

FORMACION INICIAL Y PERMANENTE EN E.G.B.

L. M. VILLAR, C. MARCELO, M. OLMEDO, C. BARREDA, E. FERNÁNDEZ
J. LÓPEZ, J. CABERO y J. L. PINO¹

CAPÍTULO PRIMERO: EL «TEST DE REACCIÓN A SITUACIONES DOCENTES: UNA TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN DE ACTITUDES» (TRSD)

CONTEXTO DEL PROBLEMA

El capítulo primero de la investigación «Formación inicial y permanente en E.G.B.» se ha centrado en el análisis de las actitudes hacia la enseñanza de alumnos de E.U.M. El conocimiento de las actitudes hacia la enseñanza es relevante ya que nos proporciona una imagen de la disposición que tienen los profesores en formación o en ejercicio hacia la actividad docente.

Nuestra preocupación estriba en este sentido, en la determinación de las inclinaciones, sentimientos, prejuicios, ideas, convicciones, que tiene un profesor en formación ante la enseñanza, de forma que nos pueda anticipar qué estilo docente adoptará en situaciones de enseñanza de clase.

El análisis de las actitudes se ha realizado mediante el «Test de Reacción a Situaciones Docentes», que proporciona, como más adelante veremos, un perfil del profesor como docente de acuerdo con las opciones que presenta en cada uno de los 48 items que lo componen. Este test se puede asociar, además, con otras medidas de sí mismo, como cuestionarios de personalidad y guías de la enseñanza observada o inventarios de características personales y académicas.

Las hipótesis que nos planteamos en este caso han sido las siguientes:

Hipótesis 1. Las puntuaciones dadas al «Test de Reacción a Situaciones Docentes» (T.R.S.D.) tienen consistencia interna, medida por el coeficiente de correlación de Spearman-Brown.

Hipótesis 2. El T.R.S.D. es eficaz en la predicción de los índices ID e IDR de Flanders en situaciones de enseñanza de clase para alumnos de la Escuela Universitaria Estatal.

Hipótesis 3. El T.R.S.D. se correlaciona con factores de personalidad obtenidos a partir de los cuestionarios CEP y BELL.

¹ Investigación dirigida por Luis Miguel Villar Angulo; Coordinador técnico del equipo: Carlos Marcelo García; Colaboradoras: Magdalena Olmedo Alcalá, María del Carmen Barreda Arias, Eugenia Fernández Calero; Codificadores: Julián López Yáñez, Julio Cabero Almenara; Programador y estadístico: José Luis Pino Mejías.

Hipótesis 4. Las respuestas dadas por los alumnos y profesores de Escuelas Universitarias al T.R.S.D. están asociadas.

Hipótesis 5.1. No existen diferencias significativas en las medias de las respuestas dadas al T.R.S.D. entre alumnos de Escuelas Universitarias en función del sexo.

Hipótesis 5.2. No existen diferencias significativas en las medias de las respuestas dadas al T.R.S.D. entre alumnos de Escuelas Universitarias en función de la especialidad académica.

Hipótesis 5.3. No existen diferencias significativas en las medias de las respuestas dadas al T.R.S.D. entre alumnos de Escuelas Universitarias, en función del centro docente.

Hipótesis 6. Existe correlación significativa entre las codificaciones de parejas de observadores por el Sistema de Flanders.

MUESTRA

La muestra de sujetos que participaron en este primer análisis fue de 251 alumnos y 39 profesores de Escuelas Universitarias de Magisterio. De los 251 alumnos, 218 pertenecían a la E.U. del Profesorado de E.G.B. de Sevilla (pública), mientras que 33 estaban matriculados en la E.U. del Profesorado de E.G.B. «Cardenal Spínola» de Sevilla (privada).

Los 251 alumnos y 39 profesores contestaron al T.R.S.D., 80 estudiantes completaron los tests C.E.P. y B.E.L.L. y 40 alumnos fueron analizados mediante el Análisis de Interacción de Flanders. De los 251 sujetos sólo 6 fueron medidos por todos los instrumentos: T.R.S.D., Flanders, CEP y BELL.

INSTRUMENTOS

El T.R.S.D. de Hough y Amidon que han cumplimentado alumnos y profesores de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de E.G.B. de Sevilla consta de 48 ítems agrupados en 11 situaciones de enseñanza. Estas situaciones se refieren a: planificación de curso, día anterior a la primer clase, problemas de disciplina, higiene de clase, conflictos entre alumnos, falta de motivación de los alumnos, relaciones con los padres, actividades extraescolares y discusiones en grupo. Cada uno de los ítems ofrece cuatro alternativas de respuesta que deben ser ordenadas según criterio de importancia para los alumnos (Maples, 1971). Estas respuestas representan cuatro estilos docentes característicos: la opción *a* se refiere al tipo de control que el profesor podría usar en la clase, ya sea directo o indirecto; la opción *b* hace alusión a las relaciones que el profesor podría tener con los alumnos en la clase, empática o autoorientada. La opción *c* tiene que ver con la aproximación que el profesor podría adoptar respecto a los problemas de instrucción y control en la clase, ya sea objetiva o subjetiva. Por último, la opción *d* se refiere a la tendencia que el profesor podría tener en relación a la metodología didáctica, ya fuera experimental o conservadora (Keilty, 1975).

(En la tabla n.º 1 se representan los porcentajes obtenidos en las cuatro opciones [A, B, C, D], según las prioridades [1, 2, 3, 4] para el ítem n.º 40 del T.R.S.D.).

Los otros instrumentos utilizados son más conocidos y utilizados en la investigación educativa: el «Cuestionario de Personalidad C.E.P.» de Pinillos, el «Cuestionario de Adaptación para Adultos» de Bell, y el «Sistema para el Análisis de Interacción» de Flanders (en la tabla n.º 2 se presenta la matriz y diagrama de barras correspondiente a una lección —cinta n.º 22— analizada por el Sistema observacional de Flanders).

TESTS ESTADÍSTICOS UTILIZADOS EN CADA HIPÓTESIS

Hipótesis 1. Se utilizó la fórmula de Spearman-Brown que corrige la reducción de la longitud del test debida a la subdivisión en dos mitades del test. Se solicitó el programa del ordenador PDP 11-23 del Departamento de Estadística Matemática e Investigación Operativa.

Hipótesis 2. Se aplicó el paquete estadístico BMDP1M que calcula la matriz de correlaciones entre todas las variables analizadas, así como un análisis de «clusters». Se solicitó el paquete por el ordenador VAX 11-780 del Centro de Cálculo de la Universidad de Sevilla.

