asociado destinado a la supervisión pedagógica. La persona que asuma tal función, reconoce el ministerio, «necesitará adquirir una competencia en la supervisión profesional cuyos principales aspectos son la intervención de los pasantes, el análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas y la evaluación de la competencia profesional de los pasantes» (MEQ, 1995, p. 13). El MEQ recomendaba que la capacidad de acompañar a los pasantes en su desarrollo profesional se cumpliera por medio de la preparación de programas que se basen en diferentes modelos y que tengan en cuenta las necesidades de los profesores asociados (PA). Las actividades de formación, de una duración total de entre 30 y 60 horas, serían distribuidas a lo largo de la supervisión de los pasantes.

Según Brunelle, Drouin y Tousignant (1988), la supervisión pedagógica se basa, para ser más precisos, en la creación y mejora de las condiciones internas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje. Varios factores interactúan para

---

<sup>(4)</sup> La implantación del primer programa de formación en enseñanza secundaria, de una duración de cuatro años, tuvo lugar en 1994-95. El primer programa de formación en enseñanza preescolar y enseñanza primaria, de igual duración, comenzó a implantarse en el otoño de 1995 (Desrosiers, Gervais, Nolin, 2000). El Programa de Bachillerato en Enseñanza de Educación Física y Salud de la Facultad de Educación Física y Deportiva de la Universidad de Sherbrooke es de una duración de cuatro años. Al cabo de estos, los egresados reciben un diploma de enseñanza. Cuatro pasantías supervisadas -una por año, por un total de 700 horas- de una duración de dos a siete semanas intensivas, concluyen la formación. Las pasantías tienen por finalidad el desarrollo de competencias en enseñanza y la asunción gradual de responsabilidades por parte de los PP a la hora de hacerse cargo de la intervención educativa en las etapas preactiva, interactiva y posactiva.

hacer más compleja esta forma de intervención educativa. Brunelle y colaboradores (1988) identifican, por ejemplo, la incompatibilidad de los rasgos de las personas involucradas, la variedad de los objetivos perseguidos por los que en ella intervienen –considerados individualmente o en grupo–, la diversidad de las condiciones que pueden hacer difícil el proceso de supervisión y la multiplicidad de los objetivos fijados por los principales socios de los que participan e intervienen en el proceso –como, por ejemplo, los padres, los administradores, los contribuyentes...

La literatura consultada demuestra que la supervisión de los pasantes en educación física constituye un desafío considerable, sobre todo si se tienen en cuenta las particularidades de esta materia escolar y la diversidad de las situaciones que engloba. Por ejemplo, el pasante en educación física debe enseñar varias disciplinas para las que su grado de competencia puede revelarse muy variable. Dada la naturaleza de las actividades y las tareas del programa, es necesario explotar diversos espacios de trabajo, ya sea dentro o fuera de la escuela. Al contrario de lo que ocurre con el titular, su función como especialista lo lleva también a estar en contacto cotidianamente con varios grupos de alumnos, y a trabajar con hasta 400 estudiantes por semana. Por último, la naturaleza misma de la materia hace que deba dirigir de manera segura situaciones abiertas y variadas donde el entorno es inestable y el movimiento humano omnipresente (Spallanzani y Sarrasin, 1994).

Quizá no deba sorprendernos que los PA sientan que no tienen la suficiente preparación para cumplir con su función de supervisión (Spallanzani y Sarrasin, 1994). Por otra parte, sólo con el tiempo y la experiencia, los profesores asociados logran dotarse de herramientas, procedimientos y medios diversos que les permitirán acompañar a los pasantes en su desarrollo profesional. Sin embargo, hay problemas que persisten. En general, los PA afirman tener dificultades para evaluar la enseñanza de sus protegidos, así como para discriminar con claridad los resultados de unos u otros (Spallanzani y colaboradores, 1992; Spallanzani, Sarrasin y Goyette, 1995). Para ellos, la evaluación total resulta una tarea exigente. Además, aunque logran apreciar con exactitud las fortalezas y las debilidades de los pasantes, los PA reconocen sentirse desprovistos cuando tienen que ayudarlos a resolver ciertas dificultades.

Este hecho es significativo e indica la pertinencia de la creación de los programas de formación para la supervisión destinados a los PA, pero también a los supervisores universitarios (SU), ya que existen resultados de investigación (Spallanzani y colaboradores, 1992) que indican que tanto las sesiones generales de información, como los talleres de formación<sup>5</sup> para la intervención con pasantes son muy útiles.

---

<sup>(5)</sup> Los talleres de formación son, en general, bloques de media, es decir, una o dos jornadas durante las cuales ciertos profesores universitarios trabajan junto a los PA y los SU con el fin de compartir marcos de referencia sobre la supervisión pedagógica y la evaluación de los PP, iniciar estudios de casos determinados e intercambiar impresiones sobre sus prácticas respectivas de acompañamiento de los PP. Los talleres no son impartidos dentro de micro-programas o programas de formación que figuren en el anuario de la universidad.

Más aún, se comprueba que los estudiantes que efectúan su pasantía con un PA que ha sido formado en supervisión tienen la impresión de estar mejor dirigidos que aquellos que realizan su pasantía con uno que no ha recibido formación.

Actualmente, la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke está creando un programa de formación destinado a los PA y SU que acompañan a los pasantes en enseñanza de educación física en el marco de cuatro pasantías distribuidas en los cuatro años que abarca la formación. El programa será mejorado y repartido en forma gradual en el nuevo Programa de Bachillerato en Enseñanza en Educación Física y Salud –en vigor desde el otoño 2003– de forma que cubra las tres dimensiones que el MEQ juzga prioritarias –a saber: la intervención de los pasantes, el análisis reflexivo de las prácticas pedagógicas y la evaluación de las competencias profesionales de los pasantes. Las orientaciones contenidas en el nuevo referencial de las competencias profesionales en enseñanza, publicado en 2001 por el MEQ, podrán ponerse en práctica, especialmente, en lo que concierne este último aspecto. Se prevé que serán necesarios cinco años para crear, implementar y coordinar la elaboración de una primera versión consolidada del programa de formación para la supervisión profesional que sea compatible con el conjunto de la documentación relativa a las pasantías en enseñanza ofertadas por la FEFS.

