

La Supervisión Clínica como Estrategia de Formación de Profesores Mentores: una Aplicación Práctica

Marita Sánchez Moreno
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Aprender a enseñar es difícil. Más aun, cuando la sociedad actual exige una educación acorde con los procesos de cambio que se están produciendo en los ámbitos cultural, económico, laboral y tecnológico. Por ello es necesario que el profesorado adquiera una sólida formación para dar respuesta a las nuevas exigencias sociales tanto en el terreno de los nuevos contenidos científicos y culturales, como en las nuevas formas didácticas. Esta complejidad que entraña la enseñanza se acentúa con más fuerza en los primeros años de docencia, fase denominada de iniciación a la enseñanza, que comprende el período de tiempo en el cual los docentes realizan la transición desde estudiantes a profesores. Estos profesores principiantes deben enfrentarse a situaciones y exigencias nuevas, así como también a cambios de actitud que les exige su nuevo papel como profesionales en el mundo laboral, con responsabilidades y deberes que cumplir de cara a una sociedad y a un colectivo específico de personas que esperan una formación concreta.

Si admitimos y reconocemos la dificultad que entrañan los primeros años de enseñanza y compartimos la necesidad de apoyo que necesitan los profesores que se inician en sus carreras docentes para alcanzar su estabilidad profesional y a tomar sus decisiones sobre la enseñanza de una manera más consciente y crítica, entenderemos la pertinencia de contribuir a ello creando un entorno de confianza y apertura en el que se vean estimulados a reflexionar y cooperar, a la vez que se sientan respetados profesionalmente.

Nuestro estudio se centra en la necesidad de seleccionar y formar a profesores con cierta experiencia profesional, que van a trabajar con profesores principiantes, integrándose en los programas de iniciación profesional para profesores noveles como elementos claves de dichos programas. La formación, que han de recibir estos profesores habitualmente denominados profesores **mentores**, debe comprender las destrezas y habilidades necesarias para facilitar los procesos de asesoramiento con profesores principiantes e impulsar su desarrollo profesional.

El trabajo se fundamenta en la reflexión sobre la práctica, el trabajo cooperativo y compartido entre colegas y en la Supervisión Clínica como estrategia de desarrollo profesional que potencia los procesos de reflexión y cooperación. Todo ello implantado en un contexto de trabajo adecuado y favorecedor. Tomando estas orientaciones como marco de referencia, el principal propósito de nuestro trabajo consiste en formar y preparar en estrategias de supervisión y observación a profesores con cierta experiencia profesional para que puedan orientar, ayudar y guiar a profesores principiantes, estableciendo con ellos relaciones de asesoramiento o "mentoring", para lo cual diseñamos y desarrollamos un seminario denominado "Formación de Profesores en Estrategias de Supervisión".

Una vez que el seminario había finalizado y para comprender el sentido que el curso como tal había dejado sentir sobre los profesores que asistieron, analizamos dos cuestionarios que sobre evaluación general del curso y sobre el documento de trabajo que al comienzo del curso habíamos entregado a los asistentes, los profesores habían completado a instancias nuestra. Además, se estudiaron y revisaron las notas de campo que dos observadores entrenados habían recogido de las distintas sesiones de trabajo, así como también se conocieron las creencias de los profesores en relación al estilo de supervisión que cada uno de ellos suscribía.

Para valorar, analizar y conocer los "efectos retardados", más íntimos y subyacentes que los profesores manifestaban unos meses después de su asistencia al curso, mantuvimos entrevistas con todos aquellos profesores que no pusieron obstáculos para ello, y además realizamos el seguimiento de dos parejas de profesores, compuestas por un mentor y un principiante, que trabajaron poniendo en marcha ciclos de Supervisión Clínica.

Los distintos datos recogidos, han sido analizados -dependiendo de los casos- siguiendo estrategias cuantitativas o etnográficas e intentando combinar y relacionar los resultados obtenidos mediante uno y otro medio, puesto que pensamos que si se realiza una buena integración las conclusiones pueden ser más fiables, fructíferas y reveladoras.

En este documento vamos pues a presentar la organización, desarrollo y valoración de un seminario de formación para profesores mentores denominado Formación de Profesores en Estrategias de Supervisión, destinado a profesores de Enseñanzas Medias de la provincia de Sevilla, utilizando la Supervisión Clínica como estrategia de formación de estos profesores.

2. LA SUPERVISIÓN CLÍNICA COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DE PROFESORES MENTORES

Hemos optado por la Supervisión Clínica como estrategia cooperativa para el desarrollo profesional de los docentes (Smyth, 1984) puesto que la secuencia de trabajo que proporciona esta estrategia al planificar la lección, realizar observaciones y comentar y analizar los resultados obtenidos permite, favorece y potencia el análisis crítico y reflexivo de la actuación docente y facilita la toma de conciencia de los profesores de sus teorías implícitas de enseñanza.

Este modelo de supervisión tiene su origen en la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard, donde apareció en los últimos años de la década de los cincuenta. La Supervisión Clínica es una metodología que pretende ayudar a los profesores a descubrir su propio conocimiento de la práctica y propiciar momentos de reflexión sobre la misma. Se dirige al perfeccionamiento de la enseñanza de un profesor y se puede definir como la práctica designada a impulsar el perfeccionamiento de la actuación en clase del profesor. Toma los datos iniciales de los acontecimientos del aula y el análisis de esos datos y las relaciones entre supervisor y profesor constituyen la base del programa (Cogan, 1973).

Por lo tanto la Supervisión Clínica es un proceso en el que profesores y supervisores trabajan conjuntamente estableciendo ciclos de planificación de lecciones, observaciones de clase y análisis de dichas observaciones.

Antes de 1975 sólo aparecen tres textos fundamentales de Supervisión Clínica: Los estudios de Robert Goldhammer y Morris Cogan quedaron plasmados en **Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers** (1969); Richard Weller, otro graduado de Harvard, desarrolló un sistema de observación basado en categorías para analizar la enseñanza y examinar la definición y práctica de la Supervisión Clínica en **Verbal Communication in Instructional Supervision: An Observational System for and Research Study of Clinical Supervision in Groups** (1971); por último, en 1973 Morris Cogan publicó **Clinical Supervision**, un documento preciso y una bien documentada descripción del proceso.

Más recientemente contamos con los trabajos de Garmston (1987), Nettle (1988), Smyth (1989), Buttler (1989) Garman (1990) por citar algunos autores importantes, quienes han proporcionado un giro definitivo a la Supervisión Clínica entendiéndola como una estrategia de desarrollo crítico del profesorado (Villar, 1990). A raíz de estos trabajos se asume que la Supervisión Clínica:

“... es la metodología que puede ayudar a los profesores a descubrir su propio conocimiento de la práctica, y como tal reflexionar en y sobre ella combinando con la supervisión Clínica la epistemología de la práctica, según la filosofía de Schön” (Villar, 1990, p. 381).

