

EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA FORMATIVA: ¿Cómo analizan su práctica dos profesores principiantes universitarios?

Cristina Mayor Ruiz
Departamento de Didáctica y O.E.
Universidad de Sevilla

La selección de un caso puede ser visto como una oportunidad para aprender, y en muchas ocasiones este criterio está superado por la representatividad; el equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad de aprender es el valor principal (Stake, 1994). El estudio de caso como estrategia de formación ha sido desarrollado en este trabajo como marco bajo el cual se desarrollan determinados objetivos formativos. En el estudio de caso que presentamos incluimos los estudios sobre dos profesores principiantes universitarios. Con el objetivo de indagar en las competencias docentes más deficitarias de los profesores se efectúa con ellos un proceso de asesoramiento individualizado basado grabaciones en vídeo de sesiones de clases. Los procedimientos y estrategias de análisis de este proceso son presentados en este estudio.

The selection of a case can be seen as an opportunity to learn, and in many you cause this criterion is surpassed by the representation; the balance and the variety are important, but the opportunity of learning is the principal value (Stake, 1994). The study of case as strategy of formation has been developed in this work as framework under the one which are developed determined formative objectives. In the study of case that we present we included the studies on two university beginning teachers. With the objective of investigating in the educational competitions more unbalanced of the teachers is effected with them an individualized advice process recordings base in video of meetings of classes. The procedures and strategies of analysis of this process are presented in this study.

1. ¿CÓMO ENTENDEMOS EL ESTUDIO DE CASOS?

Un autor distinguido por sus trabajos en este campo es Schön, quien en su trabajo *The reflective practitioner*, de 1983 sugiere que la reflexión está comprometida en una forma de investigación: la investigación-acción, ya que supone investigar en la práctica. Pero además, los casos tradicionalmente han sido históricos en determinadas profesiones, como la medicina, la psicología, la empresa, la abogacía, etc., aunque en cada una de ellas los propósitos, los contenidos y los métodos han sido diferentes. En educación se utiliza el caso para “*formular planes de acción, planes estratégicos y predecir consecuencias e implicaciones*” (Merseth, 1990: 15), además de ser entendido desde la perspectiva de Schön (1983), como reflexión en la acción, es decir, como orientación profesional en programas de formación de profesores y/o autoformación.

Corroboran esta decisión autores como Wilkinson y Boehrer (1993), quienes utilizan en programas de formación para profesores universitarios el estudio de caso como técnica de enseñanza,

ya que afirman que además es una estrategia que colabora en el desarrollo profesional de estos docentes.

En este trabajo se ha hecho uso de esta estrategia con el objetivo de profundizar en problemas, dilemas e inquietudes docentes de sujetos específicos, enmarcados en un contexto particular, que nos proporcionan un conocimiento más detallado de las condiciones profesionales del profesorado de la Universidad de Sevilla.

Las características del estudio de Casos han sido recientemente recogidas y sintetizadas por Marcelo y Parrilla (1991) en siete temas fundamentales:

TOTALIDAD	El investigador y los sujetos deben de reflejar todos los elementos que componen la realidad del caso en una unidad
PARTICULARIDAD	Un caso conforma una situación única y peculiar
REALIDAD	Un estudio de caso forma parte de una realidad misma
PARTICIPACION	Investigador y sujetos son elementos reales tanto del caso como de la investigación
NEGOCIACION	Es preciso negociarlo todo: roles, uso de la información...
CONFIDENCIALIDAD	Anonimato y negociación aseguran la veracidad del caso sin perder el rigor científico
ACCESIBILIDAD	La información derivada del estudio ha de ser accesible a audiencias no especializadas.

Cuadro 1: Características del estudio de casos

En nuestro trabajo se utiliza el Estudio de Caso como marco bajo el cual se desarrollan determinados objetivos formativos, para lo cual se utilizan instrumentos de recogida de datos, bien como complemento de los propios casos, como desarrollo de los mismos o bien como técnicas de seguimiento de la eficacia de estos. En el estudio de casos un papel fundamental lo protagonizan los propios sujetos objeto de estudio o formación, es por tanto que pasamos seguidamente a detallar las características de los profesores que han participado en este proceso o ciclo de formación.

2.- LA ELECCIÓN DE LOS PROFESORES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO DE CASOS

Hemos comprobado que es necesario realizar un planteamiento descriptivo de las situaciones y personajes a analizar para poder interpretar los hechos y las relaciones que se establecen. La selección de un caso puede ser visto como una oportunidad para aprender, y en muchas ocasiones este criterio está superado por la representatividad; el equilibrio y la variedad son importantes, pero la oportunidad de aprender es el valor principal (Stake, 1994). Este mismo autor argumenta que la selección de un caso comparte tanto un profundo interés por la visión personal como por las circunstancias que lo acogen, así como, debemos tener en cuenta las posibilidades y límites de la accesibilidad.

En el estudio de caso que presentamos incluimos el estudio sobre un profesor principiante universitario. La selección de este sujeto se realizó voluntariamente, por decisión propia, de los participantes en un Seminario Formativo sobre Estrategias Didáctica, celebrado en el ICE de la Universidad de Sevilla, durante el curso 1993-1994. El profesor accede interesado a realizar esta actividad, no sólo como una tarea más del seminario sino con una proyección formativa de carácter individual.

3.- LA GRABACIÓN DE VÍDEO COMO EJE EN EL DISEÑO DEL ESTUDIO DE CASOS

Una pieza clave en el desarrollo del Seminario, al que anteriormente hemos aludido, ha sido el visionado de vídeos. Estos procedían del material elaborado previamente al comienzo del programa de entre distintos profesores de la Universidad de Sevilla. Asimismo estaba presente en la convocatoria oficial de esta actividad formativa la posibilidad de grabaciones en vídeo de los participantes. Esta fue una propuesta realizada por el coordinador del programa al conjunto de profesores en las primeras sesiones del seminario. Se plantea como una actividad complementaria, no obligatoria pero recomendable, ya que el objetivo es indagar en las competencias docentes más deficitarias de los profesores presentes, para efectuar con ellos un proceso de asesoramiento más individualizado. Esta iniciativa conllevaba el compromiso de un par de grabaciones en vídeo de sesiones de clases, que serían visionadas por el propio sujeto, por varios monitores del programa y por los compañeros del seminario.

El esquema que dirige esta actividad está planteada en dos etapas ya que se hacía necesario tener una toma de contacto con la situación a analizar; y en ambos casos se procede con la misma secuencia.

- a) Se concierta con los interesados una hora de clase, que voluntariamente deciden (por el contenido a enseñar, por el grupo de alumnos, por el horario, etc.), en el que ellos deseen ser grabados en vídeo.
- b) Nos trasladamos a la Facultad correspondiente y es el profesor el que explica a los alumnos cual es nuestra función y con qué pretensiones estamos realizando la grabación. En ninguno de los casos existen inconvenientes. La grabación se realiza de la sesión completa de clase y al finalizar ésta se le entrega la cinta a los sujetos protagonista de ambos casos.
- c) Estos la visionarán y nos la cederán en unos días; seguidamente será objeto de estudio, tanto por parte del coordinador del seminario como por nosotros mismos. Al sujeto que realiza esta función centrada en el análisis de los datos que el estudio de casos genera, al igual que la función de asesoramiento y apoyo a los protagonistas, y fundamentalmente la de coordinación, se le otorga, en comentarios sucesivos, el nombre genérico de asesor o supervisor (indistintamente).
- d) Se acuerda con cada uno de los profesores independientemente, una nueva reunión para visionar conjuntamente (el interesado y asesor/es) la grabación. Esta etapa es la que denominamos '**Entrevista de Análisis A**'.