En este artículo, los autores tienen como objetivo presentar a grandes rasgos las líneas del programa que se está elaborando y exponer, con mayor profundidad, las bases teóricas y las orientaciones relacionadas con tres partes importantes del programa de formación para la supervisión pedagógica.

## PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA

Desde hace algunos años, la FEFS ha invertido, especialmente, tiempo y ha movilizado recursos profesoriales para establecer una sociedad con los espacios de pasantías a fin de favorecer una mejor distribución de la formación que brinda la universidad y la que otorgan las escuelas. Con el mismo objetivo, se probaron experiencias de formación para la supervisión de los profesores asociados. La formación incluía una parte sobre la recepción de los pasantes y otras dos sobre la observación y la retro-acción. No tenía un carácter demasiado sistemático, ni constituía realmente un programa con todas las exigencias de coherencia y organización necesarias. Por lo tanto, la intención del equipo del sector de intervención educativa<sup>6</sup> es avanzar en esta dirección, sin olvidar que, en general, la intervención en este campo es poco reconocida, a pesar de que resulta determinante para proporcionar una formación de calidad. Actualmente, el programa incluye un bloque de actividades en reingeniería y otro bloque de actividades en proyecto (Cuadro I).

---

<sup>(6)</sup> Varios miembros del equipo forman parte del Grupo de Investigación en Intervención Educativa y Formación Profesional en Actividad Física (GRIEPPAF), reconocido por la Universidad de Sherbrooke como grupo de investigación emergente.

CUADRO I

*Bosquejo del programa de formación para la supervisión pedagógica*

Bloque de actividades en reingeniería	Bloque de actividades en proyecto
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserción profesional de los pasantes (antiguamente, Recepción de los pasantes).</li> <li>• Adquisición de las competencias de base en enseñanza en EFS (antiguamente Observación y Feedback).</li> <li>• Construcción de los saberes reflexionados y saberes en acción (antiguamente Observación y Feedback II).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Herramientas de supervisión (ej.: análisis subjetivo comparado, repertorio anecdótico, incidentes críticos, cuadros de análisis diversos y vídeos).</li> <li>• Evaluación del aprendizaje.</li> <li>• Gestión de conflictos y relación de ayuda.</li> </ul>

En las páginas siguientes, describiremos las actividades que aparecen en el bloque de reingeniería, y presentaremos sus fundamentos teóricos y orientaciones.

**BASES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA SUPERVISIÓN PEDAGÓGICA**

El programa de formación para la supervisión pedagógica se inscribe en el marco de un enfoque que pretende ser, al mismo tiempo, socio-cognitivo y desarrollador (Brunelle y Brunelle, 1999; Martínez, 1995; Spallanzani y Sarrasin, 1994; Vygotsky, 1978). Dentro de una perspectiva socio-cognitiva, se ha puesto el acento en la dinámica sociocultural propia de las transacciones cognitivas entre una persona y su medio ambiente (Bertrand, 1998). El hecho de trabajar según un marco inspirado en las teorías socio-cognitivas exige tener en cuenta las condiciones culturales y sociales de la intervención de supervisión y del aprendizaje del oficio de enseñar. Los autores del programa conciben la enseñanza como una ocupación regularizada, con leyes, tradiciones, usos y modos de pensar ligados a la prestación de servicios públicos en una institución social cuya importancia es capital para toda sociedad tecno-científica como la nuestra: la escuela. El actuar como PA en este contexto significa participar en la socialización profesional del pasante y desempeñar la función de «pasador cultural<sup>7</sup>» (MEQ, 2001). Significa, además, ayudar al pasante a crecer en el plano profesional, comprometiéndose con él en intercambios significativos destinados a apoyar, por medio de intervencio-

<sup>(7)</sup> Aquí parafraseamos el documento de orientación de la formación para la enseñanza publicado por el MEQ en 2001 (p. 39), en el que los autores presentan al profesor como un «pasador cultural» cuya función consiste en «restaurar las continuidades y crear pasajes: la continuidad entre el presente y el pasado, la continuidad entre los saberes y el mundo, la continuidad entre los saberes, la continuidad entre los hombres».

nes oportunas<sup>8</sup>, su desarrollo profesional cuando se enfrente a dificultades. El actuar como pasante significa implicarse en la apropiación de los valores, usos y esquemas de pensamiento constitutivos de la tradición de la enseñanza. Significa, también, implicarse con formadores y colegas estudiantes en intercambios destinados a enriquecer el sentido de la práctica de la enseñanza y de los diferentes contextos donde toma forma.

Dentro de una perspectiva desarrolladora, la acción del PA consiste en manipular las condiciones de aprendizaje del pasante para que, de manera progresiva, éste adopte objetivos y tenga necesidades que puedan compatibilizarse mejor con el aprendizaje de sus alumnos. (cuadro II).

CUADRO II

*Desarrollo de las necesidades y objetivos para la enseñanza de la educación física*

Necesidades/Objetivos	Dirigir	Motivar	Enseñar
<b>Hacer obedecer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Al inicio de la pasantía</li> <li>• Búsqueda de estatus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivación a través de la obligación en lugar de a través del interés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inexistente</li> </ul>
<b>Motivar a los alumnos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El objetivo de "dirigir" se hace cada vez menos importante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interesar al grupo durante el curso</li> <li>• Motivar por medio del interés en lugar por medio de la obligación</li> <li>• Ejercicios y juegos</li> <li>• Formas lúdicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inexistente/bajo</li> <li>• Constituye un desafío</li> </ul>
<b>Hacer aprender</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disminución considerable de la importancia de este objetivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivar a los alumnos a través del éxito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acciones sobre las condiciones y el objetivo de la tarea</li> <li>• Hacer aprender ayudando en lugar de enseñar mostrando la materia.</li> <li>• Concentrarse sobre sí mismo en lugar de en los alumnos</li> </ul>

<sup>(8)</sup> Aquí hacemos referencia implícitamente al concepto de zona proximal de desarrollo de Vygotsky (1978) y, más particularmente, a la importancia de la función mediadora del PA en el aprendizaje del pasante en enseñanza. Según este enfoque, la construcción profesional del profesor a través de las pasantías se realiza sobre todo en contextos interactivos, en cuyo seno, el pasante y el PA se comprometen en una actividad común. Como Crahay sugiere (1999), esta última es, por naturaleza, un agente de desarrollo en la medida en que mediatiza la relación del pasante a la realidad del trabajo de profesor, guiando, planificando y completando sus acciones.