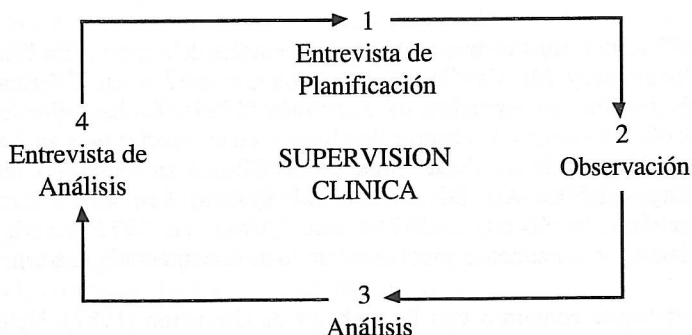
Buttery y Weller (1988) entienden la Supervisión Clínica como un camino, una estrategia mediante la cual los profesores pueden trabajar conjuntamente, en colaboración con otros compañeros a fin de mejorar su enseñanza mediante ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual sobre el perfeccionamiento de la enseñanza actual mediante modificaciones racionales.

La Supervisión Clínica describe un tipo de supervisión que impulsa a los profesores a implicarse activamente en la mejora de sus actuaciones en el aula. Para Goldhammer, Anderson y Krajewski (1980, en Spellman y Jacko, s/f) la Supervisión Clínica es esa fase de la supervisión instruccional que dibuja sus datos mediante la observación directa de los acontecimientos del aula e implica en una relación vis a vis al supervisor y al profesor para que analicen la actuación docente y las actividades que supondrán una mejora para la enseñanza.

Por tanto, la **Supervisión Clínica** se define como el proceso de evaluación formativa que comprende un ciclo formado por entrevista de planificación, observación y entrevista de análisis, el objetivo de la Supervisión Clínica es pues, “el perfeccionamiento instruccional a través de un proceso de observación colegiada y retroacción enfocada hacia la mejora de las prácticas de enseñanza” (Hall, 1983 p. 56).

De este modo vemos cómo la Supervisión Clínica se diversifica en una serie de fases en las que se identifican las intenciones de enseñanza, se observa y recoge información sobre algunos aspectos en concreto y se analiza esa información para comprender y dar sentido a ese contenido (Smyth, 1984) de forma que tenemos un esquema general que orienta el proceso:

Por lo tanto la Supervisión Clínica posee una naturaleza cíclica como se expresa en la figura:



La **entrevista de planificación** representa un primer contacto en el que el profesor supervisor procura entender las intenciones y objetivos del profesor y discuten como llevarlas a la práctica. Se concreta igualmente qué es lo que al profesor le gustaría que el supervisor observase durante la lección y acuerdan qué técnicas serán utilizadas para la recogida de los datos (Thorlacius,1984).

La **observación** se realiza en función a unos objetivos definidos con anterioridad y mediante instrumentos previamente seleccionados. Es una actividad sistemática y organizada y no casual o informal.

Durante la fase de **análisis** los datos recogidos son estudiados independientemente por el supervisor y el profesor. Cada uno, en base a sus percepciones, experiencia y roles tendrá una visión de los hechos.

Por lo tanto, en esta fase se trata de:

- a) Leer y extraer el volumen de información obtenido.
- b) Deducir inferencias y posibles preguntas para discutir en la entrevista de análisis.

La última fase del ciclo de Supervisión Clínica es la conferencia o **entrevista de análisis** en la que se establecen cuatro secuencias:

1. Reconstrucción de la lección.
2. Exposición de los aspectos detectados.
3. Inferencias derivadas de tales temas.
4. Compromiso para cambiar o continuar.

En definitiva el supervisor y el profesor analizan cooperativamente los datos, identifican si se han cumplido o no los objetivos propuestos y planean futuras acciones en base a los hallazgos encontrados.

3. METODOLOGÍA

Uno de los objetivos de nuestro trabajo consistía en formar a profesores con experiencia para que fueran capaces de ayudar, orientar, guiar y asesorar a profesores que comienzan su andadura en la carrera docente.

Cada vez son más los estudios realizados que destacan la importancia de crear programas de iniciación para profesores principiantes, ya que los primeros meses -e incluso a veces años- de docencia resultan críticos y duros para estos profesores.

Hasta ahora han existido personas en casi todos los centros educativos, que de una manera desinteresada y voluntaria han ayudado a los nuevos colegas con ánimo de facilitarles, en la medida de lo posible, sus primeros momentos en el mundo del trabajo.

Es precisamente a estas personas,-profesores con experiencia, con facilidad para la comunicación, agradables en el trato y sensibles a los problemas de los compañeros- hacia las que se dirige nuestro curso a fin de prepararles para que esa labor de ayuda, hasta ahora voluntariosa y arbitraria, se vuelva más sistematizada, con un compromiso de trabajo serio, unas pautas de actuación cimentadas en técnicas ya experimentadas y una revisión de los objetivos previamente planificados adecuada a la clase de actuación que se realiza.

El fin último del seminario es la formación en técnicas de supervisión y observación de clase, de forma que posteriormente desarrollen con profesores principiantes actividades de asesoramiento y ayuda.

3.1. Convocatoria del curso

La iniciativa de organizar este programa de formación parte conjuntamente del Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla y de la Inspección de Educación de la Delegación Provincial de Educación de Sevilla.

3.2 Sujetos

La acogida a la iniciativa del programa de formación resultó favorable por parte de los profesores en los distintos centros. Fueron muchas las inscripciones que recibimos, alrededor de 125. El problema consistía entonces, en seleccionar a los treinta participantes que según el diseño inicial del curso podían participar. Después de barajar distintas posibilidades, consideramos que todos los profesores que se habían inscrito inicialmente, podrían asistir al curso, a excepción de aquellos que no tuviesen al menos cinco años de experiencia docente, puesto que éste es un criterio a tener en cuenta que habíamos revisado en las investigaciones realizadas en otros contextos en relación a la selección de profesores mentores.

Como el número de profesores que reunía los requisitos exigidos seguía siendo numeroso, decidimos primero, agrupar a los profesores según sus especialidades en tres grupos:

- a) El primero comprendía a los licenciados en Filología -Hispanica y Francesa- y Geografía e Historia.
- b) El segundo a los licenciados en el área de las ciencias -Biología, Física y Química, Matemáticas-.
- c) El tercero a todos aquellos profesores licenciados en cualquier otra especialidad.

Con ello pretendíamos que los profesores de asignaturas afines pudiesen compartir problemas y preocupaciones propias y específicas de sus disciplinas.

La segunda decisión consistió en poner en práctica tres veces el seminario para atender a los tres grupos de profesores identificados, en distintos períodos de tiempo: El primero en el mes de Septiembre de 1990; el segundo en Enero del 91 y el tercero a finales de Febrero de ese mismo año. Ello nos permitía crear grupos de trabajo con un número viable de personas -aproximadamente unos 30 por grupo-.

Nuestro trabajo se centra esencialmente en el primero de los grupos de profesores identificados. Así pues, el número de profesores que participó en el seminario así como el nivel, la especialidad, los años de experiencia docente y la situación a la que pertenecen se recoge en la tabla que se muestra a continuación.