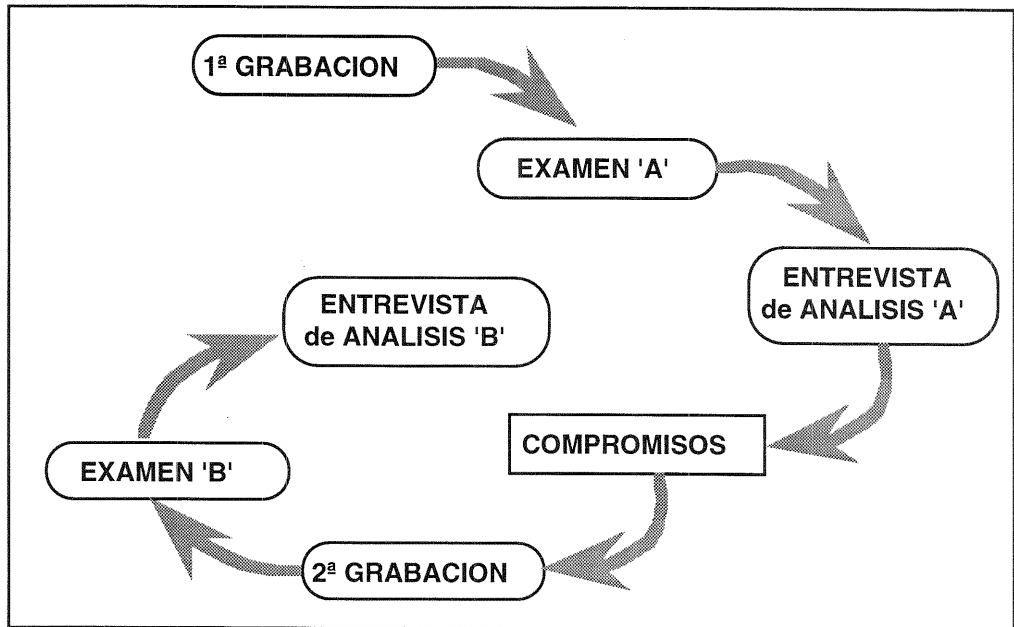


Figura 1: Ciclo de Grabación y Entrevista de Supervisión

- e) Para este encuentro se les presenta una breve síntesis de los aspectos que, a nuestro entender, pueden ser más deficitarios y también aquellos que son positivos. Estos puntos son comentados y se visiona conjuntamente la clase en la que se hacen matizaciones, explicaciones de las distintas actuaciones, justificaciones, etc. Es una sesión que se grabará en audio, sin inconvenientes por parte de ninguno de los sujetos. El objetivo de esta reunión es delimitar un compromiso de mejora de las competencias más deficitarias, y concretar una nueva grabación.
- f) Se efectúa una segunda grabación con las mismas características procedimentales que la anterior y se determina la siguiente '**Entrevista de Análisis B**'.
- g) En esta segunda reunión también se les entrega un esquema con los puntos positivos y negativos que hemos analizado y se les recuerda el compromiso de la primera entrevista sobre mejorar determinadas actuaciones. Estas competencias son revisadas más en profundidad durante el visionado del segundo vídeo y se evalúa la experiencia.

En estos siete puntos se puede resumir el contacto mantenido con los protagonistas de nuestro caso. Fundamentalmente el examen que seguidamente vamos a presentar se concentra en las respectivas entrevistas de análisis, aun cuando será necesario exponer con anterioridad a ellas el trabajo efectuado con los vídeos de cada participante.

4.- PROFUNDIZAR EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES

Como hemos señalado anteriormente el objetivo de esta fase pretendía recoger las actuaciones y comportamientos de los profesores en la práctica con el fin de conocer las aplicaciones que estaban haciendo de lo expuesto durante las sesiones del seminario y también para detectar posibles puntos deficitarios que pudieran ser mejorados con un asesoramiento específico. Es por ello que la mejor fórmula para atender a estas pretensiones era, a nuestro entender, el análisis de la práctica a través de entrevistas de supervisión.

LAS ENTREVISTAS DE SUPERVISION

Es frecuente que esta denominación se le otorgue a un tipo de entrevista típica del proceso de Supervisión Clínica. Es, como señala Sánchez (1994), la fase resumen, el compendio final de un ciclo de trabajo basado en el desarrollo de un tema y una observación de la actuación docente.

“La utilidad real de la entrevista de análisis radica para el profesor en formular preguntas sobre la experiencia práctica realizada (...); es el contexto dentro del cual profesor y asesor/supervisor comparten, negocian, cambian impresiones e interpretaciones sobre una lección particular. Cuando examinan esta parcela de la realidad actúan reflexivamente y hacen explícitas las conclusiones y valoraciones que habían obtenido de la descripción de los datos” (Sánchez, 1994: 181).

Cuando describimos el procedimiento utilizado para el desarrollo del estudio de caso apuntamos la inmediatez con que la grabación de la clase y la entrevista de análisis tuvieron lugar, ya que una demora entre estos encuentros disminuye el interés de los participantes. Estas entrevistas, dos para cada caso, se grabaron en audio y posteriormente fueron transcritas. El ambiente adecuado para este tipo de reuniones debe ser relajado y de confianza recomendándose que se utilice el contexto cercano al profesor. Un clima de apoyo y cooperación favorece las relaciones y la sinceridad de las interpretaciones. En nuestros casos estas entrevistas tuvieron lugar en los despachos de la Facultad de cada uno de los profesores. Otro aspecto a cuidar en estas situaciones es el uso restringido de la información; no obstante, estaba acordado previamente a iniciar la actividad, que los únicos sujetos intervinientes en el análisis son el propio docente y los compañeros del seminario, así como el coordinador del programa, y el asesor.

La entrevista de supervisión que presentamos se puede denominar de formato libre ya que estaba ajustada a la propia grabación de vídeo y dependía de las inquietudes del protagonista a la hora de profundizar en los temas que él consideraba más adecuados.

5.- EL TRATAMIENTO CUALITATIVO DE LOS DATOS

Una vez consideradas las decisiones que dirigen el proceso de análisis de datos, necesitamos matizar las estrategias específicas que han sido desarrolladas en el proceso formativo de nuestro estudio.

ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS DE SUPERVISION

Entrevista de Supervisión

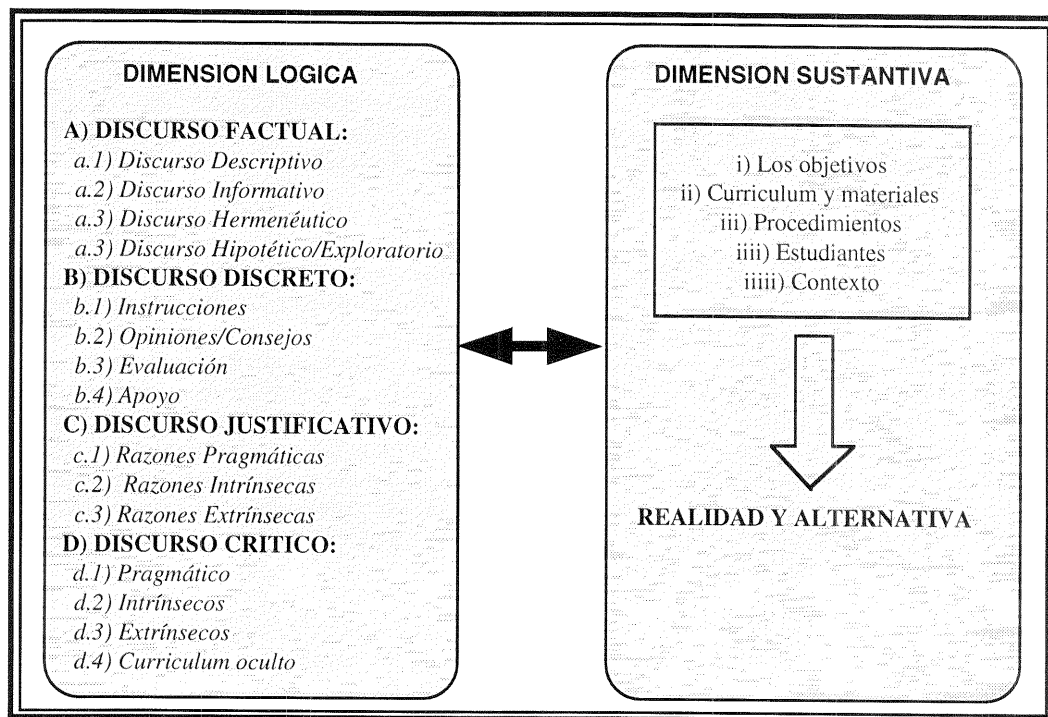


Figura 3: Esquema del sistema de categorías para el análisis de las entrevistas de supervisión

Es interesante para nuestro trabajo analizar las situaciones de perfeccionamiento y mejora en las que los protagonistas de nuestros casos, profesores principiantes universitarios, se han implicado. Para ello es fundamental utilizar un sistema de categorías que nos ayude y facilite la interpretación de los datos. Vamos a seguir la propuesta de Zeichner y Liston (1985), quienes distinguen dos dimensiones en el análisis de las Entrevistas de supervisión: La Dimensión Lógica y la Dimensión Sustantiva, y en la primera recogen cuatro tipos de discurso práctico.

SISTEMA DE ANALISIS DE LA ENTREVISTA DE SUPERVISION	
DIMENSION LOGICA	
a) DISCURSO FACTUAL:	Descripciones sobre cómo ocurren las situaciones y los hechos de enseñanza. Se aprecian cuatro tipos: a.1.) <i>Discurso Descriptivo</i> : representa un informe de factores relativos a observaciones específicas, verificables en términos de cuestiones observadas o experimentadas. a.2.) <i>Discurso Informativo</i> : concierne a cuestiones no verificables en la observación de la lección y complementaria a lo observado. a.3.) <i>Discurso Hermenéutico</i> : centrado en el significado creado por uno de los participantes en la situación de clase o en la entrevista misma. a.4.) <i>Discurso Hipotético/Exploratorio</i> : caracterizado por identificar relaciones causales operantes en las situaciones educativas.
b) DISCURSO DISCRETO:	Sugerencias o consejos sobre acciones pedagógicas, en la que se evalúa la calidad de las actuaciones. Se dividen en cuatro tipos: b.1) <i>Instrucciones</i> : Uno de los participantes en la reunión identifica y propone una solución a un problema pedagógico particular b.2) <i>Opiniones/Consejos</i> : Se proponen dos o más alternativas para solucionar un problema b.3) <i>Evaluación</i> : Se muestra un juicio positivo o negativo sobre el valor o la calidad de una acción b.4) <i>Apoyo</i> : Se ofrece una respuesta empática o un estímulo emotivo sobre acciones pasadas, presentes o futuras.
c) DISCURSO JUSTIFICATIVO:	Se identifican varios tipos de razones o excusas sobre actuaciones pedagógicas. Surgen tres tipos de justificación: c.1) <i>Razones Pragmática</i> : Emplea criterios de eficiencia sobre una situación c.2) <i>Razones Intrínsecas</i> : Justifica una acción en base a exigencias sobre un conocimiento universal, un valor (por ejemplo, honestidad) o, por necesidades de los alumnos (por ejemplo, nivel de maduración). c.3) <i>Razones Extrínsecas</i> : Se aplican criterios ajenos a la situación, bien como utilidad social, laboral o como necesidades vocacionales de los alumnos.
d) DISCURSO CRÍTICO:	Examina y valora la adecuación de las razones ofertadas en la justificación de las acciones pedagógicas, o analiza los valores intrínsecos en forma y contenido tanto de los elementos curriculares como de la práctica educativa. d.1.- <i>Pragmática</i> d.2.- <i>Intrínseco</i> : d.3.- <i>Extrínsecos</i> d.4.- <i>Currículum Oculto</i>
DIMENSION SUSTANTIVA	
	i) Los objetivos: Discusión sobre las metas específicas de la lección y sobre aquellas no específicas ii) Currículum y materiales: Discurso sobre el contenido de la lección y los materiales utilizados, o no, para su desarrollo iii) Procedimientos: Métodos y estrategias didácticas utilizadas iiiii) Estudiantes: relativo a actuaciones o rendimiento iiiiii) Contexto: Del aula, de la facultad, del seminario, del asesor, del profesor, etc.

Cuadro 3: Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas de supervisión

Es necesario identificar, además, a los sujetos que emiten los comentarios, y es por ello que en este caso distinguimos al HABLANTE, refiriéndonos a los dos protagonistas de estas entrevistas de supervisión:

PRO: Profesor
SUP: Supervisor/Asesor

6.- EL TRATAMIENTO INFORMÁTICO

El programa AQUAD 3.0 ha sido usado fundamentalmente en esta etapa formativa para analizar las entrevistas de supervisión. Lo más significativo es quizás el haber desarrollado a través del componente AQD-Hipótesis un conjunto de ciclos referidos al discurso en las entrevistas de supervisión. Para ello ha sido necesario establecer la relación entre las diferentes dimensiones (lógica y sustantiva) del discurso, así como verificar la existencia además de una vinculación secuencial.

PROGRAMA AQUAD	OBJETIVOS
AQD-TM	<ul style="list-style-type: none"> * Numerar las entrevistas previo a la codificación * Añadir Códigos: Supone Identificar los fragmentos considerados unidades de significado según las líneas inicial y final * Crear ficheros de códigos donde se incluyen únicamente los códigos con sus respectivas líneas * Buscar fragmentos de texto codificado: Agrupar los segmentos de texto con igual codificación
AQD-C	<ul style="list-style-type: none"> * Ordenar los códigos para tener una visión global del contenido * Buscar códigos según los criterios de superposición, de distancia entre códigos, de codificación múltiple, de inclusión y de códigos en común * Contar Códigos, para determinar la frecuencia y distribución de los códigos
AQD-H	<ul style="list-style-type: none"> * Establecer relación entre unidades de significado según una condición establecida * Comprobar si existe relación entre dos códigos determinados que se encuentran a una distancia máxima * Verificar si existe relación secuencial entre tres códigos, a una distancia máxima fijada en relación a la aparición del 2º código y 3º respecto al 1º

Cuadro 4: Tratamiento informático para datos cualitativos

7.- ANÁLISIS DE LOS CICLOS DEL DISCURSO EN LAS ENTREVISTAS DE SUPERVISIÓN

Una vez que hemos efectuado un análisis lineal, de carácter descriptivo en cuanto a lo que los profesores hacen en clase, y valorativo/reflexivo de lo que piensan que hacen, es necesario conjugar ambas perspectivas en base a las Dimensiones Lógica y Sustantiva que nos han servido de fundamento durante este proceso.

