

## El Conocimiento de Casos en el Discurso de los Profesores Principiantes

*Carlos Marcelo García, Cristina Mayor Ruiz  
y Marita Sánchez Moreno*

### *Resumen*

*La investigación sobre el conocimiento del profesor se ha ampliado y diversificado. Se utilizan diferentes métodos para acceder al pensamiento del profesor. En este artículo presentamos un ejemplo de investigación en la que analizamos el conocimiento práctico de profesores principiantes a través del estudio de casos derivados del discurso en contextos formativos.*

*Descriptores: Conocimiento Práctico del Profesor. Reflexión. Profesores Principiantes. Casos.*

### *The knowing of cases in the novice teachers discourses*

#### *Abstract*

*Research on teachers practical knowledge is growing and diverse. There are different methods that have been used to study teacher thinking and knowledge. This article describes an example of this research. We analyze novice teachers' practical knowledge through cases.*

*Keywords: Teacher Practical Knowledge. Reflection. Novice Teachers. Cases.*

## Introducción

La pregunta *¿qué conocen los profesores?* está interesando cada vez más a los investigadores preocupados por la enseñanza (Carter, 1990; Tom y Valli, 1990; Fenstermacher, 1994). Poco a poco los trabajos sobre el Conocimiento Práctico (Elbaz, 1983, 1991; Connelly y Clandinin, 1985, 1990), o sobre Conocimiento Didáctico del Contenido (Shulman, 1986; Grossman, 1990; Marcelo, 1993) están constituyendo un amplio y fundamentado cuerpo de conocimientos sobre el conocimiento de los profesores (Calderhead, 1995).

Una vía de aproximación al conocimiento de los profesores se abrió a partir de las aportaciones de Shulman (1986) al estructurar diferentes tipos de conocimiento que los profesores pueden llegar a poseer. Los tipos de conocimiento a que se refería Shulman son: proposicional, estratégico y de casos.

El *Conocimiento proposicional* es el conocimiento que, en mayor medida, se transmite a los profesores en las instituciones de formación del profesorado. Es el conocimiento que ha pretendido ofrecer la investigación didáctica en base a declaraciones que tienen entre sí unas relaciones causales u otras.

Un segundo tipo de conocimiento es el *Conocimiento estratégico*. Tiene que ver con el tipo de conocimiento que el profesor desarrolla cuando se encuentra en situaciones dilemáticas en las cuales dos principios teóricos o prácticos pueden ser contradictorios (sea el ejemplo de un profesor principiante que desea "ser amigo de los niños", pero que a la vez desea mantener la autoridad, el orden en clase). La capacidad de tomar decisiones, y de justificar porqué se han tomado es lo que distingue a la enseñanza como profesión: *El profesor es capaz de llevar a cabo una reflexión dirigida al autoconocimiento, la consciencia metacognitiva que distingue al delineante del arquitecto, al contable del auditor. Un profesional es capaz, no sólo de practicar y comprender su oficio, sino de comunicar a otros las razones de sus decisiones y acciones profesionales* (Shulman, 1986:13).

Por último, el *Conocimiento de casos es un conocimiento de sucesos específicos, bien documentados y bien descritos. Mientras que los casos por sí mismos son informes de sucesos o secuencias de sucesos, el conocimiento que representan es lo que los convierte en casos. Los casos pueden ser ejemplos de aspectos concretos de la práctica -descripciones detalladas de cómo ocurrió un suceso- completado con información sobre el contexto, pensamientos y sentimientos*" (Shulman, 1986:11).

Este tipo de conocimiento proviene del contacto con la práctica, de la experiencia concreta y particular de cada profesor y, por tanto, está muy ligado a las vivencias personales.

Shulman identifica tres tipos de casos teniendo en cuenta los tres tipos de conocimiento proposicional:

a) *Prototipos*: serían casos que presentan en la práctica la aplicación de principios teóricos o resultados de investigación. Este tipo de casos representa una concepción

normativa, modélica del caso en tanto que procede de una investigación.

b) *Precedentes*: son casos en los que se presentan situaciones prácticas: "cómo un profesor concreto enseñó una lección concreta, o la forma cómo un profesor consiguió controlar una clase de jóvenes con mal comportamiento". Son casos basados en la práctica.

c) *Parábolas*: "Una parábola es un caso cuyo valor radica en que comunica valores y normas, proposiciones que ocupan el corazón de la enseñanza como profesión y como oficio" (Shulman, 1986:12). Las parábolas pueden referirse a sujetos o a organizaciones mostrando mitos de la profesión (espíritu de sacrificio, abnegación, lucha por el ideal...).

Desde la publicación del artículo de Shulman hasta ahora, ha venido incrementándose la atención que la investigación didáctica ha prestado al estudio de las historias narradas por los propios profesores (Marcelo y otros, 1991; Goodson, 1992). Connelly y Clandinin se han referido a la tendencia en investigación denominada "Indagación narrativa" definiéndola como *el estudio de la forma en que los seres humanos experimentan el mundo. Esta noción general se traslada a la concepción de que la educación es la construcción y reconstrucción de historias personales y sociales; los profesores y los alumnos son narradores y personajes de sus propias historias y de las de los otros* (1990:2).