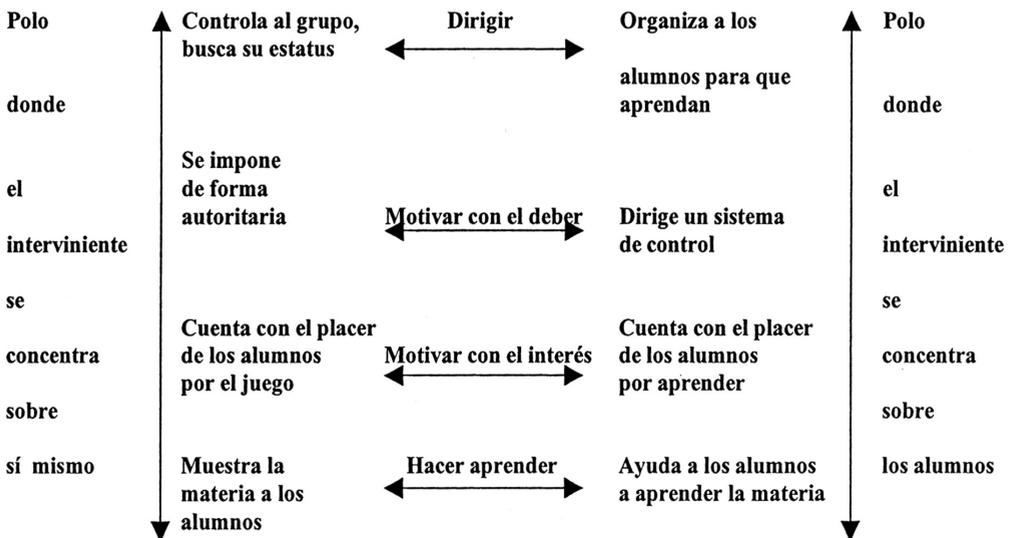
Para lograrlo, el PA debe ayudar al pasante a operar lo que nosotros concebimos como una doble cambio esencial en el centro de atención que le permita lograr dominio suficiente de las competencias asociadas al acto de enseñar (MEQ, 2001). Ha de pasar de concentrarse en sí a concentrarse en los alumnos (de arriba hacia abajo en el esquema I), y de concentrarse en el objetivo «dirigir» a concentrarse en el objetivo «hacer aprender» (de izquierda a derecha del esquema I).

El grado en que logra dejar de centrar la atención en sí mismo de forma efectiva indica el nivel de desarrollo que el pasante ha alcanzado por el momento. Por lo tanto, en el marco de la formación propuesta, se trata de habilitar al PA para leer tanto las necesidades del pasante, como los objetivos que persigue, de modo que sea capaz de adoptar la mejor postura de supervisión. Para nosotros, es perfectamente concebible que, dentro de una pasantía de larga duración, el PA deba mostrarse suficientemente directivo durante cierto tiempo para, luego, retirarse de manera progresiva y desempeña la función de guía o consejero. El objetivo último de la supervisión será ayudar al futuro profesor a alcanzar un grado de autonomía suficiente para que éste ajuste por sí mismo su actuación profesional en la búsqueda de un rendimiento y una eficacia mayores.

ESQUEMA I

*Objetivos y maniobras pedagógicas*

*(Extraído de Brunelle y Brunelle, 1999, p. 25; adaptado de Martínez, 1995)*



El PA puede ayudar al pasante a desarrollar su capacidad de auto-regular su acción y a comprometerse en actividades propicias a la auto-observación de las condiciones de aprendizaje ofrecidas a los alumnos, al auto-diagnóstico de las causas que podrían explicar los resultados de la observación y a la auto-formulación de hipótesis de acción (Brunelle y colaboradores, 1988). Por lo tanto, otro objetivo de la formación es hacer que el PA se apropie de un conjunto de medios que le permitan inscribir al alumno en un proceso sistemático basado en el análisis reflexivo, dado que los autores comparten con Argirys, Schön (1974) y Perrenoud (1999) la convicción de que la adquisición de competencias en enseñanza y un desarrollo profesional continuo en esta profesión sólo pueden concebirse dentro de un enfoque reflexivo.

Para concluir la presentación de las bases del programa de formación para la supervisión, es importante hacer algunas precisiones sobre las condiciones que el PA debe implementar para favorecer la doble desconcentración y el desarrollo de la autonomía reflexiva. Basándose en lo expuesto por Mongeau y Tremblay (2002), los autores piensan que la evolución de las perspectivas del pasante acerca de la intervención educativa, así como la transformación y el perfeccionamiento de su capacidad de intervenir sólo pueden lograrse cuando su manera de ser, pensar y hacer habitual deje de funcionar, o cuando su integridad esté en peligro. Entonces, el cambio llega siempre en un contexto de malestar. Dicen Mongeau y Tremblay (2002, p. 114): «El peligro y el malestar exigen el cambio, y el malestar es incluso una condición necesaria para el cambio». Es decir, que si el pasante –retomando las palabras convergentes de Martínez (1999)– se siente confiado gracias a ciertos éxitos más o menos superficiales y no reflexiona lo suficiente sobre su forma de actuar, la función del PA es hacer que se dé cuenta de ello jugando con las condiciones de aprendizaje para aumentar su sentimiento de inseguridad. En cambio, si el pasante se concentra en sí mismo y sobrevive, el PA debe saber influir en las variables del dispositivo de formación para, así, elevar su sentimiento de seguridad, y permitirle tener experiencias y vivir situaciones de éxito.