SEXO		NIVEL		SITUACION		ESPECIALIDAD			X AÑOS DE EXPERIENCIA	TOTAL
V	M	BU	FP	1	2	L.L.	G.H.	F.		
23	7	27	3	20	10	11	14	5	16,23	30

Fueron 30 los profesores asistentes al seminario, de los cuales 23 son varones y 7 son mujeres. Según el nivel educativo en el que imparten su docencia contamos con 27 que lo hacen en BUP y tan sólo 3 que trabajan en centros de F.P. La situación nos indica si los centros en los que los profesores trabajan se encuentran localizados en Sevilla capital (situación 1 = 20 profesores) o en localidades pertenecientes a la provincia (situación 2 = 10 profesores).

En relación a la especialidad de los profesores 11 de ellos son especialistas en Lengua y Literatura Españolas, 14 en Geografía e Historia y 5 en Filología Francesa. La media general de los años de experiencia docente de estos treinta profesores se sitúa en 16,23 años, siendo por especialidades las siguientes:

3.3. Objetivos del curso

Como el lector habrá podido concluir de la lectura de las líneas anteriores, la finalidad última del seminario "Formación de Profesores en Estrategias de Supervisión" estriba en formar a profesores de Enseñanzas Medias en estrategias de supervisión de tal manera que se encuentren capacitados para asesorar y apoyar a profesores principiantes de igual nivel de enseñanza.

Esta meta general se desglosa en los siguientes objetivos más concretos:

- Profundizar desde una perspectiva teórico-práctica en el estudio de las fases de la Supervisión Clínica que establece Smyth (1984), basándose en Goldhammer:
 1. Entrevista de Planificación,
 2. Observación,
 3. Análisis y
 4. Entrevista de Análisis
- Adquirir la habilidad necesaria para identificar problemas que presenten profesores principiantes.
- Discernir entre los diferentes sistemas de observación existentes y seleccionar y negociar -con el profesor principiante- el más apropiado según el tópico a observar.
- Conocer y practicar las técnicas específicas para llegar a ser un buen oyente y crear un clima apropiado en las entrevistas con los profesores principiantes.
- Visualizar actuaciones de profesores en clases grabadas en video y proceder a su análisis utilizando diversos sistemas de observación.
- Realizar simulaciones sobre entrevistas de planificación y análisis entre profesores mentores y principiantes.

3.4. Contenido del seminario

El seminario se desarrolló durante cinco jornadas de mañana pertenecientes a la segunda semana del mes de Septiembre de 1990. Los profesores acababan de incorporarse nuevamente a sus respectivos centros docentes después de las vacaciones estivales y en términos generales se encontraban animados, expectantes, con ganas de trabajar y con motivaciones diversas.

Los contenidos del seminario quedaron distribuidos entre las cinco sesiones de trabajo del siguiente modo:

1ª Sesión: Sesión introductoria en la que se abordó:

- La figura y las funciones del profesor mentor
- Los profesores principiantes y los programas de iniciación a la enseñanza.

- La Supervisión Clínica

2ª Sesión: La Entrevista de Planificación:

- Primer contacto
- Acuerdos iniciales
- Contenido de la entrevista
- Elección del tema de observación

3ª y 4ª Sesiones: Observación:

- Métodos cualitativos
- Registros escritos
- Registros esquemáticos

5ª Sesión: La Entrevista de Análisis

- Reconstrucción de la unidad impartida
- Obtención de interpretaciones
- Valoración de las mismas
- Conveniencia de la continuidad o el cambio

Por tanto, en la primera sesión, además de establecer el primer contacto, centrar y aclarar los propósitos del curso y la metodología de trabajo a seguir, se introdujo el tema sobre la figura del profesor mentor y los programas de iniciación para profesores principiantes, así como también se ofreció una panorámica y caracterización general acerca de la estrategia de desarrollo profesional sobre la que iba a girar su formación en este seminario: La Supervisión Clínica.

Las siguientes sesiones quedarían abocadas a intensificar el estudio y análisis de cada una de las fases de la Supervisión Clínica.

3.5. Metodología y actividades del seminario

Uno de los planteamientos iniciales del seminario consistía en hacerlo dinámico y participativo, más que un curso teórico y receptivo sobre cada uno de los contenidos citados. Para ello, invitamos desde el primer momento a todos los profesores asistentes a sentirse elementos importantes e integradores del seminario, colaborando en los ejercicios y actividades que le proponíamos y haciendo suyo el programa.

Cada sesión se componía de dos partes; una primera destinada a aportar los fundamentos teóricos de los contenidos específicos de la sesión seguida del comentario y discusión por parte del grupo. En la segunda parte se realizaron actividades de diversa índole: estudios de casos, observación de vídeos, completar cuestionarios, prácticas simuladas, entre otras.

Al principio del seminario se entregó a todos y cada uno de los participantes del seminario, un documento de trabajo en el que se especifican las aportaciones teóricas más relevantes y se proponen ejemplos, estudios de casos para su análisis, preguntas para reflexionar, juegos de

simulaciones, sistemas de observación traducidos de otros contextos y programas de asesoramiento, así como una amplia bibliografía sobre los temas tratados.

3.6. Evaluación/Descripción de instrumentos

Hemos realizado la evaluación del seminario utilizando diversos medios para ello:

- a. Cuestionario "Evaluación del Seminario"
- b. Cuestionario "Documento de Entrenamiento"
- c. Notas de campo
- d. Entrevistas realizadas a los profesores participantes
- e. Inventario de "Creencias del Supervisor"

A continuación vamos primero a describir las características y después a analizar los resultados obtenidos, de cada uno de los instrumentos citados.

a. Cuestionario "Evaluación del Seminario"

El cuestionario "Evaluación del Seminario es un instrumento que proviene de la adaptación del cuestionario original del mismo nombre diseñado por Villar y otros (1982). Se compone de catorce ítems cuya finalidad es medir el interés y la utilidad global del seminario.

Para cada declaración propuesta, el profesor encuestado puede optar por una de las tres respuestas que se le presentan: Sí, Inseguro, No. Y aunque el instrumento original consta de doce ítems en los que se facilitan las respuestas para evitar las cuestiones abiertas, nosotros hemos añadido precisamente dos ítems de respuesta amplia a fin de ofrecer la oportunidad a los profesores de expresar con entera libertad sus opiniones y sugerencias en torno al seminario.

Los cuestionarios fueron contestados anónimamente por veintiséis de los profesores asistentes al seminario, en la última de las sesiones de trabajo del curso.

b. Cuestionario "Documento de Entrenamiento"

El cuestionario "Documento de Entrenamiento" es un instrumento que proviene de la adaptación del cuestionario original del mismo nombre diseñado por Villar y otros (1982). Se compone de nueve ítems -diez en el original- de los cuales algunos han sido formulados de nuevo en función de las características de nuestro documento.

El instrumento se divide en dos partes. En la primera -compuesta por cuatro ítems- se valoran los contenidos (valores científicos, orden, ejercicios...) y en la segunda -compuesta por cinco ítems- la metodología (lenguaje, presentación de vídeos...) del documento.