Carter ha planteado que las historias se están convirtiendo en una vía fundamental para desarrollar investigación en formación del profesorado y didáctica (Carter, 1993). Ello es así, porque se viene comprobando la evidencia de que el conocimiento de los profesores se organiza y transmite en base a historias o casos que poseen realismo, viveza, significación personal e implican no sólo componentes cognitivos, sino también afectivos. Como señalaba Gudmundsdottir, *Las clases son lugares donde se cuentan historias. Los libros de texto cuentan historias y los profesores aportan historias, historias sobre el contenido que enseñan, o historias curriculares. Estas historias son narraciones que organizan el currículum y se comunican a la clase a lo largo del curso escolar* ((1991:207).

Carter, recoge la definición de Scholes (1982) en la que se define una historia como "la representación simbólica de una secuencia de sucesos conectados por un contenido y relacionados por el tiempo" (citado en Carter, 1993:6). Estas historias suelen tener tres elementos básicos:

- \* una situación que implica algún conflicto, problema,
- \* un protagonista que se implica en la situación con algún propósito,
- \* una secuencia que implica causalidad.

El interés de analizar las historias que los profesores cuentan o intercambian puede ser de especial importancia, no sólo para conocerlas y analizarlas, sino -y esto es lo que a nosotros nos interesa- para estructurar actividades de formación que respondan a las demandas de conocimiento que los profesores desarrollan. Carter manifestaba que "el conocimiento representado en una historia no puede reducirse a reglas abstractas,

*proposiciones lógicas, o leyes de explicación científica*" (Carter, 1993:6). Además, nos pone de manifiesto que el conocimiento proposicional ha de ser matizado e incorporado en el repertorio cognitivo de los profesores a través de referencias a casos (reales o simulados).

El *conocimiento de casos* es un conocimiento fundamentalmente ligado a la acción, en la medida en que emerge y se almacena con claves relacionadas con personajes y situaciones vividas por el profesor de forma particular. En este sentido, manifestaba Elbaz que:

*La historia es el tema fundamental de la enseñanza, el paisaje dentro del cual vivimos como profesores e investigadores y dentro del cual toma sentido el trabajo de los profesores. Esto no es sólo una llamada de atención respecto al componente estético o emocional de la noción de historia dentro de nuestra comprensión intuitiva de la enseñanza, sino el reconocimiento de que el conocimiento del profesor en sus propios términos, se ordena en historias y que son las historias la mejor forma de comprenderlo* (Elbaz, 1991:3).

Un buen ejemplo de este enfoque lo representa el trabajo de Nelson (1993) en el que analiza 136 historias narradas por profesores de forma autónoma. Las historias, grabadas en audio, se categorizaron en ocho dimensiones: comunicación, impacto, descripción del puesto de trabajo, reflexión, relaciones, perspectiva de estudiantes o éxito de estudiantes. La categoría que mayor número de historia acogió fue la referida a perspectivas de estudiantes. Son los alumnos la principal preocupación de los profesores, algo que ocurre también en la investigación que ahora presentamos.

## El Contexto

El análisis de casos o historias tiene en esta investigación un contexto. Se trata de un programa dirigido a profesores principiantes con las siguientes características:

- \* Desarrollarse *a lo largo del curso escolar*.
- \* Estar compuesto por un *número limitado* de profesores (no superior a 15), pertenecientes al *mismo nivel* de enseñanza.
- \* Ser *flexible en su contenido*: un contenido *centrado en los problemas* de los profesores principiantes, identificados por los propios profesores. Asimismo, contenidos *negociados* a lo largo del desarrollo del mismo, de forma que pudiera modificarse a requerimiento de los propios profesores.
- \* *Práctico y variado* en su metodología, incluyendo una amplia variedad de "oportunidades de aprendizaje" tanto individuales como grupales.
- \* Incorporar posibilidades de *reflexión* mediante el análisis de ejemplos de clases, bien grabados en vídeo, bien a través del análisis o redacción de diarios.
- \* Incorporar *tareas* a realizar por los profesores principiantes en sus aulas y centros escolares.

\* Dirección del seminario por *profesores con amplia experiencia* (denominados coordinadores) en el nivel de enseñanza de los profesores principiantes.

La *modalidad formativa* en la que trabajamos fue la de *Seminario o Grupo de Trabajo* (Marcelo, 1994). Los *seminarios y grupos de discusión* representan situaciones en las que profesores pueden trabajar junto a otros compañeros, dentro de un ambiente más o menos formal para abordar un problema (Little, 1987). Los seminarios y grupos de trabajo de profesores pueden perseguir tres tipos de objetivos: *propiciar el desarrollo profesional* de los profesores; *incrementar las interacciones entre compañeros*, que ayuden a superar el aislamiento y soledad de la profesión docente, y por último, *ayudar a reducir la fragmentación de un programa*, en los momentos en que introduce un nuevo currículum (Rich, 1992). El énfasis de los grupos de trabajo es en la participación de los profesores asistentes, mediante la cual pueden compartir sus conocimientos y destrezas, e implicarse en determinadas tareas, en resolver problemas, o en planificar nuevas actividades (Gough y James, 1990).