Una de las aportaciones del trabajo de Marcelo (1993) consistió en identificar los ciclos del discurso de profesores y monitores en sesiones de formación para profesores principiantes de Primaria y Secundaria. El análisis que este autores realiza lo centraliza en cuatro movimientos del discurso: estructuración, sollicitación, reacción y respuesta, realizados tanto por profesores como por monitores.

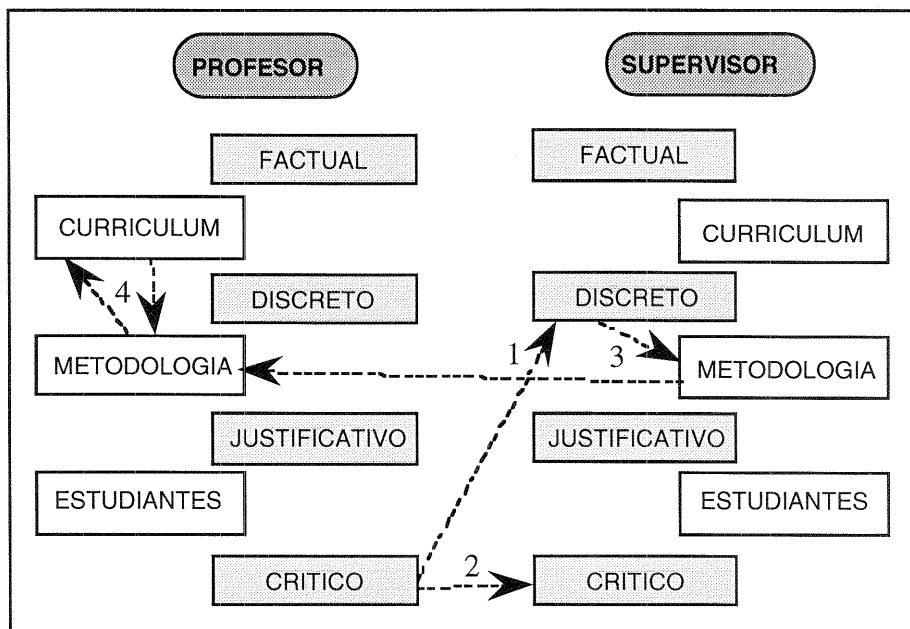
En nuestro trabajo vamos a analizar el discurso de las entrevistas de Supervisión atendiendo a las Dimensiones Lógica y Sustantiva de Zeichner y Liston (1985), sobre las que hemos fundamentado el análisis anterior.

Con este fin, hemos utilizado el programa *Hipótesis* del paquete AQUAD 3.0 (Huber y Marcelo, 1990), a través del cual hemos identificado una serie de combinaciones de hasta tres componentes, tanto de la Dimensión Lógica como de la Sustantiva.

DIMENSION LOGICA	DIMENSION SUSTANTIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Factual - Discreta - Justificativa - Crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos - Curricular - Metodológico - Estudiantes - Contexto - Sí Mismo

La condición de búsqueda está establecida a una distancia máxima de cinco líneas, ya que la extensión de las intervenciones así lo exigen. Es por ello, que fundamentalmente hemos recurrido a la Hipótesis 3, y en algunos casos específico a la Hipótesis 1, que permiten localizar tres o dos códigos, respectivamente, a una distancia determinada (cinco líneas en nuestro caso). Para seleccionar las diferentes secuencias de las dimensiones del discurso hemos atendido fundamentalmente al análisis anteriormente desarrollado y por ello se establecen 9 ciclos, de los cuales hemos seleccionado 4 que por su frecuencia son representativos de ambas dimensiones. Añadir que con cada uno de los códigos aparece unido el hablante, ya que es importante determinar el sujeto que realiza la intervención. Asimismo, el número que se expone al margen derecho de cada columna representa la frecuencia de aparición.

En el proceso de selección de los ciclos hemos utilizado además del criterio de la frecuencia el de representatividad, ya que hemos elegido no sólo los que aparecen muchas veces sino también aquellos que tienen presencia bien en la mayoría de las entrevistas o bien porque son segmentos con un contenido significativo.



(Los números que aparecen junto a las flechas representan el número del ciclo)
 Figura 6: Ciclos del Discurso en las Entrevistas de Supervisión

DIMENSION LOGICA		DIMENSION SUSTANTIVA y LOGICA		DIMENSION SUSTANTIVA	
	N		N		N
1. Profesor-Crítica	11	3. Supervisor-Discreto	8	4. Profesor-Currículum	8
Supervisor-Discreto		Supervisor-Metodología		Profesor-Metodología	
2. Profesor-Crítica	9	8. Profesor-Metodología	6	Profesor-Currículum	
Supervisor-Crítica		Profesor-Justificación		Profesor-Estudiante	
5. Profesor-Factual	4	9. Profesor-Currículum	4		
Supervisor-Crítica		Profesor-Justificación			
Profesor-Justificación		Profesor-Metodología			
6. Profesor-Factual	5				
Profesor-Crítica					
Profesor-Justificación					
7. Profesor-Factual	6				
Profesor-Justificación					
Profesor-Crítica					

Tabla 2: Descripción y Frecuencia de los ciclos del discurso

Como podemos observar el ciclo que más se repite es el número uno, donde a una crítica realizada por el profesor le sigue un consejo efectuado por el supervisor. Asimismo, también son numerosos los párrafos donde a una crítica del profesor prosigue un discurso semejante del supervisor.

Presentamos a continuación el análisis de los cuatro primeros ciclos, elegidos por la frecuencia de sus apariciones, acompañándolos de una ilustración donde se recoge un pasaje de texto representativo. En las tablas siguientes exponemos el título del ciclo, así como los segmentos de entrevista numerada donde se verifica la secuencia del discurso correspondiente. Asimismo resaltamos con negrita el segmento de texto que aparece en la ilustración correspondiente.

CICLO 1: Profesor-Crítica/Supervisor-Discreto		11
1ESJ:	229-232 / 234-240	
2ESJ:	034-039 / 040-043	
	241-243 / 244-260	
	277-294 / 295-302	
	341-348 / 350-356	
	361-368 / 369-369	
	361-368 / 372-374	
1ESA:	011-011 / 012-014	
	015-016 / 017-020	
	046-060 / 061-063	
	204-231 / 232-235	

Los componentes de la Dimensión Lógica que forman parte de este ciclo son dos, es por ello que han sido tratados con el programa Hipótesis 1 del paquete AQUAD 3.0. En esta hipótesis se prueba si es cierta la afirmación de que entre estos códigos, a una distancia que hemos determinado de 5 líneas, existe una relación estrecha.

Para esta ocasión hemos elegido los componentes Crítica del profesor y Sugerencia del supervisor, el objetivo no es otro que verificar si ante una valoración, positiva o negativa, de uno de los protagonistas de nuestros casos le sigue un discurso de asesoramiento y apoyo por parte del supervisor.

Como hemos comprobado la frecuencia de aparición es bastante elevada, podemos señalar que obtiene el índice más alto; no obstante, se concentra fundamentalmente en la segunda entrevista con Jorge y en la primera con Alberto, siendo inexistente en el segundo encuentro con este último sujeto. La selección que hemos realizado son dos segmentos de texto pertenecientes, ambas a las conversaciones de supervisión mantenidas con Jorge, ya que son por su estructura y contenido muy significativas.