Hipótesis 3. Se aplicó el mismo paquete estadístico que en la Hipótesis 2.

Hipótesis 4. Se usó el coeficiente de correlación de rango «tau» de Kendall. Se solicitó el programa del ordenador PDP 11-23 del Departamento de Estadística Matemática e Investigación Operativa.

Hipótesis 5.1. Se aplicó el paquete estadístico BMDP3D que calcula la «t» de Student. Se solicitó el paquete por el ordenador VAX 11-780 del Centro de Cálculo de la Universidad de Sevilla.

Hipótesis 5.2 y 5.3. Se usó el mismo paquete estadístico que en la Hipótesis 5.1.

Hipótesis 6. Se usó el mismo test que en la Hipótesis 4.

CONCLUSIONES

Como consecuencia de los contrastes realizados para cada una de las hipótesis de este capítulo, llegamos a las siguientes conclusiones:

Hipótesis 1. El coeficiente de fiabilidad del TRSD medido a través del método de las mitades según la fórmula de Spearman-Brown es .155. Se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 2. La correlación entre el TRSD y el índice ID de Flanders es -0.2249 . La correlación entre el TRSD y el índice IDR es -0.1243 . Se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 3. Las actitudes medidas por el TRSD no se correlacionan linealmente con las escalas o factores de personalidad medidos por los tests CEP y BELL. Se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 4. La correlación entre las respuestas de los alumnos y profesores de Escuelas Universitarias al TRSD fue significativa en 13 opciones. Se rechaza la hipótesis (No hay diferencia significativa en las medias de las respuestas contrastadas por la *t* de Student).

Hipótesis 5.1. No hay diferencia significativa en las medias de las respuestas dadas al TRSD en función del sexo contrastadas por la *t* de Student. Se acepta la hipótesis.

Hipótesis 5.2. Hay diferencia significativa en las medias de las respuestas dadas al TRSD en función de la especialidad académica. Se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 5.3. Hay diferencia significativa en las medias de las respuestas dadas al TRSD en función del centro docente. Se rechaza la hipótesis.

Hipótesis 6. Existe correlación y homogeneidad en las observaciones de un grupo de codificadores. Se acepta la hipótesis.

RECOMENDACIONES

En base a las conclusiones anteriores citadas proponemos las siguientes recomendaciones:

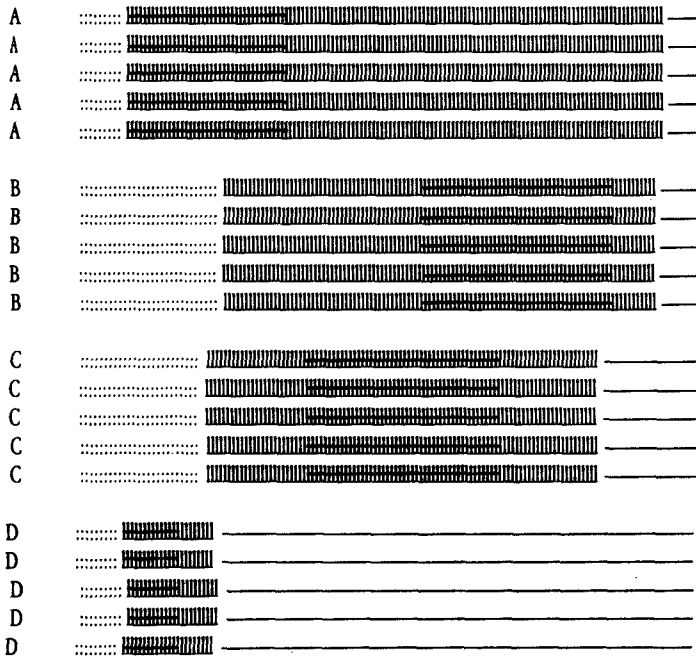
1. Modificar las situaciones del T.R.S.D. incluyendo problemas educativos adaptados al contexto particular de nuestro país.
2. Utilizar otros sistemas observacionales para medir la enseñanza de clase, tales como CLAIM, Aschner-Gallagher, Taba, Amidon, Amidon y Rosenshine...
3. Estudiar cómo se modifican las actitudes de profesores tutores y alumnos de E.U.M. midiendo el cambio a través del T.R.S.D.
4. Analizar los datos obtenidos en la hipótesis tres (autoconcepto y personalidad) aplicando el coeficiente de correlación de rango tau de Kendall.

TABLA N.º 1

Item 40

Porcentajes

	1	2	3	4
A	12,10	23,39	60,08	4,44
B	47,58	27,02	19,76	5,65
C	31,85	39,11	13,31	15,73
D	13,69	15,29	12,42	58,60



Respuestas de los alumnos de E.U.M. al «Test de Reacción a Situaciones Docentes» (T.R.S.D.).

TABLA N.º 2

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	TOTAL	CATEGORIA	FRECUENCIA		
#####											1	8.	###	
1	0	0	0	2	0	0	0	2	1	3	8	I		
2	0	1	0	3	0	1	0	0	1	4	10	###		
3	0	1	4	7	5	5	0	4	10	8	44	I		
4	2	0	1	8	2	4	0	25	4	5	51	3	44.	#####
5	0	0	1	5	30	1	0	1	4	9	51	I		
6	2	0	1	1	3	7	1	10	4	13	42	4	51.	#####
7	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2	I		
8	0	3	20	7	3	4	0	137	3	14	191	5	51.	#####
9	1	2	11	7	2	3	0	1	14	7	48	I		
10	3	3	6	11	5	17	1	10	7	83	146	6	42.	#####
#####											7	2.	+	
TOTAL	8	10	44	51	51	42	2	191	48	146	593	I		
#####											8	##	#####	
%	1,35	1,69	7,42	8,60	8,60	7,08	0,34	32,21	8,09	24,62	100,00	I		
#####											9	48.	#####	
INDICACION DE LA PREOCUPACION								AREA			%	I		
CRUZ DE CONTENIDO								A			25,97	10	##	#####
INFLUENCIA INDIRECTA AMPLIADA								B			1,01	I		
INFLUENCIA DIRECTA AMPLIADA								C			1,35	I		
RESPUESTAS INDIRECTAS AL COMENTARIO DEL ALUMNO								D			8,60	#####		
RESPUESTAS DIRECTAS AL COMENTARIO DEL ALUMNO								E			2,02	I		
COMENTARIOS ESTIMULANTES DEL HABLA DEL ALUMNO								F			11,30	I		
HABLA PROLONGADA Y SOSTENIDA DE LOS ALUMNOS								G			29,01	#####		
HABLA SEGUIDA DE SILENCIO O CONFUSION								H			10,62	I		
CELDA DE ESTADO CONSTANTE								I			47,89	I		
											COCIENTE IDR	1.409		
											COCIENTE ID	1.189		
											COCIENTE DE RESPUESTA DEL PROFESOR	0.585		
											COCIENTE DE PREGUNTAS DEL PROFESOR	50.000		
											COCIENTE DE INICIATIVA DEL ALUMNO	20.084		
											COCIENTE DE RESPUESTA INMEDIATA DEL PROFESOR	84.091		
											COCIENTE DE PREGUNTA INMEDIATA DEL PROFESOR	73.684		
											COCIENTE DE CONTENIDO	25.970		
											COCIENTE DE PERSISTENCIA	47.892		
											COCIENTE DE PERSISTENCIA DEL ALUMNO	63.180		
											HABLA DEL PROFESOR	0.351		
											HABLA DEL ALUMNO	0.403		