Para cada declaración propuesta, el profesor encuestado puede optar por una de las cinco respuestas que se le ofrecen: Completamente de acuerdo, de acuerdo, normal, en desacuerdo, completamente en desacuerdo. En este último caso se reclaman sugerencias al encuestado sobre las mejoras del documento. La escala de evaluación de las respuestas es pues de cinco puntos, quedando uno de los valores de la escala abierto para sugerencias.

Este cuestionario fue contestado en la última sesión de trabajo del seminario por veintiséis de los profesores asistentes al mismo que lo hicieron anónimamente.

c. Notas de Campo

Entre los diversos sistemas narrativos de observación, el más conocido es el constituido por las notas de campo. Entre las pautas generales a tener en cuenta a la hora de realizar notas de campo contamos con las siguientes:

- a. Considerar, recordar y registrar lo que sucede en el campo mientras el observador está presente.
- b. Redactar las notas lo más pronto posible después de la observación si éstas, no se hubiesen tomado durante dicha observación.
- c. Elegir un lugar tranquilo que se preste a la reflexión para completar las notas conseguidas.
- d. Utilizar un lenguaje descriptivo, concreto y detallado en la redacción de las notas.
- e. Centrar el contenido de las notas de campo en dos bloques de información:
 - **El contenido descriptivo** sobre lo que el observador ve o escucha. Esta información descriptiva intenta recoger objetivamente lo que ocurre en el campo. Describir lo que ha sido observado.
 - **La información reflexiva** que contiene los propios sentimientos del observador, sus reacciones a las acciones observadas y reflexiones sobre el significado y valor de lo ocurrido para él.

Durante las cinco sesiones de trabajo del seminario dos observadores integrados en el conjunto de profesores participantes, anotaron lo que ocurría en las mismas mediante el registro narrativo de las notas de campo.

d. Entrevista mantenida con los profesores

Fueron 23 los profesores asistentes al seminario que accedieron a mantener posteriormente una entrevista con nosotros.

Esta entrevista realizada a **informantes clave** tal y como definen Goetz y LeCompte (1988) a aquellos "individuos en posesión de conocimientos o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador" (p.134), fue grabada en audio y responde a la categoría de estructurada ya que como establecen Guba y Lincoln:

“En la entrevista estructurada, el problema lo define el investigador previamente a la entrevista. Las preguntas se formulan con antelación, y se espera que el sujeto que responde lo haga dentro de los límites del problema definido.” (en Marcelo, 1991, p.52).

A fin de que existiera uniformidad en los datos recopilados establecimos y formulamos a cada profesor una serie de preguntas determinadas, fijadas con anterioridad.

La guía que utilizamos para realizar la entrevista consta de tres partes. En la primera se formularon preguntas en relación al seminario, en la segunda en relación a la dimensión personal de los profesores y la tercera preguntas relacionadas con el proceso de asesoramiento profesor mentor profesor principiante.

Las entrevistas se desarrollaron generalmente en el centro de trabajo de los profesores, habitualmente Institutos de Enseñanzas Medias, aunque otras se efectuaron en otros contextos ya que fueron los propios profesores los que indicaron el sitio que mejor les convenía. Una vez realizadas y transcritas todas las entrevistas, pasamos a la elaboración de un primer sistema de códigos. Para que todo este complejo análisis de datos cualitativos resultase cuidadoso y sistemático hemos contado con la posibilidad de utilizar el programa de ordenador AQUAD 3.0 para el análisis de datos cualitativos desarrollado por el profesor Gunter Huber en la Universidad de Tübingen (Alemania).

Este programa constituye una herramienta de trabajo válida para los investigadores que se adentran en la investigación cualitativa, “facilita y sistematiza las tareas mecánicas y tediosas durante la elaboración de datos cualitativos, mientras que permite a los investigadores realizar sus propias concepciones metodológicas” (Huber, 1990,p.9).

El camino seguido para elaborar nuestro sistema de categorías se ha desarrollado entre la vía inductiva y la deductiva. Es decir, hemos establecido un esquema general, sin especificación de contenido, a partir del cual los códigos se desarrollan de forma inductiva (Miles y Huberman, 1984).

Se elaboró un sistema de categorías que consta de veinte categorías.

1. ASPECTOS RELATIVOS AL SEMINARIO

- VAD Valoración del documento
- MET Metodología seguida en el curso
- INF Información recibida
- REX Reflexión personal
- RCL Relación con los colegas
- VAL Valoración del seminario

2. ASPECTOS RELATIVOS A LA DIMENSION PERSONAL DE LOS PROFESORES

- EXP Experiencia docente
- EDO Experiencias de mejora docente
- CAP Capacitación/Preparación

IMM	Imagen del Profesor Mentor
IMP	Imagen del Profesor Principiante
CLI	Clima de centro

3. ASPECTOS RELATIVOS A LA RELACION DE ASESORAMIENTO PROFESOR MENTOR-PROFESOR PRINCIPIANTE

RPM	El mentor responsable del proceso de asesoramiento
RPP	El principiante responsable del proceso de asesoramiento
RCO	Responsabilidad compartida ARE Ayuda en las relaciones personales
ARA	Ayuda en las relaciones con los alumnos
AME	Ayuda en metodología
APE	Ayuda mediante la aportación de experiencia
AOR	Ayuda en la organización Sistema de categorías para el análisis de entrevistas

Sistema de categorías para el análisis de entrevistas

3.7 Evaluación/Resultados:

a. El cuestionario "Evaluación del Seminario"

Como ya hemos comentado, nuestro instrumento se puede dividir en dos secciones: Por un lado, cuenta con una batería de preguntas de respuesta cerrada y por otro con algunas de respuesta abierta.

Cada una de las declaraciones del primer grupo descrito, cuenta con tres posibles respuestas, que indican si el profesor encuestado se encuentra de acuerdo con el contenido de la declaración del ítem, si está inseguro o si por el contrario no está de acuerdo.

A la hora de realizar el análisis cuantitativo, cada una de las respuestas recibe un valor que representa la opción de respuesta elegida:

Respuesta NO	Opción de respuesta 1
Respuesta INSEGURO	Opción de respuesta 2
Respuesta SI	Opción de respuesta 3

Para el estudio descriptivo de los datos recogidos de los cuestionarios, hemos utilizado el programa de ordenador SPSS/PC. En la tabla siguiente aparecen los resultados obtenidos. En la columna primera aparece el número del ítem, seguida de la declaración del mismo, la/s opción/nes de respuesta/s seleccionada/s, así como la frecuencia de aparición, el porcentaje, la media y la desviación típica.