En la primera de ellas el profesor realiza un comentario sobre el ritmo de la clase, valorándolo desde su percepción y contrastándolo con la de los alumnos. En este párrafo se observa que existe una discordancia entre ambas intuiciones, ya que el visionado de la grabación de clase hace reflexionar al profesor sobre sus actuaciones docentes. Este discurso crítico del profesor es seguido de una opinión más experta del supervisor que detecta algunos elementos didáctico que

podrían ser incluido en una lección de estas características. Este asesoramiento, sobre aspectos metodológicos es complementario a la crítica expuesta por el profesor.

En el segundo extracto de entrevista, perteneciente al análisis final del proceso de supervisión de Jorge, el profesor manifiesta una valoración negativa sobre la metodología de trabajo en grupo de los alumnos, ya que se considera una estrategia que consume tiempo y que puede dispersar la atención de los protagonistas.

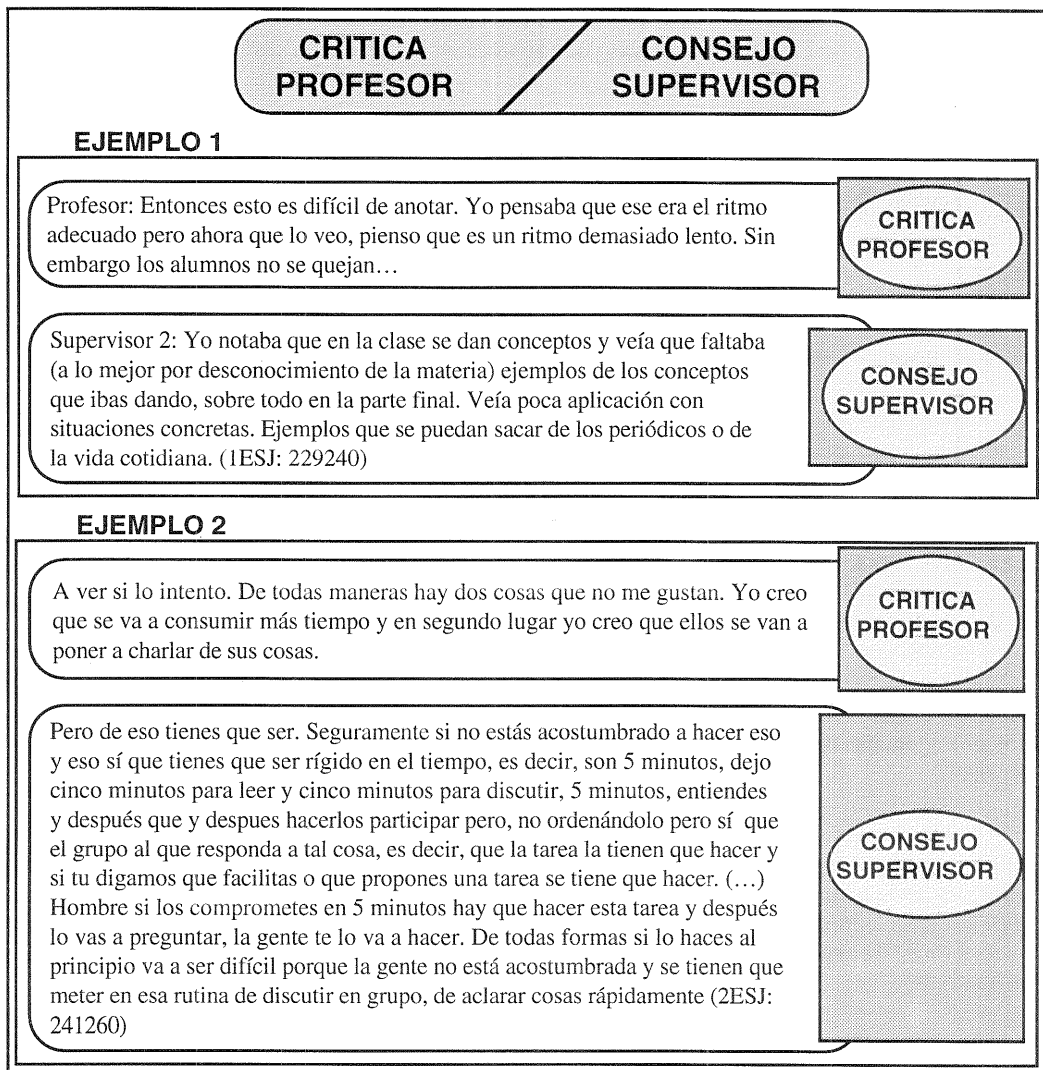


Figura 7: Ejemplo ciclo 1

En esta ocasión el supervisor proporciona detalles para la aplicación de este elemento didáctico que puede percibirse como novedoso en un aula universitaria de la rama de Económicas. El asesoramiento que el supervisor ofrece está dirigido al control del tiempo y a reclamar la ejecución de una tarea a los alumnos, por parte del profesor como parte integrante del desarrollo de la lección.

CICLO 2: Profesor-Crítica/Supervisor-Crítica		9
1ESJ:	031-035 / 036-038 205-213 / 216-219 2ESJ:087-116 / 101-110 126-175 / 126-129 414-424 / 429-429	
1ESA:	249-249 / 249-250 292-301 / 299-301 2ESA:012-015 / 020-023 122-127 / 127-128	

El ciclo de los componentes del discurso en la Dimensión Lógica que desarrollamos seguidamente, podemos decir que está formado por un solo elemento, el crítico, aún cuando dirigido por distintos hablantes. Es por ello que forman parte de esta hipótesis, el código profesor-crítica y supervisor-crítica, relacionados a una distancia de cinco líneas en cada una de las entrevistas. Las razones que nos llevan a comprobar esta relación están justificadas si pensamos que es de nuestro interés conocer si el estilo de discurso del profesor es ratificado, en el mismo o en distinto sentido, por el supervisor. Es decir, es relevante determinar si el papel de este último sujeto se limita a asegurar las ideas del profesor, a confirmarlas, a aprobarlas, a sancionarlas o a corroborarlas.

Observamos que es este un ciclo que presenta un gran número de relaciones entre estos parámetros, han sido nueve las ocasiones que ante una crítica del profesor el supervisor responde en este mismo sentido. Podemos comprobar igualmente que es este uno de los pocos ciclos que aporta una representación de todas las entrevistas realizadas, y además estando bastante equilibrada estas relaciones. La selección de los segmentos que hemos incluido en la gráfica siguiente se debe, por un lado, al carácter simbólico del primero y, por otro, a la escasa presencia en el resto de los ciclos de segmentos de la entrevista 2ESA (segunda Entrevista de Supervisión de Alberto).

En cuanto al primer párrafo, es un comentario con el que se inicia el proceso de supervisión con Jorge, en él se pone de manifiesto el estilo de la lección que se analiza y se valoran las distintas actuaciones de este profesor. La crítica de este profesor está centrada en su propia metodología docente, concretamente en la estrategia de formulación de preguntas, cuestión que es percibida como deficiente y estimada negativamente por él mismo, ya que no provoca la participación de los alumnos o al menos no concentra la atención de estos. No obstante, la crítica del supervisor es positiva, no en cuanto a este elemento, la formulación de preguntas, sino en cuanto a la reacción del profesor, es decir, ante una situación comprometida, en la que el profesor no obtiene las respuestas esperadas, es capaz de reaccionar positivamente y demostrar recursos suficientes para salir airoso de la situación. Aún cuando el ciclo a examen concluiría en este componente del discurso, hemos acompañado este párrafo del segmento de texto contíguo, ya que supondría concluir las exposiciones manifestadas con una nueva crítica del profesor que aclaran y valoran tanto los comportamientos de los alumnos como del propio docente.