Matriz y diagrama de barras correspondientes a la cinta n.º 22 codificada según el Análisis de Interacción de Flanders.

CAPÍTULO DOS: LOS SISTEMAS OBSERVACIONALES DE LAS CONFERENCIAS DE SUPERVISIÓN COMO FUENTES PARA LA DESCRIPCIÓN DE LA CONDUCTA SUPERVISORA: UNA APROXIMACIÓN COGNOSCITIVA

Este segundo capítulo se dirige a analizar la conducta supervisora medida a través de dos sistemas observacionales: el Sistema de Observación Multidimensional para el Análisis de Interacción en Supervisión Clínica (M.O.S.A.I.C.S.) de Weller, y el Sistema de Brown-Hoffman (Brown and Hoffman, 1969; Weller, 1971; Villar, 1982).

I. OBJETIVOS

Han sido dos los objetivos que nos propusimos:

1. Determinar la fiabilidad de los sistemas observacionales M.O.S.A.I.C.S. y Brown-Hoffman.
2. Cuantificar la conducta supervisora en transcripciones de conferencias de supervisión entre profesores tutores de colegios públicos y alumnos en prácticas de E.U. de F.P. de EGB.

II. HIPÓTESIS

Una sola hipótesis fue planteada en este segundo capítulo, que declaramos:

H₁. «Las observaciones de una pareja de codificadores están significativamente asociadas».

III. METODOLOGÍA DE OBSERVACIÓN

La metodología de observación empleada consistió en el registro mediante magnetófono cassette de conferencias de supervisión entre profesores tutores y alumnos en prácticas. Estas grabaciones fueron transcritas y codificadas por una pareja de observadores que aplicaron los sistemas de Brown-Hoffman y M.O.S.A.I.C.S. a las 11 conferencias de supervisión seleccionadas.

La métrica de codificación de ambos sistemas observacionales es la unidad de pensamiento, medida utilizada en los sistemas categoriales de ámbito cognitivo.

El procedimiento de codificación aplicado consistió en dos fases: en la primera, los dos jueces codificaron cada uno de ellos cinco transcripciones, las mismas para ambos. A través de esta primera codificación se consiguió obtener la homogeneidad entre ambos codificadores. La segunda fase, una vez establecida la fiabilidad, permitió la codificación de tres transcripciones por cada uno de los dos jueces (en la tabla n.º 3 se representan las correlaciones de rango en valores τ y S de las codificaciones de los dos observadores en cinco categorías del M.O.S.A.I.C.S. para calcular la homogeneidad de sus percepciones).

El test estadístico empleado para verificar la homogeneidad entre los dos codificadores fue el coeficiente de correlación de rango «tau» de Kendall.

IV. RESULTADOS

La primera fase del proceso de codificación hubo de ser repetida debido a que los dos jueces no alcanzaron homogeneidad entre sus observaciones. Este acuerdo se alcanzó posteriormente en el sistema MOSAICS, no sucediendo lo mismo con el sistema Brown-Hoffman, lo que nos llevó a prescindir de él por la dificultad observada.

Este hecho determinó que el Sistema de Brown y Hoffman no se incluyera como material de entrenamiento en el Seminario «Técnicas de Supervisión Instruccional» (ver capítulo cuarto). Ello se debió principalmente a que las categorías del sistema de Brown y Hoffman tienen una métrica de difícil aplicación, observándose una elevada generalidad en sus contenidos.

TABLA N.º 3. SISTEMA MOSAICS. CINTA N.º 7

CATEGORIAS					
CODIFICADORES	3	4	5	6	7
1	6	10	7	119	—
2	—	5	13	110	—

$$\tau = 0.737865$$

$$S = 7$$

Coefficiente de correlación de rango τ (tau) de Kendall entre las codificaciones de dos observadores por el Sistema M.O.S.A.I.C.S. en la cinta n.º 7 para la homogeneidad de las percepciones.

Por el contrario, el sistema M.O.S.A.I.C.S. ha permitido analizar la comunicación oral de profesores supervisores y alumnos en formación, a la vez que se configura como un instrumento válido para proporcionar retroacción objetiva sobre la actuación de los alumnos en formación realizada en conferencias de supervisión (Se puede observar, en la tabla n.º 4 un segmento de representación gráfica de ordenador en el que aparece la codificación por el sistema M.O.S.A.I.C.S. de una conferencia de supervisión —cinta n.º 7—. En cada unidad de pensamiento se identifica el interlocutor, movimiento pedagógico, áreas substantivas y áreas procedimentales).