Por lo tanto, la formación para la supervisión pedagógica tiene como objeto sensibilizar a los PA en la dinámica del malestar y su impacto sobre el cambio, concepto indisociable del de desarrollo profesional. En concreto, se tratará de precisar operacionalmente las relaciones entre los conceptos de experiencia, confort y malestar<sup>9</sup>, a insistir en las consecuencias nefastas de un malestar demasiado grande (su carácter disfuncional) o, al contrario, de un confort demasiado prolongado (esclerosis), y a reflexionar sobre las estrategias que se deben aplicar para actuar de manera productiva sobre las zonas de confort del pasante.

---

<sup>(9)</sup> El confort alude al estado habitual de bienestar o malestar asociado al nivel habitual de tensión fisiológica y psicológica de la persona. En cambio, el malestar está asociado a un nivel inhabitual de tensión. El confort y el malestar resultan de una reacción del organismo frente a los riesgos y las oportunidades que se presentan durante las interacciones entre el organismo y su medio ambiente. Son instrumentos de adaptación (Mongeau y Tremblay, 2002).

## DESCRIPCIÓN DE TRES PARTES IMPORTANTES DEL PROGRAMA

Recordemos que las tres partes que se describirán en este capítulo ya se ofrecen en los servicios de la FEFS y que, hasta ahora, se han empleado para ello diferentes formatos. En primer lugar, veremos la parte que trata sobre la inserción profesional del pasante. Luego, precisaremos las orientaciones de la formación de los PA destinada a apoyar a los pasantes en el proceso de apropiación de las habilidades y competencias básicas para la enseñanza en educación física. Por último, terminaremos con la exposición de las orientaciones del programa de formación con respecto a la construcción que el pasante hace de un saber de intervención pedagógica en el ámbito de la enseñanza de la educación física.

### INSERCIÓN PROFESIONAL DEL PASANTE

La primera parte tiene como tema central la inserción del sujeto en su ambiente durante la pasantía. La formación dura aproximadamente cuatro horas. Su objetivo es sensibilizar al PA acerca de las necesidades de los pasantes se insertarse correctamente en su ambiente durante la pasantía y proporcionarle los instrumentos necesarios para hacer frente al esfuerzo de establecer una relación de trabajo productiva. A menudo, este aspecto se considera –a la ligera– como adquirido o realizado. Ahora bien, como lo recuerdan Spallanzani y colaboradores (1995), las primeras horas del encuentro entre el profesor asociado y el pasante constituyen momentos esenciales que deben contribuir a la creación de un clima propicio para los numerosos intercambios que se llevarán a cabo y favorecer el intercambio de una multitud de informaciones. En general, el pasante desconoce el ambiente en el que va a ser recibido y la función del PA es facilitar su integración inmediata en este medio puesto que, a su llegada, el trabajo se realiza ya a una velocidad de crucero.

La cobertura de este tema se efectuará considerando tres dimensiones. Por una parte, se definirán con los PA las líneas de un marco de referencia que abarca las competencias, la dinámica de su desarrollo (Brien, 1994), las condiciones para el cambio y las estrategias para provocarlo (Mongeau y Tremblay, 2002). En segundo lugar, se tratará de que los PA identifiquen los objetivos que hay que seguir a través de la recepción de los pasantes, así como las modalidades concretas que hay que implementar para que esto se realice de forma eficaz. Por último, hay que considerar la presentación del contrato de supervisión (Villeneuve, 1995a), una herramienta que permite integrar los elementos convenidos por el PA y el pasante en un plan que resulta más oficial y atractivo para las dos partes.

La primera etapa de la formación para la supervisión de los PA pretende ser distendida. Los autores están interesados en sacar partido al bagaje y las experiencias de los PA y en la creación de un clima distendido propicio al intercambio de perspectivas.

## INTERVENCIÓN DE LOS PA EN LA APROPIACIÓN DE LAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES DE BASE EN ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

La segunda parte, de siete horas de duración, tiene por objeto iniciar a los PA en la apropiación de los marcos de referencia, las posturas, las estrategias y los procedimientos relativos a la intervención de supervisión, y destinados a favorecer que los pasantes aprendan las habilidades y competencias de base en enseñanza en educación física. El enfoque se inspira directamente en Brunelle y Brunelle (1999). Los autores afirman que la intervención de supervisión debe conceptuarse de acuerdo con tres elementos interdependientes: los estadios de desarrollo de los pasantes; las posturas, las estrategias y los procedimientos de intervención del PA de acuerdo al grado de desarrollo de los pasantes; el desarrollo de su saber enseñar.

Una nueva conceptualización parcial de los trabajos iniciales de Brunelle y Brunelle (1999) permite identificar cuatro competencias de base –dirigir eficazmente, comunicar de manera inteligente, establecer relaciones que motiven y hacer aprender–, dentro de las cuales encontramos un total de 15 habilidades de enseñanza que es posible desarrollar. Las competencias de base son saberes, habilidades y actitudes que se aplican para asegurar el correcto desarrollo de una sesión por medio de la implementación de condiciones que favorecen el aprendizaje de la materia y la calidad de las relaciones interpersonales. El cuadro III constituye una versión adaptada de la *Ficha de observación de las competencias de base en la enseñanza en educación física* (FOCB). Presenta las competencias y habilidades de base en enseñanza en educación física y propone un modo de evaluación formativo. Según Brunelle y Brunelle (1999), la duración requerida para el aprendizaje y el logro de un grado de dominio suficiente de tales competencias y habilidades varía según los antecedentes de los pasantes y el contexto en el que se realiza la pasantía. Sin embargo, es indispensable un mínimo de seis observaciones atentas por parte de los PA. Además, es conveniente lograr un 80% de estabilidad antes de hacer que el pasante se haga cargo de grupos menos cooperativos.