Item	DECLARACION	OR	f	%	Media	D.T
1	Los materiales escritos y audiovisuales del seminario fueron interesantes por su originalidad y novedad	1	2	7,7	2,38	0,637
		2	12	46,2		
		3	12	46,2		
2	La experiencia del entrenamiento mediante la lectura, observación y representación de destrezas fue valiosa	2	5	19,2	2,80	0,402
		3	21	80,8		
3	Me gustó el seminario porque encontré en él una nueva forma de desarrollar las sesiones por parte del coordinador	1	2	7,7	2,57	0,643
		2	7	26,9		
		3	17	65,4		
4	Si se convoca otro seminario sobre este tema lo recomendaría a otros compañeros	0	1	3,8	2,920	0,277
		2	2	7,7		
		3	23	88,5		
5	En estos días he comentado con otros compañeros el valor y la funcionalidad de este cuestionario	1	5	19,2	2,538	0,811
		2	2	7,7		
		3	19	73,1		
6	Me aburrí en el seminario porque la información desarrollada era irrelevante para los objetivos que se pretendían cubrir	1	20	76,9	1,231	0,430
		2	6	23,1		
7	Considero que la Supervisión Clínica puede ser una estrategia útil para entrenar a profesores mentores	2	3	11,5	2,885	0,326
		3	23	88,5		
8	Me frustró el seminario porque no pude expresar mis opiniones y sentimientos con libertad	1	25	96,2	1,077	0,392
		3	1	3,8		
9	Estuve tenso en el seminario porque se recomendaba la actuación ante el resto de compañeros y a veces ante cámaras de video	1	26	100	1	0
10	El seminario estaba tan organizado que no se aceptaron modificaciones o sugerencias que propusieran los profesores participantes	1	26	100	1	0
11	Durante el desarrollo del seminario he adquirido seguridad y confianza para el proceso de ayuda y asesoramiento a profesores principiantes	2	10	38,5	2,615	0,496
		3	16	61,5		
12	El desarrollo del seminario me ha hecho reflexionar sobre mi propia enseñanza y centrarme en aspectos que, aunque los conocía, nunca había reparado detenidamente en ellos	2	3	11,5	2,885	0,326
		3	23	88,5		

Los valores fueron cien por cien negativos o de noes en los items números 9 ("Estuve tenso en el seminario porque se recomendaba la actuación ante el resto de compañeros y a veces ante cámaras de video") y 10 ("El seminario estaba tan organizado que no se aceptaron modificaciones o sugerencias que propusieran los profesores participantes) seguidos del item

número 8 (96,2%) (“Me frustró el seminario porque no pude expresar mis opiniones y sentimientos con libertad”).

Por lo tanto entendemos que todos los profesores manifiestan que se encontraron relajados en el seminario y que éste había sido abierto y flexible ante las sugerencias de los participantes, y todos menos uno de los profesores encuestados -que opina lo contrario- piensan que se pudieron expresar opiniones y sentimientos con libertad.

En las declaraciones número 4 (“Si se convoca otro seminario sobre este tema lo recomendaría a otros compañeros”), 7 (“Considero que la Supervisión Clínica puede ser una estrategia útil para entrenar a profesores mentores”) y 12 (“El desarrollo del seminario me ha hecho reflexionar sobre mi propia enseñanza y centrarme en aspectos que, aunque los conocía, nunca había reparado detenidamente en ellos”), el mayor porcentaje de respuesta (88,5%) fueron síes.

Estos resultados nos parecen interesantes tanto en cuanto un elevado número de profesores creen que la Supervisión Clínica es una estrategia de desarrollo profesional adecuada para la formación de profesores mentores, que el seminario les ha hecho reflexionar y detenerse a meditar sobre su propia práctica docente y finalmente por que animarían a otros compañeros a implicarse en cursos semejantes, lo que nos indica la importancia y relevancia que le conceden.

Los valores positivos que siguen en importancia a los tres primeros ítems de síes ya comentados, corresponden a las declaraciones del ítem número 2 -80,8%- (“La experiencia del entrenamiento mediante la lectura, observación y representación de destrezas fue valiosa”), 5 -73,1%- (“En estos días he comentado con otros compañeros el valor y la funcionalidad de este cuestionario”), 3 -65,4%- (“Me gustó el seminario porque encontré en él una nueva forma de desarrollar las sesiones por parte del coordinador”) y 11 -61,5%- (“Durante el desarrollo del seminario he adquirido seguridad y confianza para el proceso de ayuda y asesoramiento a profesores principiantes”).

El mayor equilibrio entre las opciones de respuesta aparece en el ítem número 1 (“Los materiales escritos y audiovisuales del seminario fueron interesantes por su originalidad y novedad”) en el que las respuestas de los profesores se distribuyen entre la opción segunda y tercera en idéntico porcentaje. Es decir, el 46,2% de los profesores manifiesta cierta inseguridad ante el interés, originalidad y novedad de los materiales escritos y audiovisuales presentados en el curso e igualmente el 46,2% de los profesores restantes piensa que sí ha existido esa originalidad y novedad.

En la mayoría de los ítems han sido dos las opciones de respuesta elegidas. Únicamente en los ítems números 1, 3 y 5 las respuestas de los profesores se distribuyen entre las tres opciones de respuesta.

En el ítem número 4 se da el caso de un profesor que no responde y por tanto aparece en la tabla la opción de respuesta con valor 0.

Para aquellas preguntas que requerían una respuesta amplia por parte de nuestros profesores, hemos seguido en su análisis procedimientos propios de una metodología cualitativa, de tal forma que se han agrupado los diferentes comentarios y apreciaciones en una serie de categorías.

A la luz de los resultados obtenidos, podemos establecer las conclusiones en dos bloques diferenciados. El primero, en relación al seminario como tal, los profesores piensan que ha sido abierto, flexible y relajado; en él, se pudieron expresar con libertad y la metodología de trabajo (lecturas, observaciones, simulaciones...) fue adecuada, valiosa y consecuente con los objetivos previstos, por lo que además su interés estuvo despierto durante las diversas sesiones de trabajo.

El segundo bloque de conclusiones se centra en las repercusiones que el seminario ha promovido en los participantes. En este caso la trascendencia del seminario se refleja en las declaraciones de los profesores en las que reconocen haber reflexionado -como consecuencia de su participación e implicación en las actividades de este curso- sobre su propia enseñanza y en la de haber adquirido seguridad y confianza para poder emprender procesos de ayuda y asesoramiento a profesores principiantes.

b. Cuestionario de evaluación del documento:

Como ya comentamos cuando hicimos la descripción del cuestionario cada una de las declaraciones cuenta con cinco posibles respuestas, que indican el grado de acuerdo del encuestado respecto al contenido de la formulación allí expresada.

A la hora de realizar el análisis cuantitativo, cada una de las respuestas recibe un valor que representa la opción de respuesta elegida, de entre las cinco que se le presentan:

Completamente de acuerdo	Opción 5
De acuerdo	Opción 4
Normal.....	Opción 3
En desacuerdo	Opción 2
Completamente en desacuerdo.....	Opción 1

Para el estudio descriptivo de los datos recogidos de los cuestionarios, hemos utilizado el programa de ordenador SPSS/PC. En la tabla siguiente aparecen los resultados obtenidos. En la columna primera aparece el número del ítem, seguida de la declaración del mismo, la/s opción/nes de respuesta/s seleccionada/s, así como la frecuencia de aparición, el porcentaje, la media y la desviación típica.