Las sesiones de formación con los profesores tenían una duración aproximada de dos horas y se realizaban cada quince días. En estas sesiones los contenidos se negociaban previamente y el "tono" de las intervenciones estaba centrado en los problemas y preocupaciones de los propios profesores principiantes. Se constituyeron dos grupos de profesores, uno de Educación Infantil y otro de Secundaria, cada uno coordinado por un profesor con amplia experiencia en el correspondiente nivel de enseñanza, así como experiencia en formación de profesores (Marcelo, 1995)

Los datos de esta investigación fueron principalmente las *intervenciones verbales* de los profesores principiantes y coordinadores en el desarrollo de las sesiones. Para poder analizar el discurso procedimos a realizar grabaciones en audio de algunas de las sesiones mantenidas a lo largo del programa -se grabaron un total de 13 sesiones. En el proceso de análisis de estos datos, se ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con un instrumento de análisis amplio y versátil, que se acomodara lo más posible a las diferentes dimensiones y contenidos del discurso de profesores principiantes y coordinadores durante dichas sesiones. La investigación a la que nos referimos, titulada *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza* (Marcelo, 1995) se centra de forma más amplia en el análisis del discurso y la evaluación del programa de formación realizado. En este artículo vamos a desarrollar un aspecto de la misma.

Los datos de nuestra investigación, por tanto, se refieren a las transcripciones incluyendo el discurso verbal de profesores principiantes y coordinadores en las sesiones de formación. Estos datos ocupan más de 17.000 líneas de texto numerado mediante el programa AQUAD 3.0 (Huber y Marcelo, 1993).

Por nuestra presencia directa en los seminarios y por el análisis del Contenido y de los Niveles de Reflexión que realizamos, se nos puso de manifiesto la dificultad con la que se encontraban los coordinadores de los dos seminarios para obtener de los profesores participantes niveles de reflexión y análisis correspondientes a un conocimiento proposicional. Nos llamaba la atención las continuas referencias de los profesores a situaciones vividas por ellos en sus escuelas actuales, o bien en otras por



las que hubieran pasado en su período de interinidad. Estas referencias no se presentaban como un discurso ordenado, sino más bien se reconstruían en el propio seminario.

Para alguno de los coordinadores de los seminarios y, para nosotros al comienzo del mismo, estas referencias a casos suponían elementos distractores de la dinámica esencial del seminario. Suponían "pérdidas de tiempo" que alguno de los coordinadores (principalmente de *Secundaria*) acortaban en la medida en que restaban tiempo para tratar de otros asuntos conceptuales. Sin embargo, conforme hemos profundizado en el análisis de las sesiones de seminario hemos captado y resituado la importancia que tienen los casos o historias contadas por los profesores principiantes.

Como principio de procedimiento hay que afirmar que entendemos por *caso*, un segmento del discurso de profesores principiantes, más o menos amplio, en el cual un profesor narra una experiencia presente o pasada vivida por él, o por otro compañero, que posee la cualidad de ejemplificación y concreción de otras múltiples experiencias similares vividas por los profesores en su actividad diaria.

De todos los casos que se han presentado a lo largo del Programa de Formación de Profesores Principiantes hemos seleccionado sólo aquellos que se desarrollaban dentro de una secuencia más amplia, de forma que nos permitiera ir analizando los diferentes componentes de cada uno de los casos, sus protagonistas, sus situaciones, así como las intervenciones que hacían el coordinador y los profesores al respecto de cada caso. De esta forma, hemos seleccionado trece casos, que como mínimo tienen una extensión de una página de texto, aunque en algunos casos se extienden a lo largo de cuatro páginas.

## Resultados

En las Tablas 1, 2 y 3, hemos clasificado los diferentes casos en función de los criterios que nos parecieron de mayor relevancia: nivel del seminario, protagonistas, una breve descripción del suceso al que hace referencia, la intervención del coordinador durante el desarrollo del caso y, por último, las intervenciones de los otros profesores principiantes.

Llama en primer lugar la atención, el hecho de que la mayoría de casos ocurran en el seminario de *Infantil* (11), mientras que en el de *Secundaria* se produzcan sólo dos. La razón principal de que esto ocurra se debe -pensamos- al estilo de coordinación desarrollado por cada coordinador.

Un dato llama la atención si se analiza la columna "Protagonistas" en las tres tablas. Tanto en el seminario de *Infantil* como en el de *Secundaria*, los protagonistas son generalmente los alumnos o los niños, pero no como colectivo o clase, sino como alumnos, como individuos. Así, los profesores hablan de alumnos concretos con problemas determinados: niños con problemas afectivos por la separación de sus padres; niños con problemas de conducta o de agresión a los compañeros; niños que no acaban las tareas, niños supuestamente superdotados, alumnos (de *Secundaria*) motivados, pero que no obtienen buenos resultados en los exámenes, etc.

Tabla 1. Descripción de casos en el discurso de profesores principiantes: nivel, protagonista, suceso e intervención de profesores coordinadores (I)

Casos	NIVEL	PROTAGONISTAS	SUCESO	INTERVENCIÓN DEL COORDINADOR	INTERVENCIÓN DE PROFESORES
1	Infantil	La clase	La profesora describe un problema didáctico en relación a tratar el invierno como centro de interés en un lugar donde no nieva	El coordinador interviene poco. Hace una pregunta	No intervienen
2	Infantil	Profesor y alumnos	Caso de improvisación y cambio de la clase como consecuencia de pregunta de un alumno, o de una circunstancia especial	Interviene haciendo una pregunta: ¿Qué es lo más conveniente?	Interviene sólo uno haciendo un breve comentario
3	Infantil	La profesora, los alumnos, los padres, otros profesores	Descripción de una situación didáctica vivida con angustia por la profesora. Muestra cómo la elección de un método de enseñanza de lectura no da resultados y cae en el dilema de si seguir con él a pesar de los malos resultados o cambiar con el posible enfrentamiento con los padres	Interviene recomendando revisar las decisiones si se ve que no hay resultados positivos. Intenta propiciar la reflexión de la profesora	Intervienen pidiendo aclaraciones e introduciendo otros casos.
4	Infantil	Un niño	Descripción de un problema de conducta con un niño	Pide aclaraciones al caso	No intervienen
5	Infantil	Un niño	Descripción de problemas con un niño que no termina las tareas y que se queda en clase durante el recreo. Se describen a continuación otros casos similares de alumnos con problemas de conducta	No interviene	Las intervenciones se dirigen a contar los propios casos. Hay muchas interrupciones y derivaciones