TABLA N.º 4. CODIFICADOR 1. CINTA 7

UNIDAD DE PENSAMIENTO	INTER- LOCUTOR	MOV. PE- DAGOGICO	AREAS SUSTANTIVAS			RELACIONADA	ANALISIS LOGICO	AREAS PRO- CEDIMIENTO	SIGNIFICADO PROCEDIMENTAL
			GENERAL	ENFOQUE	DOMINIO				
1	S	SOL	E	E	C	—	EVA	—	—
2	S	SOL	E	E	C	—	EVA	—	—
3	P	REG	E	E	C	—	HEC	—	—
4	P	REG	E	E	A	—	EXP	—	—
5	P	REG	E	E	C	—	EXP	—	—
6	P	REG	E	E	C	—	EXP	—	—
7	P	REG	E	E	D	—	INT	—	—
8	R	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
9	P	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
10	S	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
11	S	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
12	P	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
13	S	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
14	S	REA	-	-	-	—	—	ACC	HEC
15	P	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
16	P	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
17	P	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
18	P	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
19	P	REA	E	E	D	—	HEC	—	—
20	P	REA	B	E	C	—	EXP	—	—
21	S	REA	E	E	A	—	EXP	—	—
22	P	REA	E	E	A	—	HEC	—	—
23	P	REA	E	E	A	—	EXP	—	—
24	P	REA	E	E	C	—	HEC	—	—
25	S	REA	B	M	A	—	EXP	—	—
26	S	REA	B	M	A	—	EXP	—	—
27	S	REA	-	-	-	—	—	DEC	HEC
28	P	REA	-	-	-	—	—	DEC	CAL
29	R	REA	-	-	-	—	—	DEC	HEC
30	P	REA	-	-	-	—	—	DEC	ADM

Segmento de representación gráfica de la codificación de una conferencia de supervisión según el M.O.S.A.I.C.S.

CAPÍTULO TERCERO: PERCEPCIONES SOBRE COMPETENCIAS INSTRUCCIONALES EN MICROENSEÑANZA

CONTEXTO DEL PROBLEMA

Este capítulo se refiere a la formación permanente del profesorado en ejercicio de E.G.B. El énfasis de este seminario ha sido en la delimitación puesta en práctica de competencias instruccionales seleccionadas, continuando así un «enfoque modular de la enseñanza» iniciado con anterioridad. Este trabajo se basa en el supuesto que el perfeccionamiento de los profesores en ejercicio de EGB debe ser analítico en cuanto a la sectorización del acto didáctico. Asimismo, de otra manera, que el aprendizaje de las mismas debe ser modular, porque esta aproximación sistémica da oportunidades a los docentes a prestar más atención a aquellos objetivos que más atención requieren.

Hemos asumido que el aprendizaje de las competencias se debía hacer a través de una metodología congruente con las metas del programa (microenseñanza). No nos referimos a la microenseñanza, en general, que ya hemos evaluado en otras publicaciones (Villar, 1982). Abordamos en este estudio la perspectiva cognitiva o perceptual a la luz de las resistencias iniciales de los profesores a la autoobservación en vídeo de sus actuaciones. Este paradigma sustituyó al de modificación de conducta que es el más ampliamente utilizado en la microenseñanza. El paradigma cognitivo se ha ensayado en la Universidad inglesa de Stirling, como nos refieren McIntyre, MacLeod y Griffiths en su obra *Investigations of microteaching* (1977). En resumen, el paradigma significa que los esquemas conceptuales de los alumnos en formación controlan su conducta docente, y los cambios en ésta surgen de los cambios en los esquemas.

De otra parte, la aplicación de los subobjetivos de cada competencia es un acto de decisión, indicándose así, como señala Shavelson, que «tomar decisiones» es la primera destreza que se debe aplicar en la microenseñanza (Shavelson, 1973; Shavelson y Stern, 1983).

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Los objetivos de este experimento pretendían desarrollar en los profesores un grupo de competencias instruccionales seleccionadas siguiendo un enfoque modular, modificar el paradigma de la microenseñanza haciendo hincapié en la perspectiva cognitiva y evaluar los componentes del seminario, el aprendizaje de las destrezas y las percepciones de cambio.

Las hipótesis declaradas fueron las siguientes:

1. «Los profesores del seminario confiarán en los efectos del seminario para dominar las destrezas seleccionadas del programa».
2. «Los profesores del seminario percibirán un cambio (mejorar las conductas discentes seleccionadas) de sus alumnos en clase».

METODOLOGÍA

El diseño fue de caso único con una sola medición (X0). Los profesores tenían que practicar cada destreza en la clase con los alumnos y completar la hoja de evaluación de la misma, mientras que los cuestionarios se cumplimentaron a final de curso. Las limitaciones metodológicas proceden, de una parte, del tamaño de la muestra, y de otra, del grado de práctica de las distintas destrezas.

La muestra de profesores que asistieron al seminario fue 14, siendo 10 mujeres y cuatro hombres.

El equipo de registro consistió en un laboratorio de CCTV, en donde se celebró alguna grabación esporádica de entrenamiento.

El procedimiento de entrenamiento se reflejó en un *Manual de competencias docentes y supervisoras* que incluía las competencias, objetivos, criterios de evaluación, supuestos de entrenamiento, condiciones y modalidades de práctica, y que se entregó antes de la iniciación del curso.

Los instrumentos aplicados en el seminario fueron los siguientes:

i) Cuestionario «Características del profesor», que es un diferencial semántico que describe las características de los profesores por medio de 15 ítems.

ii) Cuestionario: «Evaluación de los componentes del seminario», integrado por 18 ítems, que mide la opinión de los profesores respecto de la microenseñanza como método de entrenamiento y como recurso para la supervisión.

iii) Cuestionario: «Utilización de competencias docentes», que está compuesto de 16 ítems y que mide el grado de utilización de las competencias antes del seminario.

iv) Cuestionario: «Efectos del seminario en el uso de destrezas», elaborado en base a 16 destrezas que evalúan las percepciones del aprendizaje de las mismas por parte de los profesores.

v) Cuestionario: «Percepciones de cambio en los alumnos», que consta de 10 ítems y que mide las percepciones de los profesores del cambio de actitudes de los niños de clase.

Para contrastar las dos hipótesis declaradas se aplicó un test binominal.

RESULTADOS

El cuestionario sobre «Características de los profesores» indicó que la media de las puntuaciones se distribuyó en torno al valor 3 del diferencial semántico que nos induce a pensar que los profesores se manifestaron neutrales en las declaraciones o adjetivos.