Ítem	DECLARACION	OR	f	%	Media	D.T.
1	El documento contiene valores científicos: claridad expositiva, ausencia de inexactitudes, actualidad y relevancia de datos, etc.	2	1	3,8	3,8	0,732
		3	6	23,1		
		4	15	57,7		
		5	4	15,4		
2	El documento está ordenado de forma sistemática. Se sigue un orden lógico a lo largo de todo el texto	3	4	15,4	4,2	0,724
		4	11	42,3		
		5	11	42,3		
3	El documento proporciona los requisitos necesarios para entrenar a profesores en técnicas de supervisión y observación	2	2	7,7	3,3	0,689
		3	14	53,8		
		4	9	34,6		
		5	1	3,8		
4	Los ejercicios propuestos en el documento son adecuados para el entrenamiento de las destrezas que se desean	2	6	23,1	3,1	0,849
		3	19	38,5		
		4	9	34,6		
		5	1	3,8		
5	El lenguaje utilizado en el documento es comprensible: el vocabulario técnico se introduce gradualmente, los conceptos difíciles se clarifican mediante ejemplos	2	4	15,4	3,5	0,902
		3	6	23,1		
		4	13	50,0		
		5	3	11,5		
6	El documento motiva el aprendizaje de las tareas porque se definen las tareas, se presentan ejemplos y se proponen ejercicios para su realización	2	1	3,8	3,8	0,834
		3	8	30,8		
		4	11	42,3		
		5	6	23,1		
7	Los vídeos introducidos como material de trabajo representan una estrategia más novedosa, motivadora y atractiva que el describir esas mismas situaciones didácticas en páginas escritas	2	4	15,4	3,9	1,038
		3	2	7,7		
		4	11	42,3		
		5	9	34,6		
8	El documento propone la práctica de aquellas destrezas que se pretenden conseguir, atendiendo con ello a la individualización de la formación de supervisores	2	2	7,7	3,6	0,748
		3	6	23,1		
		4	15	57,7		
		5	2	7,7		
		0	1	3,8		
9	Los aspectos externos del documento (tamaño, formato, impresión...) tienen calidad, si se considera que es un material para el perfeccionamiento de los profesores	2	1	3,8	3,8	0,939
		3	11	42,3		
		4	6	23,1		
		5	8	30,8		

Como consideraciones generales cabría apuntar que ningún profesor ha optado en alguna de sus respuestas por la opción 1, que equivale a estar completamente en desacuerdo. Existen un ítem -el número 8- que no es contestado por uno de los profesores.

El 42,3% de los profesores esta completamente de acuerdo en afirmar que el documento está ordenado de forma sistemática y un 34,6% está también completamente de acuerdo en entender que los vídeos introducidos como material de trabajo representan una estrategia más novedosa, motivadora y atractiva que el describir esas mismas situaciones didácticas (item número 7)

El mayor número de profesores que eligen la opción 4 -estar de acuerdo- lo hace en igual intensidad con los items 1 -57,7%- (“El documento contiene valores científicos: claridad expositiva, ausencia de inexactitudes, actualidad y relevancia de datos, etc.”) y 8 -57,7%- (“El documento propone la práctica de aquellas destrezas que se pretenden conseguir, atendiendo con ello a la individualización de la formación de supervisores”) seguido del item número 5 -50,0%- (“El lenguaje utilizado en el documento es comprensible: el vocabulario técnico se introduce gradualmente, los conceptos difíciles se clarifican mediante ejemplos”)

Los profesores manifiestan ‘normal’-opción 3- las declaraciones correspondientes a los items número 3 -53,8%- (“El documento proporciona los requisitos necesarios para entrenar a profesores en técnicas de supervisión y observación”) seguido del item número 9 -42,3%- (“Los aspectos externos del documento -tamaño, formato, impresión...- tienen calidad, si se considera que es un material para el perfeccionamiento de los profesores”).

La declaración que presenta a más profesores en desacuerdo -opción 2- corresponde al item número 4 -23,1%- (“Los ejercicios propuestos en el documento son adecuados para el entrenamiento de las destrezas que se desean”).

En resumen, los profesores parecen estar muy de acuerdo o de acuerdo con los contenidos del documento principalmente en el item número 2 que hace referencia a la sistematicidad en la ordenación del documento. Respecto a la parte de metodología los profesores están conjuntamente de acuerdo o muy de acuerdo en el item número siete (76,9%) que alude a la función motivadora y novedosa de los vídeos introducidos.

Finalmente añadir que -a excepción de los items 3 y 4, en los que predomina la opción ‘normal’- la suma de las frecuencias de las opciones 4 -de acuerdo- y 5 -muy de acuerdo-, supera con creces a las opciones 3 -normal- y 2-en desacuerdo- juntas. Es decir que un elevado porcentaje los profesores están de acuerdo o muy de acuerdo con las declaraciones expresadas en el cuestionario: **documento de entrenamiento.**

c. Notas de campo:

Podemos dividir nuestro análisis en dos grandes apartados. En el primero recogeremos todo aquello que supuso:

1. Un motivo de preocupación, inquietud y crítica por parte de los profesores asistentes al curso. Los profesores expresaron su preocupación y suspicacias en torno al contenido del curso. Expresaron igualmente preocupación ante la falta de experiencias en nuestro contexto inmediato y finalmente en relación a las actividades que se les proponía que realizasen durante el desarrollo del seminario.

2. En la segunda recogemos los aspectos relacionados con el clima y ambiente creado y vivido en el seminario. Este evolucionó favorablemente de la primera sesión que resultó tensa a las siguientes en las que se trabajó en un clima de participación y colaboración.

d. Entrevistas mantenidas con los profesores:

Mediante el análisis de las categorías incluidas en esta dimensión, obtenemos una visión general de lo que significó este seminario para estos profesores. A través de los comentarios de los profesores conocemos cuáles fueron a su juicio los aspectos más relevantes, cuáles los más deficientes y la valoración global que hacen del mismo.

Valoración del documento.-

El código identificado como VAD (Valoración del documento) incluye todas aquellas referencias que los profesores hacen en relación al documento de apoyo que se les ofreció al inicio del seminario.

En términos generales siempre que se refieren al documento lo hacen de forma positiva reconociendo la validez y utilidad del texto:

“...a mí me pareció muy buena la documentación (...) es decir, el material me pareció fundamental” (JDZ.13).¹

Y son dos las razones que argumentan para defender esta validez. En primer lugar, por la ayuda que presenta el documento en cuanto a la sistematización de información; por otra parte porque en el documento se ofrecen instrumentos para la recogida de información en las observaciones que permiten objetivizar acontecimientos cotidianos.

“...el libro, es decir el libro de...no recuerdo cual es el título (...) a mí me parece muy válido, porque me permite sobre todo el poder sistematizar la posibilidad de ayudar a los compañeros que comienzan...” (NEF.3)

Las referencias verbales que realizan los profesores respecto al documento de apoyo que se les proporcionó como referente al inicio del curso, vienen a coincidir con las manifestaciones escritas al contestar el Cuestionario de Evaluación del Documento que los profesores completaron al finalizar el seminario y que ya hemos comentado en el apartado correspondiente de este informe.

En definitiva, para los profesores que tuvieron la oportunidad de asistir al seminario de Formación de Profesores en Estrategias de Supervisión, el documento que se les ofreció estaba ordenado de forma sistemática, tiene la particularidad de motivar el aprendizaje de tareas porque se definen claramente las mismas, se presentan ejemplos y se proponen ejercicios para su realización

¹ Párrafos extraídos de las entrevistas mantenidas con los profesores asistentes al seminario

y por último se presentan sistemas para realizar la observación que los profesores consideran que deben ser valoradas.

Metodología seguida en el curso.-

Bajo esta categoría se recogen todas las declaraciones en las que los profesores se refieren a la metodología seguida en el curso. Los comentarios relativos a la secuenciación, recursos utilizados como el análisis de vídeos, casos prácticos, ritmo de las sesiones etc. También se recogen en esta categoría los comentarios referidos a la sistematicidad y rigurosidad observados en el curso.

No son muchos los comentarios de los profesores que hacen alusión a la metodología seguida en el curso. Aparece como una de las categorías que más baja frecuencia presenta (1,7). No obstante aquellos comentarios que podemos entresacar de las entrevistas realizadas nos ponen de manifiesto como algo a destacar, la novedad que supone para los profesores la utilización del video como recurso de perfeccionamiento docente. Así lo constatamos con los siguientes fragmentos:

“...yo creo que sí aprendí mucho con ese curso, por ejemplo nunca he visto dar una clase en video y creo que es una cosa con la que se aprende muchísimo” (FMC.18).

En términos generales los profesores opinan que la metodología del curso fue equilibrada, rica en recursos y variada.

“... creo que lo más relevante del curso estuvo en el proceso de sistematización de cada uno de los pasos que se tienen que dar para, diríamos entrar en contacto con un grupo de profesores principiantes como es desde el establecimiento de programaciones muy claras, el establecimiento diríamos de sistemas de ... para poder detectar problemas, eso me pareció muy relevante...” (NEF.3).

Por lo tanto, los profesores definen la metodología desarrollada en el seminario como **innovadora, variada y amplia en recursos.**

Información recibida.-

En esta categoría INF (**Información recibida**) incluimos los comentarios de los profesores que aluden a la información, contenidos teóricos y bibliografía aportados en el curso.

Los comentarios de los profesores se centran en puntualizar que la información que recibieron les introduce en la temática, son ideas o aspectos generales de una problemática que les preocupa y en la que consideran deben profundizar.

Para otros profesores la información recibida les supuso consolidar ideas ya conocidas y adentrarse en la temática conociendo nuevas técnicas o estrategias.

“... la mayor utilidad fue consolidar unas ideas o algunas cosas que había hecho antes (...); de alguna manera ratificar algunas ideas, algunos planteamientos previos y conocer cosas nuevas...” (ARM.9).

En definitiva, los profesores destacan dos ideas fundamentales en relación a la información recibida en el seminario:

- a) La información ha sido percibida como una **aproximación al tema**, y por lo tanto se necesita profundizar sobre el mismo.
- b) La información ha servido para **consolidar** ideas conocidas o presentadas.

Reflexión personal.-

Los fragmentos codificados como **REX (Reflexión personal)** hacen referencia a las declaraciones que realizan los profesores sobre si su asistencia al curso "Formación de profesores en Estrategias de Supervisión" ha ejercido alguna influencia en su reflexión personal sobre su práctica docente.

Los profesores afirman que la asistencia al seminario efectivamente les ha ayudado a reflexionar bien confirmando o no conocimientos ya adquiridos, bien contrastando algunos aspectos nuevos con su práctica actual -como algunas actuaciones en vídeo, algunos comentarios de compañeros, algunas aportaciones de los monitores del curso- o simplemente reflexionando sobre las ideas nuevas que se presentaban y el cómo llevarlas a la práctica.

"... útil sobre todo en cuanto me ha hecho pensar, ¿no? sobre todo en el nivel de cara a las clases, al planteamiento en cómo yo podría llevar la clase de otra forma distinta."
(PTN.16).

Parece pues evidente que el seminario ha impactado en los profesores en cuanto al tema de la reflexión. Los profesores se han detenido a pensar y reflexionar principalmente en tres direcciones:

- En relación a los **conocimientos ya existentes** en el repertorio de los profesores.
- En relación a su propia **práctica**
- En relación a **las ideas nuevas** sugeridas en el seminario.

Relación con los colegas.-

La categoría **Relación con los colegas -RCL-** incluye las manifestaciones que los profesores realizan en relación a lo beneficioso del curso al poder compartir con otros compañeros opiniones al igual que el poder sistematizar y confrontar experiencias que de forma circunstancial han podido tener con colegas noveles en distintas ocasiones a lo largo de su carrera docente.

Los profesores piensan y así lo manifiestan en sus declaraciones, que el oír a otros compañeros relatar experiencias, intercambiar opiniones y puntos de vista, alternativas diversas a problemas planteados les ayuda en su trabajo y en su reflexión personal. Esta categoría se relaciona en buena medida con la anterior -Reflexión personal- ya que los profesores hacen hincapié precisamente en que el conectar con los compañeros e intercambiar puntos de vista distintos les hace reflexionar sobre su propia práctica y actuación docente.

"...allí en él, cuando hicimos el curso fue bastante interesante porque se intercambiaron bastantes ideas entre los distintos colegas, los distintos profesores..." (MGP.4).

"...en oír a otros compañeros, sobre todo en oír a otros compañeros y pensar que bueno, tú no haces todo bien, pero hay otra gente que lo hace mejor o que hace cosas distintas que pueden mejorar tu forma de trabajar" (JMA.23).

En suma, los profesores disfrutaban compartiendo problemas, experiencias, vivencias...La conversación con compañeros que padecen las mismas preocupaciones resulta una terapia adecuada para descargar la ansiedad que en muchas ocasiones sufren los profesores ante el incesante cúmulo de dificultades a las que tiene que hacer frente.

Valoración del curso.-

Cuando hablamos de VAL -Valoración del curso- nos referimos a todas aquellas declaraciones que hacen los profesores en las que valoran tanto positiva como negativamente el seminario. Recogemos además todas las aportaciones de los profesores que hagan referencia a los aspectos olvidados o aquellos otros que a su juicio recibieron un tratamiento deficiente y que ellos consideran que hubiese sido interesante para haberlos abordados en el seminario.

Esta categoría se encuentra a veces relacionada con alguna otra correspondiente a esta misma dimensión ya que los profesores en muchas ocasiones establecen sus valoraciones en relación a otros códigos como por ejemplo metodología, información, participación de compañeros etc.

En primer lugar, los profesores encontraron interesante la idea de formar a profesores que con experiencia en la docencia, ofrezcan ayuda y asesoramiento a profesores principiantes y manifestaron su conformidad y adhesión ante la misma que aunque aparentemente aparece como nueva, continuamente ronda en la mente de muchos de docentes.

"...el ver que se puede ya empezar a teorizar sobre experiencias que tenemos todos y que haya un grupo de personas que empiece a investigar sobre el tema, siempre es bueno" (CRG.22).

"...me pareció muy interesante la idea, es decir, una cosa que la Consejería no ha cuidado para nada es la formación inicial..."(MCM.12).