Tabla 2. Descripción de casos en el discurso de profesores principiantes: nivel, protagonista, suceso e intervención de profesores coordinadores (II)

Casos	NIVEL	PROTAGONISTAS	SUCESO	INTERVENCIÓN DEL COORDINADOR	INTERVENCIÓN DE PROFESORES
6	Infantil	Un niño	La profesora comenta el caso de un niño, cuyos padres se han separado y que está triste en clase	Interviene sólo al final dando algunas sugerencias	Se producen interacciones rápidas, en las que los profesores cuentan casos similares, piden aclaraciones o hacen sugerencias
7	Infantil	Niños/as de madres solteras o padres separados	Los profesores comentan casos de niños de padres separados o madres solteras y comentan diferentes casos en los que los niños se afectan y otros en que no	No interviene	Se producen interacciones rápidas en las que los profesores cuentan sucesivamente sus casos
8	Infantil	Niños y profesores	Se comentan dos casos en los que se describen sendas experiencias (personales y de otros profesores) en las que se muestran ejemplos de cómo llamar la atención de los alumnos mediante métodos originales	No interviene	A continuación de la intervención inicial, una profesora interviene contando el caso de otro profesor
9	Infantil	Niños	Se describen casos de niños "pegones", y problemas de disciplina	No interviene	Se producen interacciones rápidas en las que los profesores cuentan sucesivamente sus casos
10	Infantil	Niño "super-dotado"	Se describe el caso de un supuesto niño superdotado (según la familia). Se narran algunas características de dicho niño	Hace preguntas de aclaración y sugerencias	Dan apoyo a la profesora, confirmando su dudas y contando algunos casos similares



Tabla 3. Descripción de casos en el discurso de profesores principiantes: nivel, protagonista, suceso e intervención de profesores coordinadores (III)

Casos	NIVEL	PROTAGO-NISTAS	SUCESO	INTERVENCIÓN DEL COORDINADOR	INTERVENCIÓN DE PROFESORES
11	Infantil	Niños agresivos	La profesora describe su actuación con un niño agresivo. Narra cómo al ignorar al alumno, al mostrarle indiferencia consigue que participe y reduzca su agresividad	No interviene	Confirman la actuación de la profesora y lo corroboran con casos similares
12	Secundaria	Alumnos	Se describen casos de alumnos con una fuerte motivación, participación e interés, pero que en los exámenes no aprueban	Interviene para pedir aclaraciones o para hacer matizaciones sobre conceptos	Intervienen corroborando la preocupación de la intervención inicial y planteando nuevos casos
13	Secundaria	Alumnos	Se describe, igualmente, casos de alumnos con una fuerte motivación, participación e interés, pero que en los exámenes no aprueban	Interviene cuestionando ¿qué soléis hacer en estos casos?, y relacionándolo con lo leído	Intervienen corroborando la preocupación de la intervención inicial y planteando nuevos casos

Los alumnos son protagonistas y forman una parte esencial del conocimiento de los profesores principiantes. Ahora bien, los protagonistas son los niños en tanto que los profesores sienten angustia o preocupación como consecuencia de ellos. Ello viene a confirmar los hallazgos de la investigación de Nelson (1993).

Junto a alumnos individuales encontramos tres casos en los que los protagonistas son los alumnos y la actividad didáctica. En un caso (número dos), la situación hace referencia a la necesidad de improvisar ante intervenciones o respuestas originales o inesperadas por parte de los alumnos, mientras que en otro caso (número uno), el problema descrito tiene que ver con un problema didáctico: cómo tratar el invierno como centro de interés en una zona geográfica donde no nieva.

El caso número tres es especialmente llamativo, porque representa una situación de angustia por parte de una profesora implicada en el desarrollo de un método de lectura nuevo que no tiene resultados tangibles en los alumnos. A través de este caso se pone de manifiesto cómo la profesora se mueve entre el dilema de seguir adelante con el método o modificarlo, a sabiendas de posibles enfrentamientos con los padres de los alumnos.

Junto a los protagonistas y a la descripción del suceso del caso hemos hecho referencia en las tablas a las intervenciones efectuadas por el coordinador y por los profesores. Se puede comprobar en la columna correspondiente al coordinador del seminario de *Infantil* que en cinco de los once casos no interviene. Como veremos más adelante en algunos ejemplos que hemos seleccionado, sus intervenciones son puntuales, haciendo alguna pregunta indirecta o pidiendo alguna aclaración. Esta actitud ha propiciado que los casos fluyan, pero quizás que el nivel de análisis y reflexión sobre los mismos en la mayoría de los casos sea limitado.