## CUADRO III

*Ficha de observación de las habilidades de base en la enseñanza en educación física  
 (basada en la FOCB desarrollada por el GRIEF, 1997)*

Teniendo en cuenta cada una de las competencias y habilidades inscriptas en la ficha, describir brevemente un ejemplo y un contraejemplo que ilustren claramente un momento de la sesión en que el pasante haya manifestado un dominio más o menos importante de la competencia y habilidad concerniente. Al final de la sesión, se acuerda una nota para el dominio de cada habilidad utilizando el barómetro siguiente:

- (1) Habilidad que hay que reconsiderar
- (2) Habilidad que hay que seguir trabajando
- (3) Habilidad que hay que mantener

Competencias y habilidades de base	Puntaje	Ejemplo	Contraejemplo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dirigir eficazmente</b></li> <li>• <b>Recibir en términos de gestión y relación</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Organizar al grupo (expectativa, seguridad)</li> <li>- Organizar el material (expectativa, seguridad)</li> <li>- Dirigir las transiciones</li> <li>- Prevenir y dirigir los comportamientos perturbadores</li> </ul> </li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Comunicar claramente</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar claramente a través del lenguaje oral y no verbal</li> <li>- Expresarse de manera audible y motivadora (volumen, ritmo, tono)</li> </ul> </li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Establecer relaciones motivadoras</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Recibir en términos de gestión y relación</li> <li>- Posicionarse para observar y escuchar</li> <li>- Manifestar entusiasmo y apertura hacia los alumnos</li> <li>- Efectuar un balance de fin de sesión en términos de relación y aprendizaje</li> </ul> </li> </ul>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hacer aprender</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Presentar el curso y contenido de la sesión</li> <li>- Adaptar el grado de dificultad de los ejercicios a las capacidades de los alumnos</li> <li>- Repartir equitativamente las retroacciones</li> <li>- Dar retroacciones justas</li> <li>- Efectuar un balance de fin de sesión en términos de relación y aprendizaje</li> </ul> </li> </ul>			

<b>Total</b>	Fecha.....
	Grupo .....
	Escuela .....
	Materia.....
	Nombre del pasante .....
	Nombre del observador.....

Brunelle y Brunelle (1999) estiman que, durante la etapa de desarrollo de las competencias de base, es conveniente que el PA adopte una postura basada en el ejercicio de una supervisión más directiva y en la prescripción, una postura análoga a la de la supervisión clásica. Recordemos que, según esta postura, el PA se presenta como modelo, prescribe maneras de hacer y cumple la función de experto en la enseñanza, mientras que el alumno imita, ejecuta según las directivas que recibe y su función es aplicar lo que sabe. Como puede verse en el cuadro IV, el proceso de supervisión propuesto exige que el PA asuma funciones que corresponden a cada una de las fases (preactiva, interactiva y posactiva) de la intervención educativa, en función del grado de progreso del ciclo de supervisión del pasante. Pertenece al campo «aplicacionista» y dura el tiempo necesario para que el pasante encuentre cierto equilibrio funcional que le permita tener un dominio creciente de las competencias y habilidades de base.

CUADRO IV  
*Las etapas de supervisión del campo «aplicacionista»  
(adaptado de Brunelle y Brunelle, 1999, p. 11)*

<p><b>(A) Inicio de un ciclo de supervisión</b></p> <p><b>Entrevista previa a la sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El EA prepara con el profesor pasante (PP)<sup>10</sup> un plan para la sesión y le da las explicaciones y consignas que le permitan hacerse una representación clara de los comportamientos que tiene que privilegiar y de los comportamientos que ha de adoptar según las circunstancias en el caso de cada uno de los componente de base. El PA y el pasante se ponen de acuerdo sobre la repartición de las tareas de enseñanza, pero recordando que el pasante tiene que asumir el conjunto de las tareas lo antes posible.</li> </ul>
--

<sup>(10)</sup> De acuerdo al caso, es interesante invitar a otro pasante a participar en la entrevista previa a la sesión, en la observación -utilizando la FOHB- de la propia sesión, y en la entrevista posterior a la sesión. Dado que la estrategia es beneficiosa para el análisis subjetivo comparado (ASC), generalmente acelera el proceso de adquisición del dominio de los comportamientos de base en los pasantes.

### **Observación de la sesión**

El PA observa la enseñanza del pasante utilizando la FOHB, y anota los ejemplos y contraejemplos que ilustran su grado de dominio de cada un de las competencias. Al final de la sesión, el PA otorga una nota relativa al dominio de cada competencia, y para hacerlo utiliza el barómetro convenido.

### **Entrevista posterior a la sesión**

El PA presenta al pasante los resultados de sus observaciones y los relativos a cada competencia retenida, y le explica –con la ayuda de ejemplos y contraejemplos– los comportamientos que debe mantener y aquellos que debe modificar.

## **(B) Sesiones subsiguientes**

### **Entrevista previa a la sesión**

- El pasante prepara el plan de la sesión integrando lo mejor posible las sugerencias relativas al grupo que el PA ha hecho. El PA discute con el pasante el plan de la sesión.

### **Observación de la sesión**

- El PA observa la sesión realizada por el pasante, y anota –principalmente por medio de ejemplos y contraejemplos– aquellas competencias sobre las que el pasante debe concentrarse especialmente. El PA anota también el rendimiento del pasante en lo relativo a las competencias de base y, al final de la sesión, procede a evaluar todas las competencias de base, y agrega, dentro de lo posible, ejemplos y contraejemplos.

### **Entrevista posterior a la sesión**

- El PA presenta al pasante los resultados de sus observaciones y los referidos a cada una de las competencias y habilidades sobre las que debía «trabajar» especialmente. Con la ayuda de ejemplos y contraejemplos, el PA explica cual es el grado de éxito alcanzado. Si el rendimiento del pasante se corresponde con los comportamientos deseados, el PA confirma que ha alcanzado el nivel tres (a mantener)<sup>11</sup> en dicha competencia. De lo contrario, se otorga un nivel uno o un nivel dos (a reconsiderar o a seguir trabajando) en esa competencia.

<sup>(11)</sup> No obstante, un cambio en el contexto en el que se desarrolla la enseñanza puede poner en duda el dominio de tal habilidad.

Una vez que alcanza el equilibrio funcional, el pasante es capaz de desarrollar más iniciativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El PA tiene que saber reconocer esta etapa tan importante y debe retirarse progresivamente para discutir, hacer propuestas y ayudar al pasante a objetivar su forma de actuar. Para ello, tendrá que apoyarse en observaciones intensivas y documentadas realizadas con la ayuda de la ficha descrita anteriormente.