Las hojas de valoración de las destrezas o competencias evaluadas indicaron: 1) que en la destreza «Métodos y materiales» los profesores imparten sus clases valiéndose del método expositivo, aunque favorecen también el estudio inde-

pendiente, 2) que en «Elaboración», los profesores perciben de sí mismos falta de organización en los temas que desarrollan, provocando confusión en los alumnos, 3) que en «Paso», los profesores realizan pausas a lo largo de su actuación y que dan «señales de transición» para indicar a los alumnos que se pasaba a otro punto, si bien no todos estaban de acuerdo en que el paso de un punto a otro fuera gradual, 4) que en la destreza «Evaluación» los profesores contestaron en un alto porcentaje que estaban «completamente de acuerdo» en que elaboraban *objetivos claros* al principio de la unidad. Los profesores también solicitaron autoevaluaciones de los niños, aunque dudaron sobre la *aceptación* que ellos hacían de las autoevaluaciones, y 5) que en «Gestión» los profesores identifican conductas, distinguen claramente las conductas deseables de las no deseables, asignan a cada actividad didáctica las conductas más apropiadas, localizan a los alumnos más influyentes, crean situaciones de trabajo en grupos, un clima de cooperación e introducen a los alumnos en la gestión de la clase.

En cuanto a la evaluación de los componentes del seminario, estuvieron «completamente de acuerdo» y «de acuerdo» en los ítems que medían la microenseñanza, siendo la valoración también positiva en aquellos ítems que evaluaban el manual de entrenamiento.

Los participantes utilizaban la destreza «emplear ejemplos, analogías y referencias a temas que los alumnos conocen» antes de ir al seminario; sin embargo, la que menos utilizaban se titulaba «Solicita a cada alumno que autoevalúe su progreso».

El seminario afectó a los profesores en el uso de ciertas destrezas, si bien coincidieron en señalar que necesitaban más entrenamiento en la utilización del método de indagación.

También los profesores percibieron cambios en los alumnos de sus respectivas clases. De acuerdo con las respuestas, los niños cambiaron más durante el período del seminario en el «nivel de participación en clase, según intervenciones espontáneas», si bien la mayoría de los profesores no observaron cambio en los niños en las restantes destrezas.

Respecto a las dos hipótesis declaradas, se concluyó como sigue:

H₁: Los profesores percibieron un cambio positivo en sus alumnos respecto al ambiente de aprendizaje en la clase, atención e interés de sus alumnos, interacción entre ellos, implicación en las tareas y calidad de las respuestas de los alumnos en clase (véase tabla n.º 5).

H₂: Los profesores percibieron que no necesitaban más entrenamiento en el uso de las competencias Elaboración, Paso, Gestión y Evaluación. Sin embargo, declararon que necesitaban más entrenamiento en métodos y materiales (véase tabla n.º 6).

TABLA N.º 5

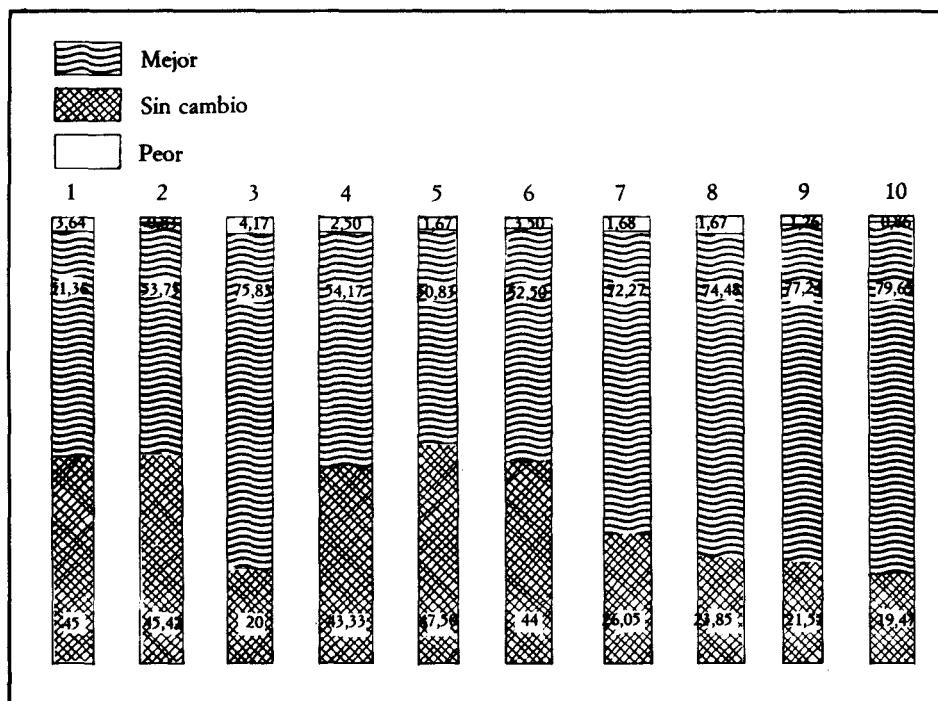


Diagrama de rectángulos representando el porcentaje de respuestas de los profesores al Cuestionario «Percepciones de cambio en los alumnos».

CAPÍTULO CUARTO: EFECTOS DEL PROCESO DE SUPERVISIÓN CLÍNICA, BASADA EN COMPETENCIAS, EN LAS PERCEPCIONES DE PROFESORES TUTORES

CONTEXTO DEL PROBLEMA

El énfasis que hemos puesto en este seminario es en la delimitación del universo de competencias que de forma interrelacionada configuran un ciclo de supervisión. La función supervisora seleccionada ha sido instruccional. Con ello señalamos el paradigma identificado: supervisar es enseñar, que ha sido defendido por Lindsey (1969) y Villar (1982), significando que el supervisor es un sujeto que ayuda a mejorar la enseñanza del alumno en formación. Bajo este paradigma podemos analizar la supervisión con la misma metodología que se ha hecho en la enseñanza: instrumentos de observación para cuantificar las acciones y para determinar la presencia-ausencia de un evento deseable (indicadores de eficacia).