Si comprobamos la columna correspondiente a las intervenciones de los profesores nos damos cuenta que éstos han intervenido con mayor frecuencia. Además, y esto es lo que más llama la atención en las intervenciones de los profesores, ante la narración de un caso por un compañero, generalmente, los profesores tienden a narrar un nuevo caso con muchas similitudes respecto del originalmente introducido. Ello puede responder a diferentes razones. Una de ellas puede ser psicológica: en la medida en que se comparten casos puede disminuir la angustia de creer que "los problemas sólo los tiene uno". De esta forma disminuye la tensión o, al menos, se comparte. Una segunda razón puede ser de comunicación: al narrar un caso similar se hace ver al que ha iniciado la intervención que "se le sigue" o que "interesa" su intervención.

Junto a este comentario general acerca de los tipos de casos, así como de los componentes de los mismos, hemos creído conveniente describir con mayor detalle algunos de estos casos, para analizar directamente el discurso de los profesores y comprobar la función que cumplen en el desarrollo del conocimiento de los profesores principiantes.

Hemos seleccionado tres casos: dos correspondientes al grupo de *Infantil* y uno al de *Secundaria*. Los tres casos tienen de común una característica que, apareciendo también en los demás casos, en éstos se comprueba con mayor claridad. Nos referimos al establecimiento de una secuencia de casos breves mediante los cuáles los profesores van mostrando que los problemas descritos por el caso inicial son comunes y, a la vez, diferentes en función de las personas que los narra.

### *El Recreo como amenaza*

Vamos a comenzar analizando el Caso *El Recreo como amenaza*. El protagonista de este caso es un alumno que no termina las tareas de clase en el tiempo establecido. En la Figura 1 se ofrece la transcripción y secuencia del caso que analizamos. Observamos, en primer lugar, que la descripción del caso que hace Jesús es breve y referida a un alumno. A continuación se produce una reacción de una profesora (Ana) que no llega a describir algún caso en concreto, pero que muestra su forma habitual de actuar. Esa misma profesora describe con mayor detalle su propia experiencia. Se puede observar que posteriormente, se produce una intervención también breve de M. Dolores refiriéndose a lo que ellos hacen en su colegio.



En todo el segmento que hemos descrito es de destacar que las intervenciones de los diferentes profesores *no se centran en analizar el caso presentado*, sino en completarlo con casos similares. Al final encontramos la solicitud de Manuela (una profesora del seminario) que pretende propiciar un nivel de reflexión mayor que el meramente descriptivo.

Si se observa la Figura 1, a la solicitud de Manuela se reacciona, por parte de Jesús, con la referencia a un nuevo caso, cuya descripción de nuevo es breve. En esta secuencia, Manuela continúa solicitando una mayor elaboración planteando qué alternativas pueden adoptarse y la respuesta de Jesús hace de nuevo referencia a situaciones particulares de la alumna descrita en el caso.

Al final puede comprobarse cómo de nuevo se suceden intervenciones de profesores en las que, frente a plantear un análisis conceptual de las causas por las cuáles determinados alumnos no concluyen sus tareas, o tienen mal comportamiento, se ofrecen nuevos casos.

Así ocurre con la intervención de Ana en la que describe su propia estrategia de motivación respecto a alumnos particulares. Hay que observar que la descripción que se hace de dicha estrategia está acompañada por referencias a niños en concreto, contextualizando el tipo de problema, dando información personal (no sólo académica) del alumno en cuestión. El caso narrado por Ana presenta una mayor extensión que los anteriores, así como mayor riqueza de detalles. Se observa un componente afectivo importante en la descripción que hace la profesora del niño, así como la implicación de la profesora en intentar aportar alguna solución para el alumno.

### ***Problemas en casa***

El caso que presentamos a continuación tiene unas características muy similares al anterior. Se refiere a problemas afectivos de alumnos como consecuencia de separaciones de los padres, y también en él se producen rápidas intervenciones de los profesores como reacciones al caso presentado.

Se puede observar en la Figura 2 que la descripción del caso por parte de Ana se produce con interrupciones y comentarios de otros profesores en relación al mismo tema.