El segundo pasaje que presentamos se centra en los aspectos orales o más bien vocales del profesor. Este piensa que una cuestión infravalorada en los docentes es la utilización de la voz; la logopedia, foniatría y tratamientos de estas características son positivamente estimados para la salud profesional. A este comentario el supervisor apunta que Alberto es un profesor con gran dominio de estas propiedades personales, aun cuando reconoce esta necesidad expuesta.

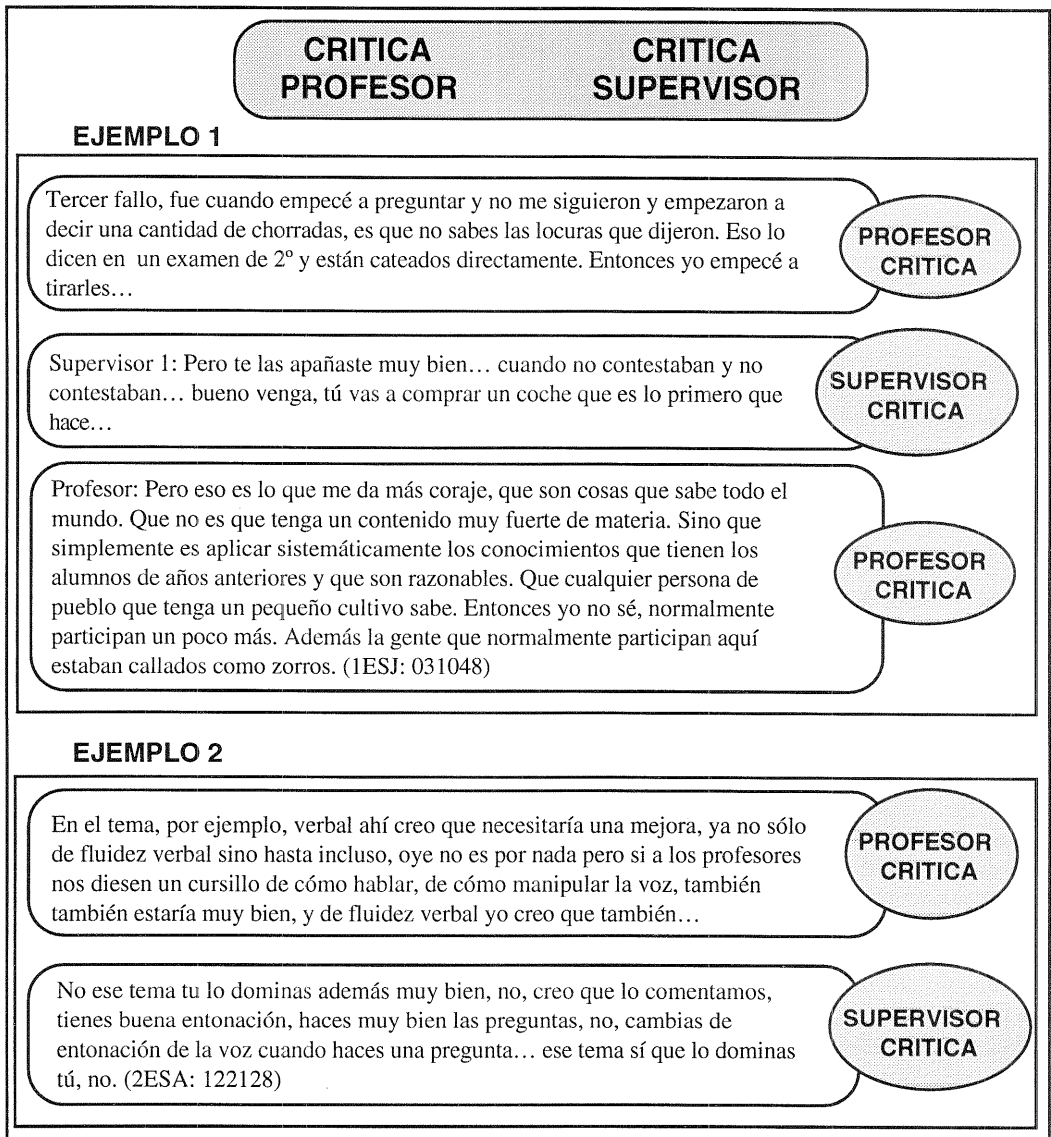


Figura 8: Ejemplo ciclo 2

CICLO 3: Supervisor-Consejo/Supervisor-Methodología/Profesor-Methodología		8
1ESJ:	291-304 / 291-304 / 305-316	
2ESJ:	369-369 / 369-369 / 370-371 393-394 / 393-394 / 395-403 404-404 / 404-404 / 408-409	
1ESA:	012-014 / 012-014 / 014-016 017-020 / 022-027 / 027-043 232-235 / 232-235 / 236-241 241-244 / 241-244 / 244-249	

Como hemos anunciado con anterioridad este ciclo presenta componentes de la Dimensión Lógica y de la Dimensión Sustantiva del discurso, intervienen por tanto, dos elementos de esta última y un tercero de la primera. Hemos seleccionado esta secuencia para determinar la permanencia temática ante una sugerencia metodológica del supervisor, ya que un cambio en la materia examinada puede ser en algunos casos indicio de falta de interés o de desvío de la atención, según los casos.

Este ciclo comienza con una propuesta del supervisor en la que aconseja al profesor sobre determinada acción docente. Puede ir dirigida a identificar la solución a un problema, identificar varias alternativas u ofrecer un estímulo emotivo sobre la mencionada acción. Teniendo en cuenta el elemento que le acompaña estos comentarios deben estar centrado en cuestiones metodológicas, a los que el profesor responderán centrándose también en este tema.

Podemos comprobar que es bastante frecuente este tipo de relaciones, aun cuando se hacen patente en tres de las cuatro entrevistas efectuadas. Los segmentos de texto que hemos seleccionado pertenecen a los encuentros iniciales del proceso de supervisión con ambos profesores.

En el primero de los párrafos se concentra la atención en el tipo de preguntas que efectúa el profesor, estas son frecuentemente retóricas y es por ello que el supervisor le explica la existencia de otros tipos de preguntas, matizando cuáles de ellos pueden ser apropiados para aplicarlos en las situaciones analizadas. Es por tanto un comentario sobre determinada estrategia metodológica que se le recomienda al profesor. La respuesta de éste, como observamos, está también dirigida al mismo tema, es reincidente y tiene por objeto profundizar y matizar sus actuaciones docentes en cuanto a formulación de preguntas.

El segundo enunciado que presentamos en la ilustración está centrado en una sugerencia del supervisor, también metodológica, porque así lo habíamos determinado, pero en esta ocasión dirigida al control de la comprensión de los alumnos. Comprobar y verificar la comprensión en los alumnos es una estrategia didáctica poco frecuente en el nivel universitario, el supervisor, por tanto, la comenta y sugiere, aun cuando el profesor señala que puede interferir o repercutir en el ambiente de la clase.

CICLO 4: Profesor-Curriculum/Profesor-Metodología/Profesor-Curriculum		8
IESJ:	007-013 / 014-016 / 016-024	
IESA:	099-121 / 107-121 / 107-121	
	127-134 / 127-134 / 127-134	
	127-134 / 138-160 / 149-156	
	118-134 / 145-160 / 161-163	
	190-192 / 195-212 / 204-231	
	275-278 / 281-291 / 292-301	
	2ESA:122-127 / 122-128 / 122-127	

Para finalizar los ciclos del discurso vamos a presentar una secuencia compuesta íntegramente por elementos de la Dimensión Sustantiva, estos son el currículum y la metodología, ya que pensamos que es interesante conocer también sus vínculos periódicos, es decir, el ciclo que exponemos a continuación se caracteriza por un comentario sobre el currículum, seguido de una explicación sobre cuestiones metodológicas y finalizando con otra intervención sobre la materia a enseñar; todos ellos del profesor. Esta selección la hemos realizado puesto que durante el análisis de los casos hemos comprobado que son frecuentes las dependencias entre currículum y metodología.

Se configura este ciclo como uno de los más frecuente en cuanto al número de relaciones entre elementos que presenta, ocho en total; y muy concentrado en una entrevista, la primera con Alberto. Es por ello que ha sido de ella de donde hemos extraído la sección de texto más adecuada para incluirla en la ilustración.

Como podemos observar el profesor resalta la importancia del tema que estamos analizando. Es una lección fundamental para el desarrollo posterior y es por ello que justifica la metodología seguida, sobre todo el ritmo de exposición de contenidos, ya que era un objetivo de este tema la perfecta asimilación de conceptos claves. Nuevamente aparece el problema de la participación como una cuestión que condiciona metodológicamente. No obstante, como se verifica en estas relaciones la interrelación que existe entre currículum y metodología hace que se cierre el ciclo con nuevas intervenciones sobre la materia o sobre la forma de estructurarla.

En función de este análisis que hemos venido realizando podemos **concluir esta etapa** de nuestro estudio resaltando varios aspectos:

- Es frecuente los ciclos del discurso que comienzan con narraciones y explicaciones de los hechos ocurridos, con el objetivo de identificar y/o complementar lo observado.
- El discurso crítico en las entrevistas de supervisión, encaminadas a la mejora de la actuación docente, está fundamentado bien en una manifestación anterior de carácter descriptiva o bien en un comentario justificativo.
- El discurso justificativo, en el que se identifican las razones por las que se realiza una actuación, se alterna con el crítico; lo cual significa que las valoraciones y juicios sobre la práctica docente se argumentan y defienden por parte del profesor.
- El papel del supervisor se entiende en la medida que apoya y asesora al profesor. Es por ello que su discurso se centra generalmente en sugerencias y consejos sobre acciones pedagógicas que anteriormente han sido evaluadas por el profesor, proponiendo alternativas para solucionar problemas.

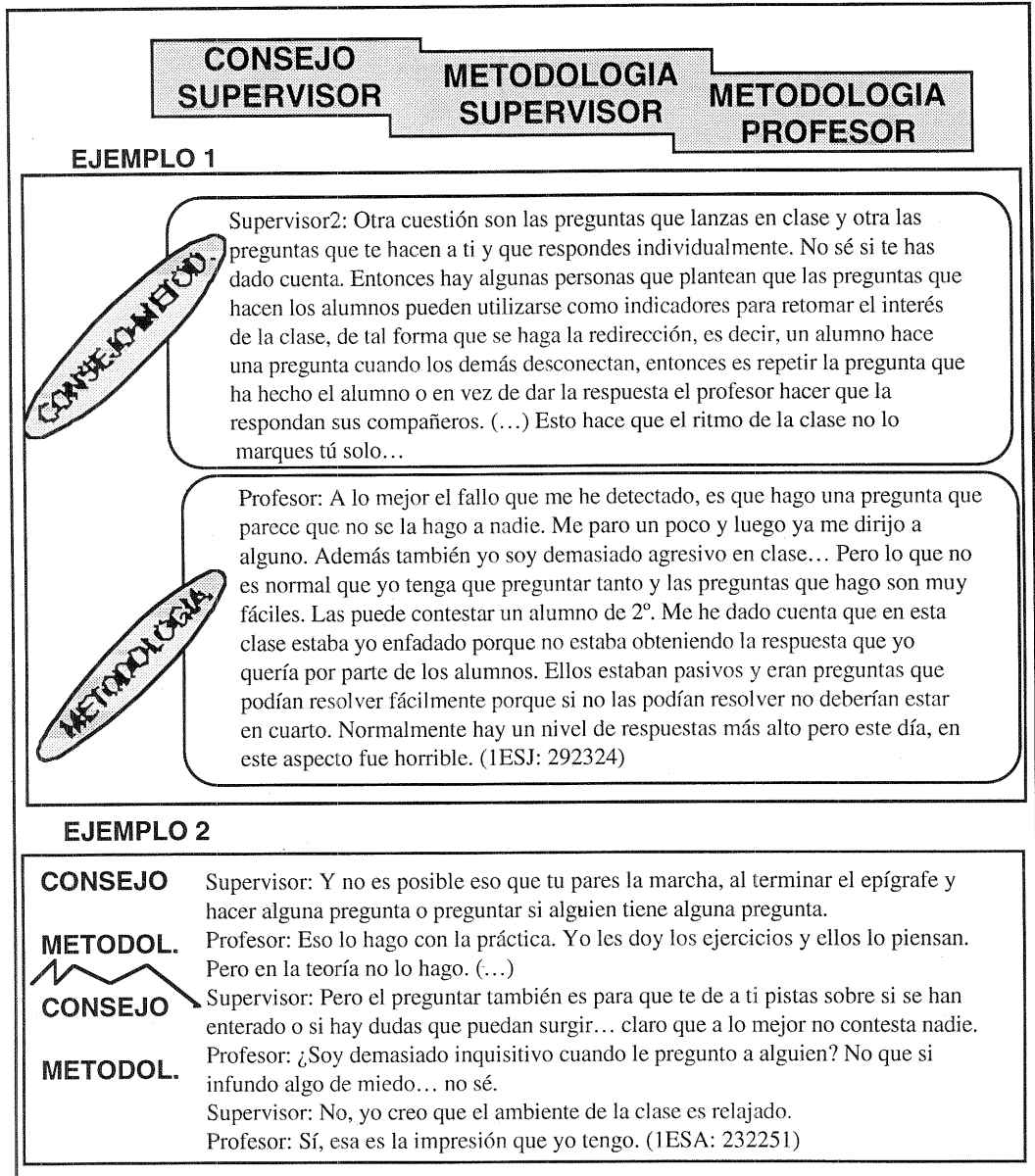


Figura 9: Ejemplo ciclo 3

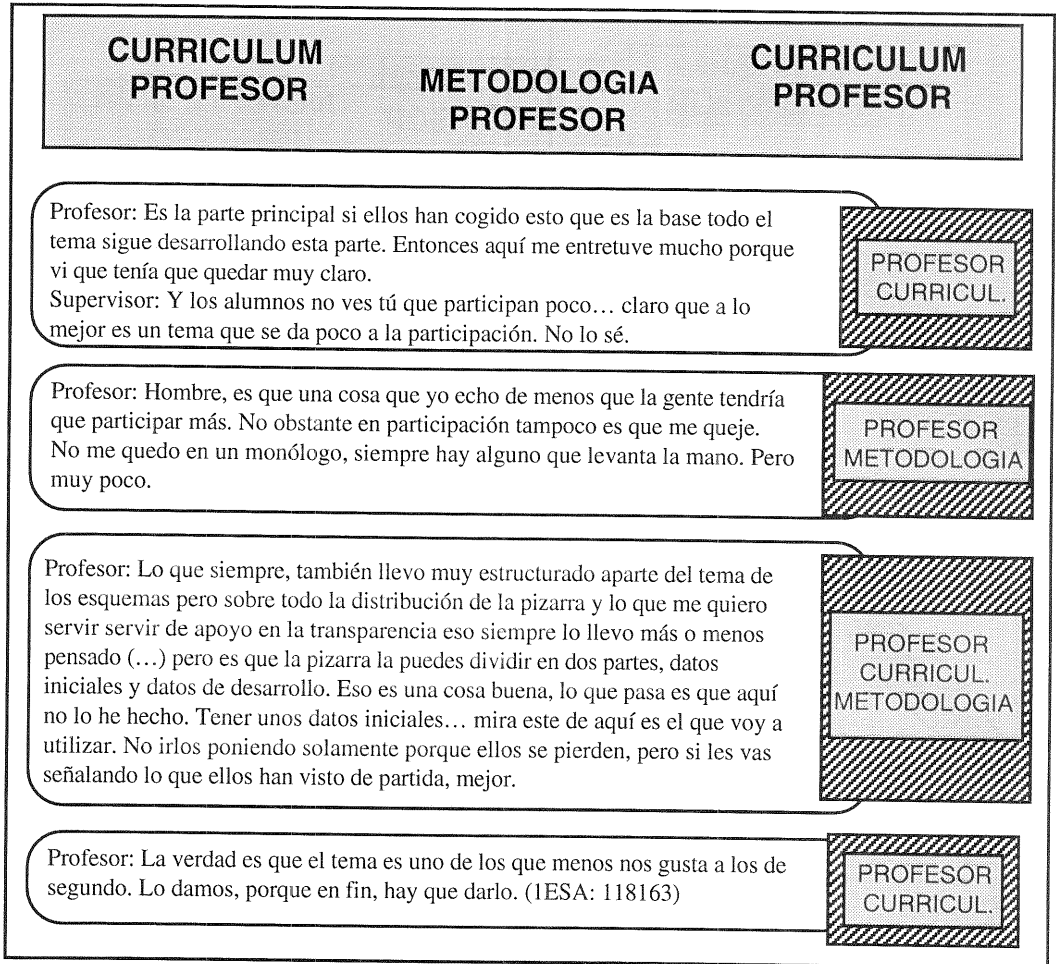


Figura 10: Ejemplo ciclo 4

- Cuando el asesor efectúa una valoración de la actuación docente se entiende que refuerza los juicios emitidos por el profesor, es por ello que el discurso crítico de este hablante no inicia ninguno de los ciclos propuestos, adoptando dentro de la secuencia el segundo o tercer lugar.
- Las decisiones metodológicas del profesor están básicamente justificada en función de la materia que se enseña y muy especialmente, por el tipo de alumnos.
- Por último, los consejos y sugerencias del asesor sobre un tema protagonista en ambos casos como ha sido la metodología, se mantiene con interés por los profesores, es decir, que no se cambia el tema de la conversación.

Los hallazgos que este análisis individualizado de la reflexión sobre la práctica de dos profesores principiantes universitarios nos ha proporcionado, contribuye positivamente en los objetivos de nuestro trabajo. Las entrevistas de supervisión se configuran como una estrategia válida en la formación del profesorado, y por tanto, conocer las redes de intereses y propósitos que en ellas se establecen, así como determinar su contenido, nos ayuda tanto a dirigir los procesos de reflexión sobre la práctica como a planificarlos y desarrollarlos.

BIBLIOGRAFIA

- BOTTORFF, J. L. (1994):** "Using videotaped recordings in qualitative research". En MORSE, J. M: *Critical issues in qualitative research methods*. SAGE Publication. USA.
- CABERO, J. (1989):** "La formación del profesorado en medios audiovisuales". *El siglo que viene*, 4 (5) 14-19.
- COHEN, L. y MANION, M. (1990):** *Research methods in education*. Beckenham, Crom-Helm.
- ERICKSON, F. (1989):** "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza". En M. WITTRUCK: *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, Paidós. MEC.
- ESTEBARANZ, A. (1994):** *Didáctica e Innovación curricular*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- EVERTSON, C. y GREEN, J. L. (1989):** "La observación como indagación y método". En M. WITTRUCK: *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*, Paidós. MEC.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988):** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Morata.
- HENNING, D. G. (1978):** *El dominio de la comunicación educativa*. Salamanca. Anaya.
- HÜBER, G. y MARCELO, C. (1990):** "Algo más que recuperar palabras y contar frecuencias: La ayuda del ordenador en el análisis de datos cualitativos". *Enseñanza*, 8 69-84.
- MARCELO, C. y PARRILLA, A. (1991):** "El estudio de caso: una estrategia para la formación del profesorado y la investigación didáctica". En C. MARCELO y otros: *El estudio de casos en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Servicio de Publicaciones, Universidad de Sevilla, 11-74.
- MARCELO, C. (1993):** *Desarrollo profesional e iniciación a la enseñanza*, Sevilla, Informe de Investigación inédito.
- McINERNEY, W. D. (1987):** *Establishing University-School District Collaboration in the Education of Teachers*. AERA, Washington.
- MERRIAM, S. B. (1988):** *Case study research in education: a qualitative approach*. Josey-Bass Publishers. San Francisco.
- MERSETH, K. K. (1990):** *The case for cases in teacher education*.
- MILES, M. B. and HUBERMAN, A. M. (1994):** *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications. USA.
- MUCCHIELLI, R. (1972):** *La méthode des cas connaissance du problème*. Librairies Techniques Enterprise moderne d'edition. París.
- RUIZ RODRÍGUEZ, J. (1993):** *Técnicas de comunicación*. Documento policopiado
- SÁNCHEZ MORENO, M. (1994):** "La supervisión clínica como estrategia de formación de profesores mentores: Una aplicación práctica". *Innovación educativa* 3, 79-103.

- SCHÖN, D. (1983):** *The reflective practitioner*. Citado por S. K. HOLMES (1988): "New Faculty mentoring: Benefit to the mentor". *Journal Staff Prog. & Org. Dev.*, 6 (1) 17-20.
- STAKE, R. E. (1994):** "Case Studies". En N. K. DENZIN and Y. S. LINCOLN (Ed.): *Handbook of qualitative research*. Sage Publications. USA.
- THOMSON, W. S. (1992):** *Using Videotape As a Supplement to Traditional Student Teacher Supervision*.
- WALKER, R. (1989):** *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata. Madrid.
- WILKINSON, J. y BOEHRER, J. (1993):** "Crossing the Rubicon: Twenty-Four Faculty Transform Their Teaching. A Diary and Reflections". *Change*, 25 (6), 52-58
- ZABALZA, M. y MARCELO, C. (1993):** *Evaluación de prácticas: Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla. GID.
- ZEICHNER, K. M. and LISTON, D. (1985):** "Varieties discourse in supervisory conferences". *Teaching and teacher education*, 1(2), 155-174.