TABLA N.º 6

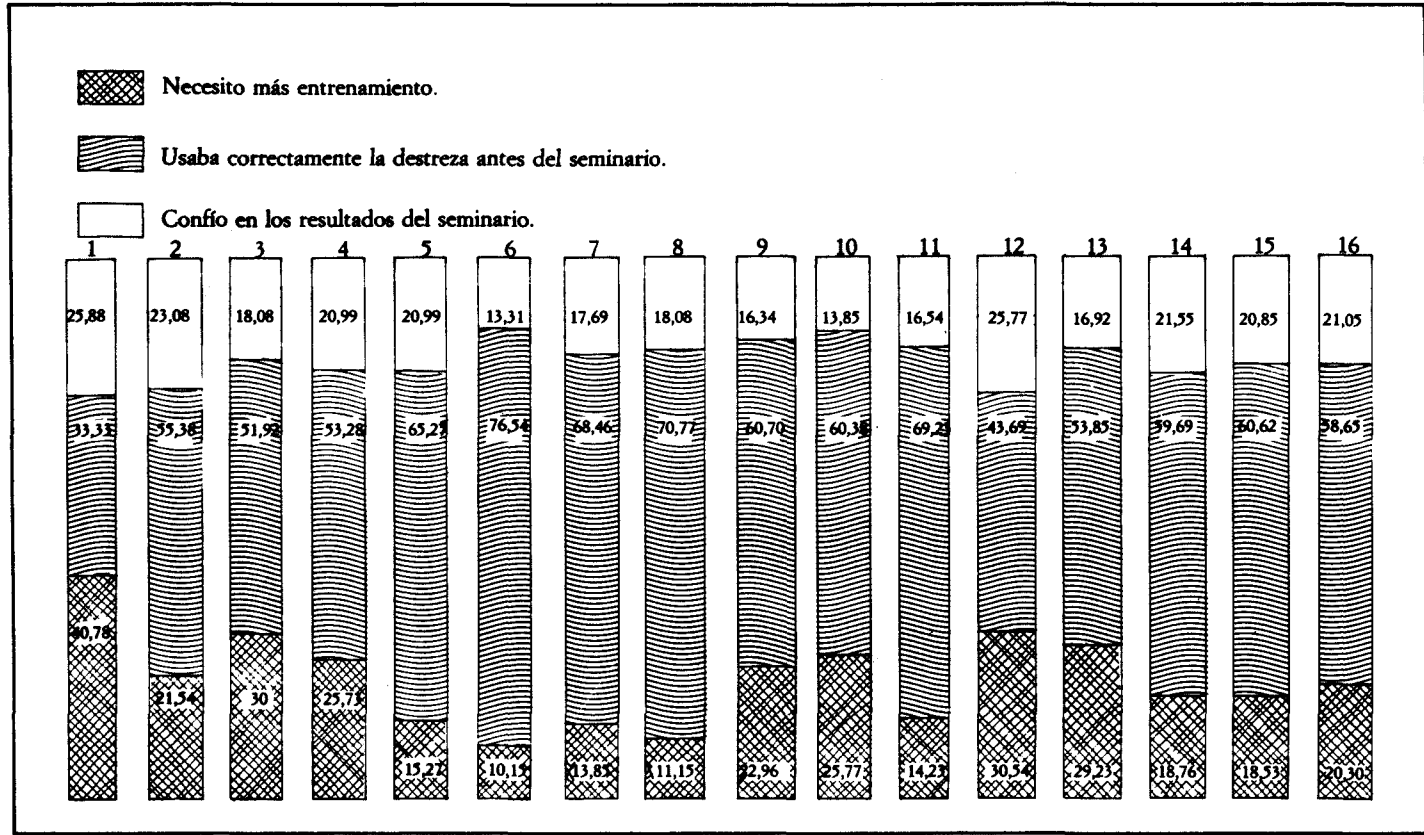


Diagrama de rectángulos representando el porcentaje de respuestas de los profesores al Cuestionario «Efectos del seminario en el uso de destrezas».

Además, la frecuencia o reiteración de un fenómeno significa un dominio de una habilidad en sí misma considerada, si bien la ejecución de la misma será pertinente o no cuando se analice en el contexto de su práctica.

La formación en la función supervisora de profesores en ejercicio de EGB y de didácticas especiales de las Escuelas Universitarias de Magisterio significa asumir una concepción tecnológica y humanista del entrenamiento. Efectivamente, algunos de los objetivos propuestos en los módulos tienen base humanista («Establecer relación de ayuda») y la vertiente tecnológica se refleja en la estructura modular de los mismos objetivos y en las propuestas de los sistemas observacionales.

La importancia de la experiencia se refleja en las recientes disposiciones que han ido apareciendo en la legislación educativa española. Nos referimos, en particular, a la Ley de 18 de abril de 1983 aprobada por el Parlamento de Cataluña y que clasifica a los centros en tres tipos, siendo el tercero «Centros clasificados de prácticas (CCP) para el profesorado en formación y en ejercicio». El *Manual de Técnicas de Supervisión Instruccional* representa una iniciativa didáctica encaminada a formar a profesores supervisores para mejorar sus relaciones con los alumnos en prácticas. De otra parte, la microsupervisión es «un método de formación aplicado a los supervisores cuyo fin es mejorar la enseñanza» (Bradley, 1977; Villar, 1982).

El seminario se propuso los siguientes objetivos:

- 1.º Diseñar un manual para el perfeccionamiento de profesores en la función supervisora.
- 2.º Aplicar la microsupervisión a la formación de profesores supervisores.
- 3.º Determinar el grado de aprendizaje de las competencias supervisoras del *Manual de Técnicas de Supervisión Instruccional*.
- 4.º Establecer las características psicométricas de las conductas de la estrategia de Young y del instrumento de Chase.

METODOLOGÍA

La muestra estaba compuesta por 24 profesores, de los cuales tres eran de EGB y 21 profesores universitarios. La edad media que tenían era de 37 años, y dominaba el sexo femenino (66.67 %) en la composición de la muestra. La especialidad académica más representada fue de Filosofía y Letras (26.09 %) y la media de años de docencia ejercidos fue de 14.8.

La estrategia de entrenamiento se detalló en la Secuencia Instruccional del *Manual de Técnicas de Supervisión Instruccional*, que se distribuyó entre todos los participantes. En el manual se incluyen las descripciones de sistemas observacionales, tablas, guiones de sesión y viñetas que reflejan segmentos de interacción seleccionados de la investigación. *Las Prácticas de Enseñanza* (Villar, 1981). En efecto, a la descripción categorial sigue el protocolo de interacción y la categorización de un segmento de clase o conferencia por el autor o autores de la descripción del sistema.

En el seminario aplicamos tres tipos de instrumentos:

- i) Cuestionario: «Características del profesor», que ya habíamos utilizado con los profesores del seminario de microenseñanza.
- ii) Cuestionario: «Evaluación de los componentes del seminario». Está compuesto por 18 ítems, cada uno de los cuales tiene una escala de cinco valores, que miden las actitudes hacia la microsupervisión y hacia el Manual como recurso para la supervisión instruccional.
- iii) Cuestionario: «Efectos del seminario en el uso de competencias supervisoras», compuesto de 12 ítems, que indican el grado de dominio de las competencias seleccionadas o la necesidad de perfeccionamiento adicional.

Todos los sistemas observacionales se han programado y grabado en diskettes de ordenador para optimizar la retroacción. En alguna ocasión, por ejemplo, se ha grabado en vídeo una clase, se ha codificado posteriormente a través de Flanders y se le ha entregado al profesor un listado de su actuación. Así, pues, los sistemas para el análisis de conferencias de supervisión MOSAICS, Blumberg, Young y Young, y los instrumentos de Taba y Flanders permiten la cuantificación de la conducta y facilitaron la estructuración del seminario.

RESULTADOS

Se llegó a las siguientes conclusiones, una vez examinados los datos procedentes de los cuestionarios:

- 1.º Las actitudes de los profesores hacia el seminario fueron más positivas en las competencias, los objetivos propuestos, las grabaciones en vídeo, la práctica de la simulación, el uso de la retroacción y la necesidad de ampliar el tiempo para el aprendizaje y estuvieron en desacuerdo con la declaración sobre la organización del seminario.
- 2.º Las percepciones que tuvieron en torno al Manual como documento de trabajo indicaron el valor de los aspectos externos (calidad material) y formales (se desarrolla en él un ciclo de supervisión; integra teoría y práctica, y propone la práctica de categorías). Hubo mayor duda respecto de la comprensión del lenguaje o el aprendizaje de los módulos (en la tabla n.º 7 se incluye un diagrama de rectángulos en el que se representa el porcentaje de las respuestas de los profesores al Cuestionario «Evaluación de los componentes de seminario»).
- 3.º Los profesores declararon que necesitaban más entrenamiento en las siguientes competencias; codificación de la conducta supervisora; categorización de la enseñanza de los alumnos; desarrollo del ciclo de supervisión clínica, y sugerir y explicar acciones en lugar de evaluarlas (ver tabla n.º 8 en la que se representan los resultados del Cuestionario «Efectos del seminario en el uso de competencias supervisoras»).

TABLA N.º 7

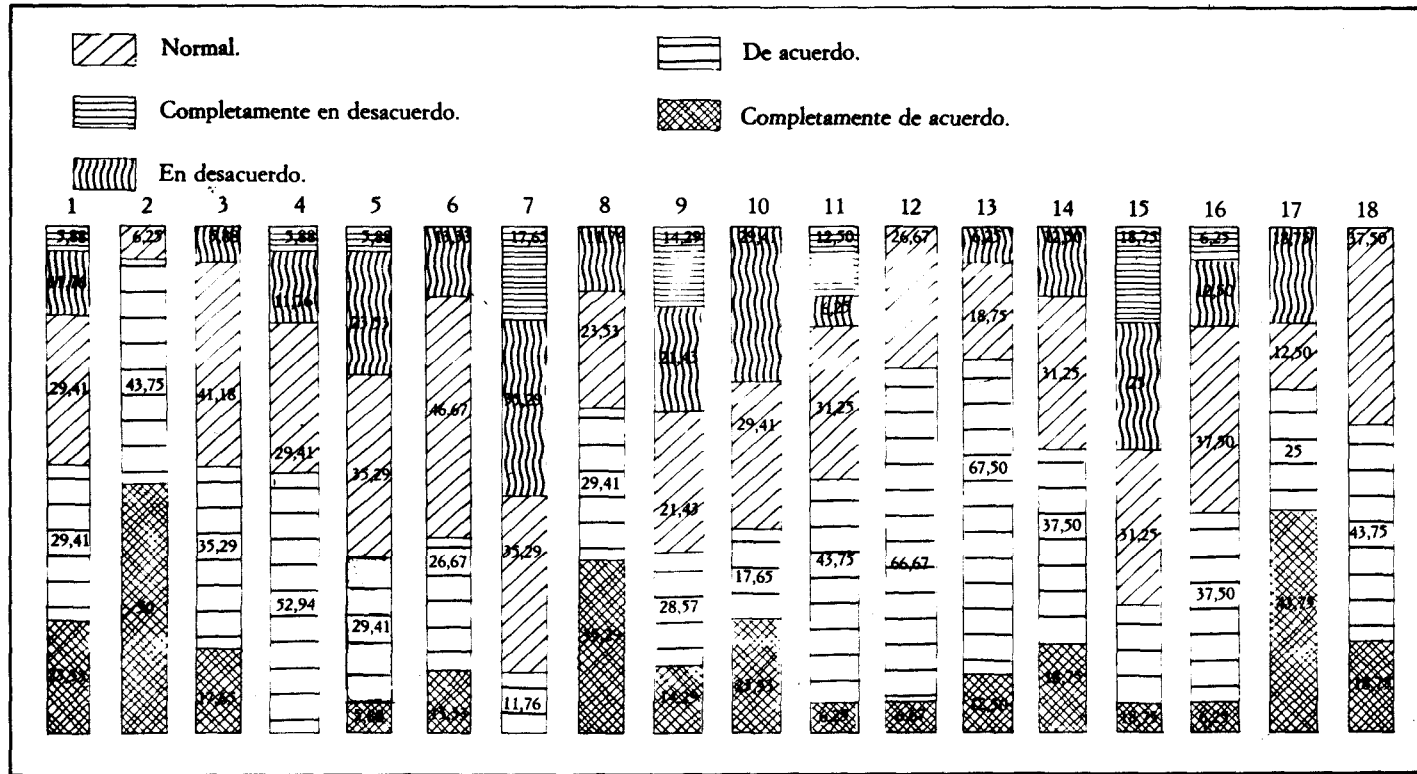
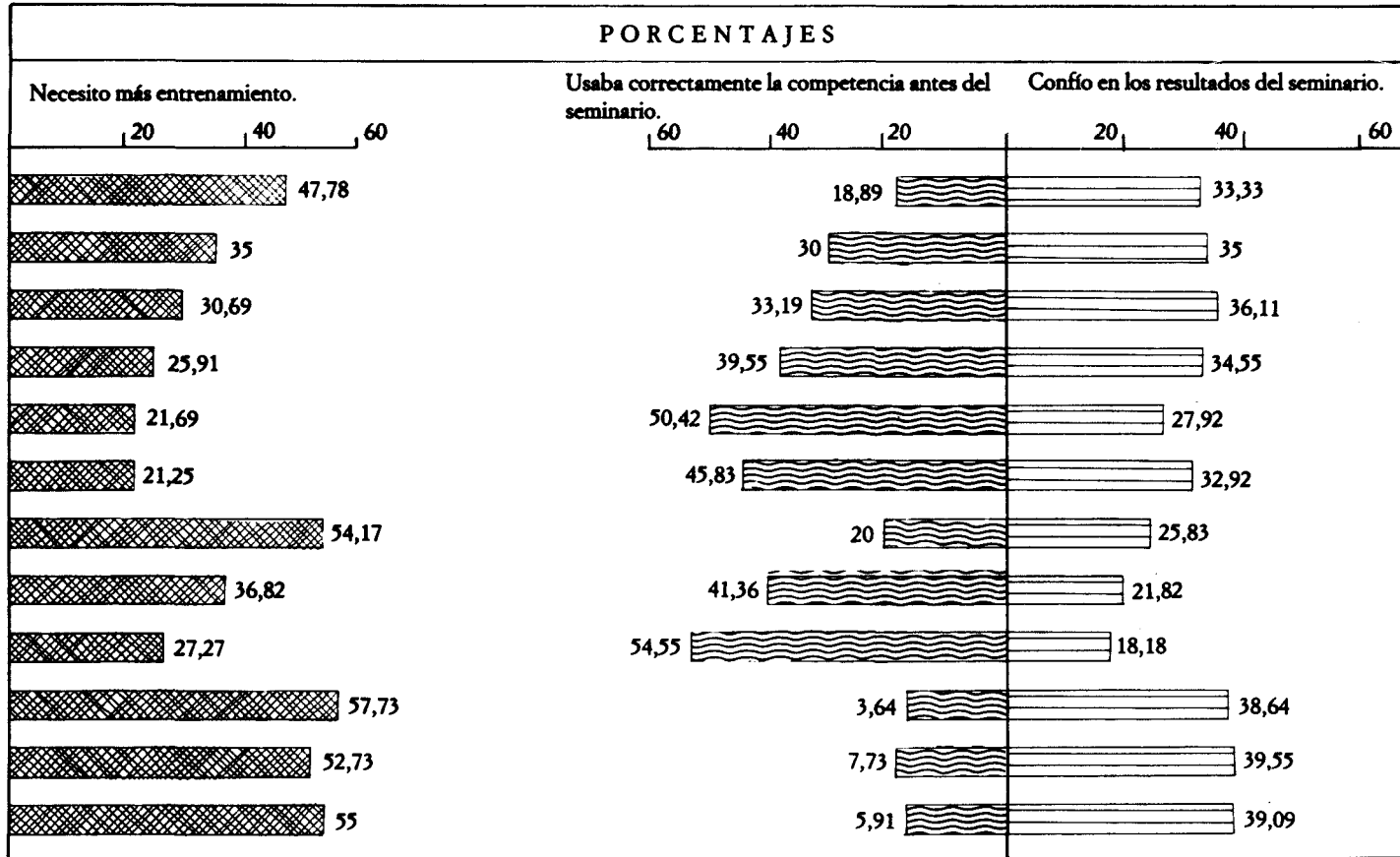


Diagrama de rectángulos representando el porcentaje de respuestas al Cuestionario «Evaluación de los componentes del seminario».

TABLA N.º 8



Resultados del Cuestionario «Efectos del seminario en el uso de competencias supervisoras».

Finalmente sugerimos:

1. Ampliar el tiempo del seminario para incluir nuevas competencias.
2. Proponer modelos y protocolos grabados en video de actuaciones de alumnos y de entrevistas de supervisión.
3. Diseñar nuevos programas de supervisión que integren diversas metodologías: microsupervisión, supervisión clínica, simulación, grabación en video, etc.

Dr. L. M. VILLAR ANGULO, C. MARCELO GARCÍA, M. OLMEDO ALCALÁ, M. C. BARREDA ARIAS, E. FERNÁNDEZ CALE-RO, J. LÓPEZ YAÑEZ, J. CABERO ALMENARA y J. L. PINO GARCÍA

Instituto de Ciencias de la Educación
Universidad de Sevilla

BIBLIOGRAFIA

- BRADLEY, C. H.: *The Ten Day Microsupervision Workshop*, Florida International University, ERIC ED 151.548, 1977.
- BROWN, R. V. and HOFFMAN, M. S.: «A Promisory Model for Analizing and Describing Verbal Interactin Between College Supervisors and Student Teachers During Supervisory Conferen-ces», en LINDSEY, M. and Associates: *Inquiry into Teaching Behavior of Supervisors in Teacher Education Laboratories*, New York, Teacher College Press, 1969, págs. 84-108.
- DUNCAN, J. K. and HOUGH, J. B.: *Technical Review of the Teaching Situation*, The Ohio State University, 1966 (mimeographed).
- KEILTY, G. C.: *The Effect of Instruction and supervision in Interaction Analysis on the Preparation of Student Teacher*, Boston University, Doctoral Dissertation, University Microfilms, 75-20956, 1975, pág. 47.
- LINDSEY, M. and Associates: *Inquiry into Teaching Behavior of Supervisors in Teacher Education Laboratories*, New York, Teacher College Press, 1969.
- MAPLES, H.: *A Study of Elementary Student Teachers Patterns of Verbal Interaction and Attitudes as Affected by Self Evaluation and Pupil Feed Back Via The Use of Dual Video Tape Recording*, University of Oregon, Doctoral Dissertation, University Microfilms, 72-952, 1971.
- MCINTYRE, D.; MACLEOD, G. and GRIFFITHS, D. (Eds.): *Investigations of Microteaching*, London, Croom Helm Ltd. 1977.
- SHAVELSON, R.: «What is the basic teaching skill?», *Journal of Teacher Education*, Vo. 24, Summer, 1973, págs. 144-151.
- SHAVELSON, R. y STERN, P.: «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conductas», en GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (Dir.): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal, 1983, págs. 372-419.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.): *Enfoque modular de la enseñanza. 1. Autoperfeccionamiento del profesor*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980, y: *Enfoque modular de la enseñanza. 2. Aprender a enseñar*, Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980.
- VILLAR ANGULO, Luis Miguel: *La microenseñanza como método de formación del profesorado*, Sevilla, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Tesis Doctoral inédita, 1982.
- WELLER, Richard H.: *Verbal Communication in Instructional Supervision. An Observational System for Research Studies of Clinical Supervision in Groups*, New York, Teaching College Press, 1971.
- VILLAR ANGULO, L. M. (Dir.): *Las prácticas de enseñanza: Análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas*, Sevilla, I.C.E. de la Universidad, 1981.