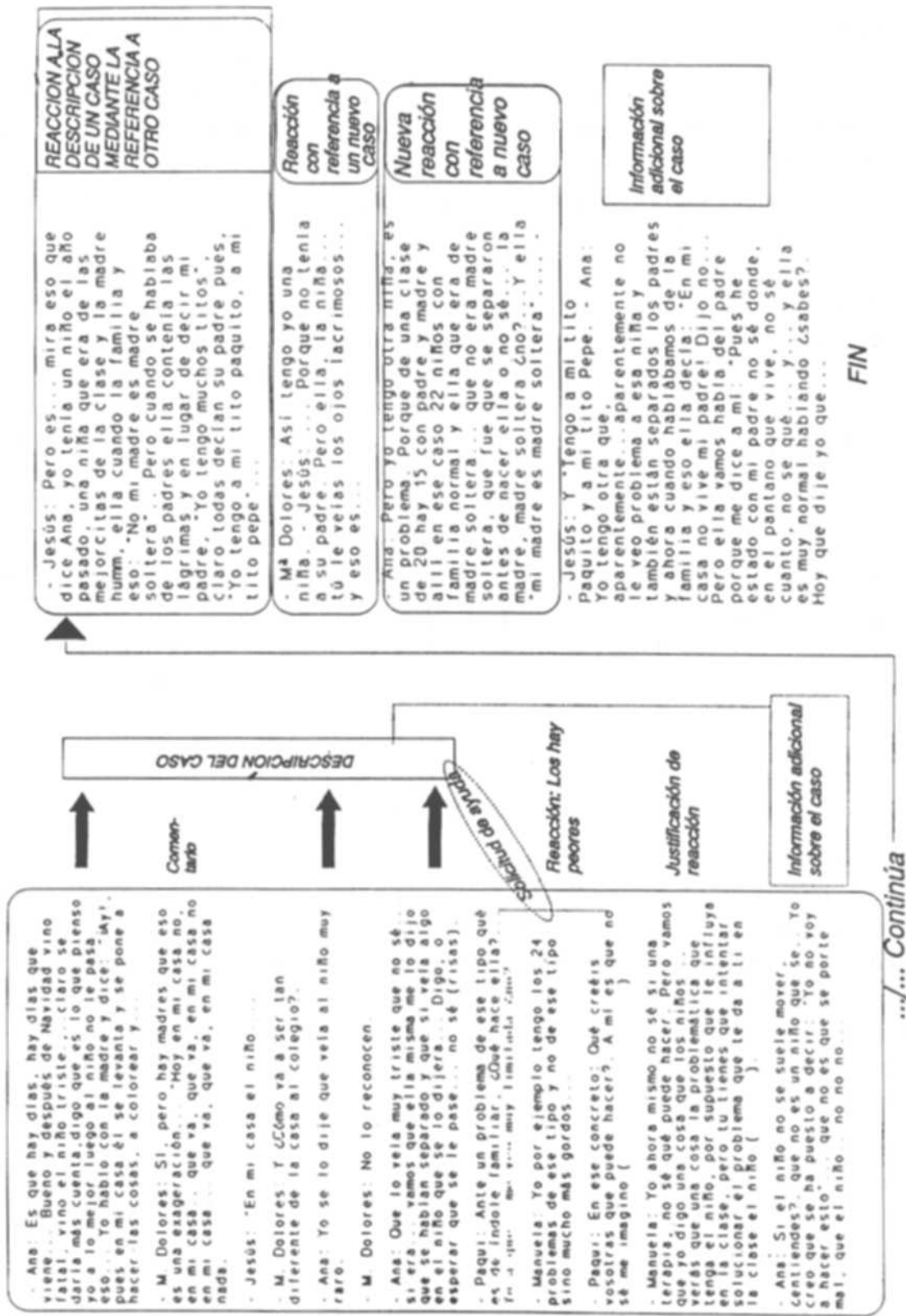


Figura 2. Texto ilustrativo del caso "Problemas en casa"



Una vez presentado el caso, y al igual que en caso anterior, se produce la intervención de una profesora (Paqui) en la que se solicita a los otros profesores una reflexión respecto a cuáles pueden ser las posibilidades de actuación. Esa solicitud se ve respondida por la intervención de otra profesora (Manuela) que hace explícito su concepción respecto a *queno corresponde al profesor intentar solucionar los problemas familiares, sino los didácticos*. Este comentario no es seguido por otros comentarios en los que se analice esta opinión, sino por referencias breves a otros casos y situaciones. Como reacción a la información adicional que proporciona Ana, se puede observar que otro profesor, en este caso Jesús, responde planteando de nuevo otro caso referido a otra alumna, que se ve seguido por la intervención de otra profesora que, de nuevo hace referencia a otro caso.

Las siguientes intervenciones siguen la misma secuencia: referencias continuas a situaciones concretas de alumnos frente a cualquier otro tipo de elaboración conceptual. Por lo que hemos ido comprobando -y los casos que describimos son buenos ejemplos de los que han aparecido en las sesiones del seminario- el conocimiento de los profesores principiantes está impregnado de referencias concretas, generalmente a alumnos en particular. Los profesores narran sus experiencias con la intención de mostrar una comunidad de preocupaciones, algo que puede favorecer la reducción de niveles de tensión acumulada por parte de los profesores principiantes.

### *Profecías que no se cumplen*

El caso siguiente corresponde al seminario de profesores de *Secundaria*. Ha sido seleccionado por la extensión que presentó, así como por las intervenciones sucesivas que se producen entre los profesores con escasa participación del coordinador. Al igual que en los casos anteriores, los protagonistas son alumnos en concreto.

Este caso comienza con la descripción por parte de una profesora de un problema planteado por un alumno con una fuerte motivación pero que no aprueba los exámenes. Una vez presentado el caso, al igual que ocurría en los casos presentados anteriormente, se producen intervenciones sucesivas de profesores en los que se presentan casos similares al descrito por la profesora.