#### INTERVENIR EN LA CONSTRUCCIÓN QUE EL PASANTE HACE DE UN SABER DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN FÍSICA

La tercera parte, de una duración de siete horas, tiene por objeto la consolidación del marco de referencia que constituyen las competencias y habilidades de base estudiadas en la segunda parte, y el inicio del proceso por el cual los PA se apropian de las diferentes posturas y estrategias que pueden emplear para conducir a los pasantes hacia la construcción de un «saber intervenir» en educación física más complejo. El «saber intervenir» se constituye de «saberes reflexionados» y «saberes en acción» (Brunelle y Brunelle, 1999). Los primeros corresponden a un tipo de saber que se construye en el trayecto de ida y vuelta que une la acción y la reflexión. Su elaboración se afirma en las experiencias vividas sobre el terreno, pero pretende ser estimulada por una actividad reflexiva sostenida. Los segundos designan los medios que el pasante utiliza para hacer frente a situaciones que ya le han causado problemas, pero que ahora ya es capaz de controlar.

En primer lugar, para ayudar al pasante en la adquisición de dichos saberes, el PA tiene que poder apreciar con exactitud cual es su grado de desarrollo profesional para así poder crear unas condiciones de aprendizaje del oficio que puedan suscitar en él un desequilibrio (malestar) sin que eso le lleve a buscar la mera supervivencia profesional. El PA va a intentar que un pasante que demuestre un nivel suficiente de desarrollo pacte de manera más completa con la ambigüedad, la incertidumbre, la inestabilidad y lo imprevisible de las situaciones, y va a invitarlo a que asuma más responsabilidades durante más tiempo, y a que estas sean más completas –en lo que se refiere a las funciones que se cumplen durante las fases preactiva, interactiva y posactiva– y presenten una mayor dificultad en lo referente a los grupos de alumnos encontrados.

El aumento de las responsabilidades atribuidas al pasante no atenúa la función del PA en materia de supervisión. Sin embargo, hace ésta que se modifique sustancialmente. Al intervenir en el marco de un modelo «aplicacionista» que pretende ser directivo y basarse en la prescripción, el PA adopta en una etapa subsiguiente una forma de supervisión que se basa en el «descubrimiento guiado», en el que el cuestionamiento y la reflexión acerca de la acción, y deja atrás la utilización de modelos, la reproducción y la aplicación de técnicas. Tal y como indica el cuadro V, por medio de la manipulación de las condiciones de aprendizaje del pasante, de las propuestas, las preguntas, las retroacciones y una confrontación sistemática pero cor-

dial de las percepciones del futuro profesor, el PA va a intentar crear en él una serie de disonancias cognitivas que lo inciten a descubrir respuestas posibles para las dificultades planteadas en la planificación y concepción de las tareas, el manejo de la indisciplina, la interacción con los alumnos u otras dimensiones de la intervención pedagógica.

CUADRO V

*Las etapas de supervisión del campo del «descubrimiento guiado»  
(adaptado de Brunelle y Brunelle, 1999, p. 26)*

<p><b>(A) Inicio de un ciclo de supervisión</b></p> <p><b>ENTREVISTA PREVIA A LA SESIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El pasante explica su plan para la sesión al PA, que hace sugerencias si es necesario.</li> <li>• El PA analiza el plan para la sesión en términos de objetivos y necesidades del pasante en enseñanza para hacerse una primera idea de la etapa de desarrollo.</li> </ul> <p><b>OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El PA observa las funciones y tareas asumidas por el pasante y los alumnos al comienzo de la sesión, durante ésta y a una vez finalizada. Luego, deduce los objetivos del pasante en enseñanza para hacerse una idea aún más precisa sobre en que etapa de su desarrollo se encuentra.</li> </ul> <p><b>ENTREVISTA POSTERIOR A LA SESIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El pasante hace un balance de sesión en términos de aprendizaje y comportamiento, y formula una o varias hipótesis de acción para la próxima sesión.</li> <li>• El PA presenta su propia versión del balance de la sesión y formula una o varias hipótesis de acción con respecto a la zona de desarrollo aproximada en la que se encuentra ubicado el pasante.</li> </ul>
<p><b>(B) Sesiones siguientes</b></p> <p><b>ENTREVISTA PREVIA A LA SESIÓN</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El pasante explica al PA su plan para la sesión, en cuya elaboración ha tenido en consideración las sugerencias que el PA hizo anteriormente con respecto al grupo</li> <li>• El PA informa al pasante de que anotará algunos incidentes críticos durante la sesión para verificar los efectos de las hipótesis de acción incluidas en el plan de curso.</li> </ul>

#### **OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN**

- El PA observa la sesión dada por el pasante y anota los incidentes críticos o cualquier otra información susceptible de ayudar a verificar la pertinencia de las hipótesis de acción.

#### **ENTREVISTA POSTERIOR A LA SESIÓN**

- El pasante da su opinión sobre la sesión. Luego, el PA presenta los incidentes críticos y discute con el pasante sobre la finalidad de las hipótesis de acción. Si el resultado es satisfactorio, el pasante, de acuerdo con el PA, formula una línea de conducta que se deduce de la experiencia vivida y la «sitúa» en sus saberes de experiencia de igual naturaleza. De lo contrario, el ciclo de supervisión continúa en torno al mismo tema. Al final de la entrevista, el PA discute con el pasante sobre la etapa de desarrollo en enseñanza.

Durante la etapa de «descubrimiento guiado», el ritmo del desarrollo profesional del pasante puede hacerse más lento. Frente a ciertas situaciones, puede haber sucesivamente varios ciclos de supervisión, así como intentos por descubrir una línea de conducta viable. Es esencial la devolución de la prestación de enseñanza durante la fase posactiva dada la importancia acordada a la simbolización y a la acción progresiva del pasante, dos etapas significativas en el proceso de integración de los aprendizajes dado su impacto en la construcción de la significación, la conceptualización, la identificación de acciones que deben emprenderse y la síntesis de las experiencias (Villeneuve, 1995a).

El desafío del programa de formación es lograr sensibilizar a los PA acerca de la importancia de las devoluciones de las circunstancias de enseñanza y del destaque de las condiciones que deben instaurarse a fin de favorecer una mejor integración de los aprendizajes. Por su parte, Villeneuve (1995a) insiste en la necesidad de crear un clima donde se permita no comprender, buscar, explorar y ser, por un momento, incapaz de lograr un resultado óptimo.

Durante la etapa de «descubrimiento guiado», el pasante tiene la ocasión de aumentar el dominio de sus habilidades de base en la práctica reflexiva –la auto-observación de las condiciones de aprendizaje ofrecidas a los alumnos, el auto-diagnóstico de las causas que podrían explicar los resultados de la observación y la auto-formulación de hipótesis de acción– y, en principio, debería perseguir objetivos orientados principalmente al aprendizaje de los alumnos. El PA puede apreciar la evolución de dichas capacidades y disposiciones gracias a la *Ficha de evaluación de la capacidad del profesor pasante para hacer una práctica reflexiva* (FECPR) mejorada por Brunelle y Brunelle (1999, p. 30) y presentada en el cuadro VI.

CUADRO VI

*Ficha de evaluación de la capacidad del profesor pasante para hacer una práctica reflexiva (FECPR), mejorada por Brunelle y Brunelle (1999, p. 30)*

	<b>1 muy baja</b>	<b>2 baja</b>	<b>3 suficiente</b>	<b>4 alta</b>	<b>5 muy alta</b>
<b>Capacidad para tener en cuenta hipótesis de acción con el fin de construir un plan de curso</b>					
<b>Capacidad para intervenir teniendo en cuenta las hipótesis de acción</b>					
<b>Capacidades para hacer un balance de curso y formular hipótesis de acción realistas</b>					
<b>Capacidad para situarse en el referencial desarrollador dados los objetivos perseguidos</b>					

Cuando se establece que el pasante es capaz de una actividad más reflexiva que autónoma y sostenida, y que orienta su acción hacia objetivos de aprendizaje, el PA puede considerar la adopción de una tercera postura de supervisión orientada a la resolución de problemas. Dicha postura demanda que el pasante tenga iniciativa y poder de decisión, y, de esta manera, aumenta su exposición<sup>12</sup> al aprendizaje de la enseñanza a través de la práctica profesional en un contexto real. En adelante, el proceso de búsqueda, exploración, descubrimiento y selección de descubrimientos está bajo su responsabilidad. Como puede verse en el cuadro VII, la tarea del PA consiste en apoyar la reflexión del pasante en todo lo relacionado con: a) la formulación de problemas; b) la creación de planes de intervención; c) la elaboración de herramientas de evaluación de las intervenciones; d) las observaciones orientadas específicamente hacia el problema que debe resolverse; e) la devolución posterior a la intervención y la confrontación de los puntos de vista del PA y del pasante.

<sup>(12)</sup> El sentido que debemos darle a la palabra exposición coincide con el que propone Villeneuve (1995a), a saber, la relación del pasante con los estímulos sensoriales, los procesos mentales, las emociones y otros aspectos vividos durante la experiencia que constituyen las situaciones enseñanza-aprendizaje.

## CUADRO VII

*Las etapas de supervisión del campo «problema que debe resolverse»  
 (adaptado de Brunelle y Brunelle, 1999, p. 26)*

**ENTREVISTA PREVIA A LA SESIÓN**

- El pasante se fija un objetivo que debe alcanzar a partir del problema con el que se enfrenta (problema de aprendizaje o indisciplina) e identifica comportamientos que quiere de lograr, y que debe producir y observar en relación con el problema.
- El PA ayuda al pasante a aclarar sus objetivos y a precisar los comportamientos que quiere lograr, y que debe producir y observar.
- El PA y el pasante elaboran un cuadro de observación de los comportamientos que quiere lograr, y que se han retenido.

**OBSERVACIÓN DE LA SESIÓN**

- El pasante realiza la sesión y trata de resolver el problema que se identificó y de producir los comportamientos que quiere lograr y que se han retenido.
- El PA observa el desarrollo de la sesión con la ayuda del cuadro construido especialmente para tener en cuenta los comportamientos que el pasante quiere lograr y que se han retenido.

**ENTREVISTA POSTERIOR A LA SESIÓN**

- El pasante presenta su percepción sobre la sesión. Luego, el PA presenta al pasante los resultados de su observación.
- El pasante se cuestiona sobre la finalidad de la estrategia de intervención a partir de los resultados.
- Si es necesario, el PA ayuda al pasante a decidir si su estrategia de intervención le permitió lograr sus objetivos.
- Si el resultado es satisfactorio, el pasante formula una línea de conducta que se deduce de la experiencia vivida y de la «continuación» en el seno de sus saberes en acción de idéntica naturaleza. Si es necesario, el PA ayuda al pasante a objetivar su experiencia. De lo contrario, el ciclo de supervisión continúa en torno al mismo tema. Al final de la entrevista, el PA discute con el pasante sobre la etapa de desarrollo en enseñanza.

Una vez más, la capacidad del PA para dirigir los intercambios en fase posactiva cumple una función estructurante en la elaboración del saber en acción del pasante, es decir en la ampliación de su repertorio de recursos que puede movilizar en distintas situaciones.

## CONCLUSIÓN

Este artículo tenía por objeto describir el programa de formación para la supervisión pedagógica que la FEFS elabora para los PA y otros agentes de formación en enseñanza. También tenía por objeto exponer de manera detallada las bases teóricas y las orientaciones de tres partes del programa de formación para la supervisión pedagógica que ya fueron aplicadas con motivo de diversas actividades ofrecidas a grupos de PA dependientes de la FEFS.

La pertinencia de elaborar tal programa se hizo evidente gracias a los trabajos de investigación que señalan las dificultades con las que se enfrentan los PA en el cumplimiento de su función, pero también como consecuencia de la importancia acordada a la formación práctica de los futuros profesores en la reforma de los programas de formación de maestros. Además, desde hace algunos años, el MEQ exige a las instituciones de formación en enseñanza la implantación de actividades de formación para la formación con el fin de asegurar la calidad de los futuros profesores.

Interpretado al pie de la letra, el programa que actualmente se encuentra en vías de elaboración en la FEFS puede parecer demasiado ambicioso. ¿Acaso no se propone a corto plazo hacer que los PA sean capaces de situar con precisión el nivel de desarrollo profesional de los pasantes, ayudarlos a dejar de concentrarse sólo sí mismos para hacer que se concentren en los aprendizajes de los alumnos y que logren una mayor autonomía reflexiva por medio de la adopción oportuna de tres posturas de supervisión? Dichas posturas, ¿no plantean acaso, cada una a su manera, exigencias particulares que para ser realmente dominadas necesitan un largo entrenamiento? ¿Cuánto tiempo se necesita para formar a un profesional que pueda intervenir de manera competente en la supervisión pedagógica? Abordar el problema desde este ángulo conduce inevitablemente a examinar viejas posiciones para crear una nueva categoría de profesores que se encargue de la supervisión o de elaborar programas universitarios de formación para la supervisión que otorguen, por ejemplo, certificados o diplomas de segundo ciclo. ¿Es posible esto ahora?

Sin ninguna duda, es mejor ver el programa como un medio para informar a los PA y hacer que tomen conciencia de las diferentes dimensiones ligadas tanto al aprendizaje de la enseñanza, como al acompañamiento de sus futuros colegas en el desarrollo de sus saberes. Si se espera que el PA sepa provocar disonancias cognitivas que faciliten que el pasante se comprometa en un proceso de reflexión que conduzca al descubrimiento de hipótesis de acción viables, ¿no es posible concebir que el programa provoque efectos similares en el PA cuando se enfrenta a problemas de supervisión? El programa de formación que proponemos es sólo una introducción a la supervisión, pero puede ser un estímulo importante para la iniciación, a largo plazo, de un proceso de habilitación para la supervisión.

El programa tiene como objetivo la transformación de los modos de supervisión de los pasantes que los PA y SU consideran como preceptos desde el punto de vista

socio-cognitivo y desarrollador descritos en el texto. Su aplicación es también una invitación a realizar esfuerzos en el plano de la investigación de los procesos de supervisión pedagógica para estudiar la apropiación de los objetos de la formación por parte de los agentes que intervienen y la transformación de las prácticas de encuadre de los pasantes. Es, por lo tanto, un terreno que se abre y que, sin duda, se beneficiaría si se produjeran colaboraciones de otras instituciones a cargo de la formación de profesores.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARGIRYS, C.; SCHÖN, D. (1974): *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BERTRAND, Y. (1998): *Théories contemporaines de l'éducation* (4<sup>ème</sup> édition). Montréal, Éditions nouvelles.
- BRIEN, R. (1994): *Science cognitive et formation*. 2<sup>e</sup> éd., Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- BRUNELLE, J.; BRUNELLE, J. P. (1999): *Un système de supervision de la maîtrise des compétences de base dans l'enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Document de travail.
- BRUNELLE, J.; BROUIN, D.; GODBOUT, P.; TOUSIGNANT, M. (1988): *La supervision de l'intervention en activité physique*. Boucherville, Gaëtan Morin.
- CRAHAY, M. (1999): *Psychologie et éducation*. Paris, Presses universitaires de France.
- DESROSIERS, P.; GERVAIS, C.; NOLIN, C. (2000): *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement*. Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Sainte-Foy, Université Laval.
- GAUTHIER, C.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; MARTINEAU, S.; SIMARD, D. (1997): *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- MARTIN, P. A. (1995): Mot du président. En *Bulletin de l'AQUFOM*, 5 (2), pp. 1-6
- MARTINEZ, C. (1995): *Former l'enseignant réflexif*. Intervention aux journées de la recherche en EPS, Nice (France).
- MARTINEZ, C. (1999): *Permettre à l'enseignant de se construire*. Colloque international de l'AIESEP. Besançon (France), pp. 1-8.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001): *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Gouvernement du Québec.
- (1995a): *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec, Gouvernement du Québec.
- (1995b): *Modalités relatives à l'insertion professionnelle dans la profession enseignante*. Québec, Direction de la titularisation et de la classification du personnel enseignant.
- MONGEAU, P.; TREMBLAY, J. (2002): *Survivre. La dynamique de l'inconfort*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- NAULT, T.; NAULT, G. (en prensa): «Être branché, un atout important pour faire son entrée dans la profession enseignante». En DESBIENS, J. F.; MARTIN, D.; CARDIN, J. F. (dirs.), avec la collaboration de ROUSSON, V.: *L'intégration des TIC dans l'activité enseignante: Quelle formation? Quels savoirs? Quelle pédagogie?* Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval.
- PERRENOUD, P. (1999): *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris, ESF.
- SPALLANZANI, C.; SARRASIN, J. (1994): *Effets d'une démarche de réflexion sur la formation de maîtres associés*. Actes du Colloque International Enseignement Supérieur: straté-

- gies d'apprentissage appropriées tenu à Hull en août 1993. Hull, UQAH, Bureau des services à la collectivité, p. 357-371.
- SPALLANZANI, C.; SARRASIN, J; POIRIER, A. (1992): «Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique». En *Revue des sciences de l'éducation*, 18 (3), pp. 409-427.
- SPALLANZANI, C.; SARRASIN, J.; GOYETTE, R. (1995): *La perception des enseignants à l'égard de leur rôle de formateur auprès de stagiaires universitaires*. Actes du colloque de l'AQUFOM. Montréal, Université McGill, pp. 133-144.
- SPALLANZANI, C.; SARRASIN, J. (1994): *Effets d'une démarche de réflexion sur la formation de maîtres associés*. Actes du Colloque International Enseignement Supérieur: stratégies d'apprentissage appropriées. Hull, UQAH, Bureau des services à la collectivité, pp. 357-371.
- TARDIE, M.; LESSARD, C. (1999): *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval.
- VILLENEUVE, L. (1995a): *Cahier d'encadrement du stage supervisé*. Montréal, Éditions Saint-Martin.
- (1995b): *Des outils pour apprendre*. Montréal, Éditions Saint-Martin.
- VYGOTSKY, L. S. (1978): *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Ma, Harvard University Press.