Los profesores valoran positivamente el haber tomado contacto con los profesores de Enseñanzas Medias ya que piensan que generalmente se les tiene un poco al margen de lo que son temas pedagógicos. Se ensalza igualmente la oportunidad de poder compartir con compañeros horas de trabajo, experiencias, conversaciones y pareceres contrapuestos.

Otro aspecto que los profesores elogiaron del curso fue la utilización del video como instrumento de perfeccionamiento docente:

"...yo creo que sí aprendí mucho con ese curso, por ejemplo nunca he visto dar una clase en video y creo que es una cosa que se aprende muchísimo, verlo..." (FMC.18).

En cuanto a las carencias detectadas en el desarrollo del seminario los profesores comentan que faltó tiempo para profundizar en los temas y desarrollarlos en toda su amplitud; faltó la presencia de profesores principiantes que presentasen su problemática real y por último los profesores detectaron la ausencia de una práctica, pero de una práctica entendida como una continuación de la experiencia teórica vivida durante las sesiones de formación, es decir, los profesores no critican que durante las sesiones del seminario no se realizase una parte práctica; los profesores encuentran que hay que llevar a la vida de los centros toda la información recibida y empezar a trabajar con profesores principiantes en el transcurrir de los acontecimientos diarios.

Así pues, podemos sintetizar la valoración del curso de forma dicotómica, es decir, señalando tanto la valoración positiva realizada por los profesores como las deficiencias o carencias detectadas.

En cuanto a la **valoración positiva** los profesores destacan:

- Relevancia de la **concepción subyacente** al organizar el seminario.
- Trabajar con el **colectivo** de profesores de **Enseñanzas Medias**.
- **Coyuntura adecuada** para trabajar con colegas.
- Empleo de una **metodología tecnológica novedosa**

Deficiencias encontradas en el seminario que merecen ser tenidas en cuenta:

- **Escasez de tiempo** para profundizar en los temas
- **Expresión práctica real** de la estrategia de formación utilizada.
- **Ausencia de profesores principiantes**

El esquema de la página siguiente pretende sintetizar las aportaciones más relevantes que los profesores formulan en torno a cada uno de los códigos, que nos permita contemplar una panorámica global de la dimensión.

Los resultados de la evaluación del seminario obtenidos a través de los distintos instrumentos utilizados para tal fin (Cuestionario de Evaluación del Seminario, Cuestionario de Evaluación del Documento, Notas de Campo y entrevistas personales mantenidas con los profesores) nos permiten llegar a las siguientes conclusiones:

- a) Los profesores consideran el curso interesante, útil, práctico y positivo tanto en cuanto:
 - Aborda una temática de relevante actualidad en el campo de la formación y desarrollo profesional de los docentes.
 - Sirve como reciclaje profesional e intercambio de experiencias entre profesores que solidariamente vienen trabajando en la orientación y asesoramiento de profesores noveles, dada la desorientación y el desconcierto que presentan estos profesores cuando se incorporan a los centros.
 - Responde a sus intereses de formación y supone el inicio de posibles proyectos de futuro.
 - Incluye novedades prácticas y metodológicas en el desarrollo del mismo.
 - Permite reflexionar sobre la propia enseñanza y además proporciona seguridad y confianza para poder emprender procesos de ayuda y asesoramiento a profesores principiantes.
 - Se trabaja con el colectivo de profesores de Enseñanzas Medias.



b) Los profesores creen que la Supervisión Clínica es una estrategia adecuada para potenciar en los profesores mentores las destrezas y habilidades necesarias que les facultan para el trabajo con profesores principiantes, a la vez que entienden su adecuación para el desempeño de las funciones que como mentores han de realizar con principiantes.

c) Los profesores valoran la aportación documental que se les ha ofrecido y reconocen que:

- La información contiene valores científicos, está ordenada sistemáticamente, con claridad expositiva y un lenguaje comprensible.
- Propone la práctica de aquellas destrezas que se pretenden conseguir.
- Presenta adecuadamente los requisitos para formar a profesores en estrategias de supervisión y observación.

- d) Los profesores manifiestan su inquietud y preocupación ante:
- Las perspectivas de futuro del proyecto en relación al respaldo administrativo. Los proyectos se convierten en realidad siempre que cuenten con la cobertura administrativa necesaria.
 - La implicación en diferentes actividades del seminario como ejercicios de simulación y observaciones de vídeos.
 - La transferencia a nuestro entorno de experiencias realizadas en otros contextos.
- e) Como alternativas de mejora a tener en cuenta e incluir en próximos cursos los profesores sugieren:
- Agrupar y trabajar con profesores por disciplinas específicas. Los profesores creen que trabajarían mejor si todos los profesores asistentes a un curso de formación para profesores mentores compartieran la problemática propia de la misma asignatura.
 - Proponer casos más reales obtenidos de situaciones y experiencias más cercanas a nuestro entorno.
 - Cuidar el rigor técnico de los vídeos.
 - Disponer de más tiempo para profundizar en los temas.
 - Realizar prácticas reales de Supervisión Clínica con profesores principiantes como continuación de la experiencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BUTLER, E. y otros (1989). *Empowering Teachers Through Collaborative Mentoring Designs: An Empirical Assessment*. Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education Anaheim, California.
- BUTTERY, T. J. y WELLER, L. D. (1988). "Group Clinical Supervision: A Paradigm for Preservice Instructional Enhancement". *Action in Teacher Education*, 1 (10), 61-73. Spr.
- COGAN, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston, Houghton Mifflin Co.
- GARMAN, N. (1990). "Theories Embedded in the Events of Clinical Supervision: A Hermeneutic Approach". *Journal of Curriculum of Supervision*, 3 (5), 201-213.
- GARMSTON, R. J. (1987). "How Administrators Support Peer Coaching". *Educational Leadership*, 44 (5), 18-26.
- HALL, G. (1983). "Clinical Supervision in Teacher Education as a Research Topic". *Journal of Teacher Education*, 4 (34), 56-58.
- NETTLE, T. (1988). "A Teaching and Learning Approach to Supervision within a Teacher Education Program". *Journal of Education for Teaching*, 2 (14) 125-133.
- SANCHEZ MORENO, M. (1990). "Formación de Profesores en Estrategias de Supervisión", Documento Policopiado, GID, Sevilla.
- SMYTH, W. J. (1984). *Clinical Supervision-Collaborative Learning about Teaching. A handbook*. Victoria: Deaking University.
- SMYTH, J. (1989). "Problematising Teaching Through a 'Critical' Perspective on Clinical Supervision". Paper Presented to a Symposium on "Counter Hegemonic Views and

Practices in Teacher Evaluation: International Perspectives” at the Annual Meeting of the A.E.R.A., San Francisco.

SPELLMAN, S. y JACKO, C. (1988). “Clinical Supervision: A Powerful Tool for Teacher Education”. *Action in Teacher Education*, 1, (10) 25-29.

THORLACIUS, J. M. (1984). *Curriculum Implementation, Classroom Change, and Professional Development: the Challenge for Supervision*. Paper Presented at the Meeting of the Canadian Society for the Study of Education, Guelph, Ontario, Canada.

VILLAR ANGULO, L. M. (1990). *El Profesor como profesional: Formación y desarrollo personal*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.