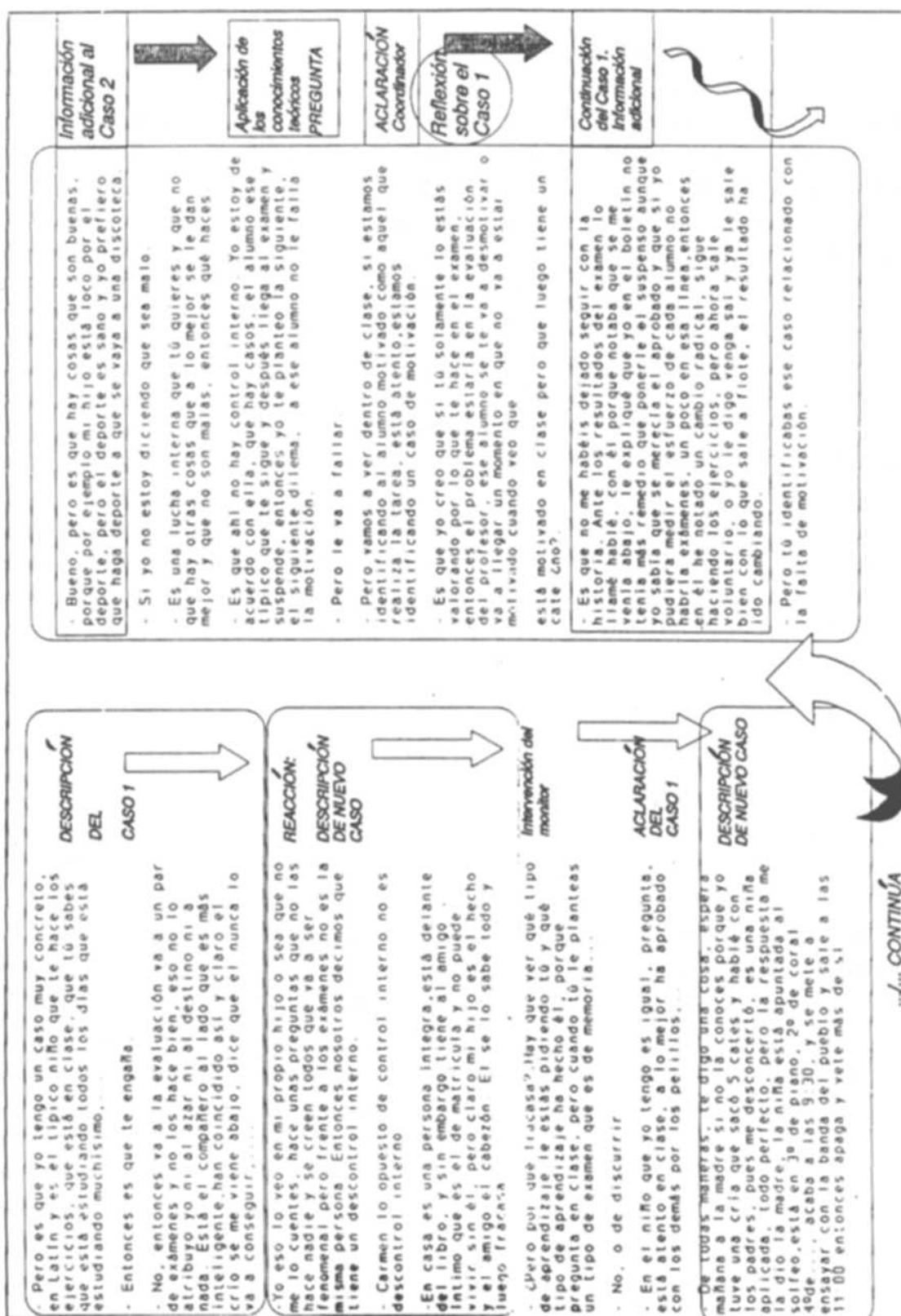


Figura 3. Texto ilustrativo del caso "Profecías que no se cumplen"

En este caso, a diferencia de los anteriores, el coordinador interviene en diferentes momentos buscando aclaraciones, o bien formulando preguntas a los profesores para propiciar la reflexión sobre el caso. Si leemos los segmentos de transcripciones que incluimos en la Figura 3, podemos comprobar que las intervenciones del coordinador, con una función de estructuración y a veces de sollicitación suelen ser breves y que las reacciones que se producen en el discurso de los profesores no suele responder al nivel conceptual demandado.

En la Figura 3 aparece, de nuevo la secuencia que hemos descrito anteriormente: después de la presentación de un caso por un profesor se producen referencias breves o descripciones más elaboradas de otros profesores en las que cuentan sus propias experiencias. Sin embargo, encontramos un principio de *reflexión* en los propios profesores a dos niveles. En un primer momento se aplican los conocimientos adquiridos en el seminario en relación a la motivación y al lugar de control al caso presentado. En segundo lugar se produce una intervención de un profesor en la que emite un juicio acerca de la actuación del profesor que ha narrado el caso. Ante la reflexión del profesor a la que hacemos referencia (se argumenta que el profesor que ha narrado el caso sólo tiene en cuenta las notas del examen para la evaluación), el profesor reacciona proporcionando información adicional al respecto.

## Discusión

El análisis que hemos realizado muestra cómo el discurso de los profesores en situaciones de interacción horizontal está impregnado de referencias a lo que hemos venido denominando "casos" o "historias". Los profesores comunican su conocimiento práctico, lo sintetizan y estructuran a través de estas historias o casos.

Como características generales que hemos ido extrayendo del análisis de los casos, podemos realizar las siguientes afirmaciones:

a) Los casos, generalmente, se asocian a *sentimientos*: frustración, temor, alegría, esperanza, preocupación, afectividad, etc., y es, seguramente, este aspecto el que incrementa su importancia y significación para los profesores.

b) Los casos pueden servir como un elemento que *reduce la angustia* de los profesores principiantes, en la medida en que les permite conocer que otros compañeros también sufren los mismos problemas, o al menos que los viven de similar forma. Narrar casos también ha servido para proporcionar apoyo personal y didáctico a profesores que lo demandaban.

c) Por último, los casos han servido a lo largo de todo el programa para poner a prueba la *practicidad de los conocimientos* proposicionales desarrollados en los seminarios.

Es de destacar que, coincidente con los resultados de otras investigaciones (Koerner, 1990; Nelson, 1993), son las historias y casos relacionados con alumnos individuales los que representan el mayor porcentaje. Además, estas historias representan un vehículo apropiado para acceder al conocimiento de los profesores, bien por descripción, tal como hemos realizado en este artículo, bien por reflexión si a través de ellos se inician secuencias de justificación y análisis por parte de los propios profesores. Conectar la identificación de historias con la reflexión sobre ellas es una técnica que puede propiciar la reflexión (Calderhead, 1995).

¿Qué tipo de conocimiento generamos al indagar sobre casos, historias, viñetas, etc. narradas por los propios profesores? ¿Es un conocimiento que nos ayuda a conceptualizar mejor nuestra comprensión sobre la enseñanza y la tarea de los profesores, o simplemente nos permite a los investigadores "hablar" el lenguaje de los profesores? Fenstermacher planteaba recientemente su creencia en la existencia de diferentes "conocimientos" y "conocedores" en la investigación sobre la enseñanza. Más concretamente, y en relación a la validez epistemológica de la investigación sobre el conocimiento práctico de los profesores, este autor planteaba que:

*existen serios problemas epistemológicos para identificar como conocimiento aquello que los profesores creen, imaginan, intuyen, sienten y sobre lo que reflexionan. No es que tales actividades mentales no dirijan al conocimiento; es que estas actividades mentales, una vez que se han inferido o expresado, deben evaluarse en función de su mérito epistemológico. Sin mérito epistemológico, cualquier comprensión, creencia o consciencia que posea el profesor, no debería identificarse como conocimiento, al menos no en el sentido en que implica mérito epistemológico... A menos que se cumplan unas condiciones de garantía o justificación, el conocimiento práctico no posee mérito epistemológico; solo serviría como un concepto para agrupar, o la utilización de la palabra "conocimiento" como medio para legitimar la tarea de los profesores (47-48).*

Frente a esta aparente descalificación de la investigación sobre el conocimiento del profesor, y reconociendo su debilidad metodológica (Kagan, 1990), cabe plantearse la necesidad de ahondar en las condiciones de credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad de la investigación. Tanto el proceso como los resultados de los estudios deben ser lo suficientemente transparentes como para que puedan ser seguidos o reproducidos sin dificultad. Se hace necesario, además, dar un paso más allá de lo que en esta investigación hemos planteado. Se trata de pasar de describir lo que los profesores conocen a justificar ese conocimiento por los propios sujetos que lo producen: "El desafío de la investigación sobre el conocimiento del profesor consiste no sólo en mostrarnos lo que los profesores piensan, creen u opinan, sino lo que realmente conocen. Pero lo más importante es lo que conocen que conocen" (Fenstermacher, 1994:51).

## Referencias

- Calderhead, J. (1995). Teachers: Beliefs and Knowledge. En D. Berliner (Ed.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan.
- Carter, K. (1990). Teachers' Knowledge and Learning to Teach. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan, 291-310.
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22 (1), 5-12.
- Connelly, F.M. y Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing: relevance for teaching and learning. En E. Eisner (ed.) *Learning the ways of knowing*. The 1985 yearbook of the national society for the study of education. Chicago: The University of Chicago Press, 174-198.
- Connelly, F. & Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London: Croom Helm.
- Elbaz, F. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (1), 1-20.
- Fenstermacher, G. (1994). The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching. En L. Darling-Hammond (Ed.). *Review of Research in Education*. 20, 3-56.
- Goodson, I. (1992). Studying teachers' lives: An emergent field of research. En I. Goodson (Ed.). *Studying teachers' lives*, Chicago, Teacher College Press, 1-17.
- Gough, B. & James, D. (1990). *Planning professional training days*. Milton Keynes: Open University Press.
- Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education*. Chicago: Teacher College Press.
- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, story-teller: narrative structures in curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23, (3), 207-218.
- Huber, G. & Marcelo García, C. (1993). Voices of Beginning Teachers: Computer-assisted Listening to Their Common Experiences. En M. Schratz (Ed.). *Qualitative voices in educational research*. London: Falmer Press, 139-156.
- Kagan, D. (1990). Ways of evaluating teacher cognition: Inferences concerning the Goldilocks principle. *Review of Educational Research*, 60 (3), 419-470.
- Koerner, M. (1990). Teachers' images: Their work and themselves. *Kappa Delta Pi Records*, 26 (4), 111-115.
- Little, J. W. 1987). Teachers as colleagues. En V. Koehler (Ed.). *Educator's Handbook: A research perspective*. New York: Longman, 491-518.
- Marcelo, C., y otros (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la*

- investigación didáctica*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo García, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. En L. Montero y J. Vez (Eds.). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago: Tórculo, 151-186.
- Marcelo García, C. (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo García, C. (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Martínez Sánchez, A. y Musitu Ochoa, G. (1995). *El estudio de casos para profesionales de la Acción Social*. Madrid: Narcea.
- Nelson, M.H. (1993). Teachers' Stories: An Analysis of the Themes. En C. Day, J. Calderhead & P. Denicolo (Eds.). *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. London: Falmer Press, 151-166.
- Rich, S. (1992). Teacher Support Groups: Providing a Forum for Professional Development. *Journal of Staff Development*, 13 (3), 32-35.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, February, 4-14.
- Tom, A. & Valli, L. (1990). Professional Knowledge for Teachers. En R. Houston (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan.