

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO COMO VARIABLE DE PROCESO EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES: FUNCIONES DEL DISCURSO

CARLOS MARCELO GARCÍA
PILAR MINGORANCE DÍAZ
*Dpto. Didáctica y Organización
Escolar y MIDE
Universidad de Sevilla
Avda. San Francisco Javier, s/n
41005 Sevilla*

RESUMEN

En este artículo se subrayan algunos aspectos previos de sentido que se deberían de contemplar en la enseñanza y formación universitaria. Se indica que la formación tendría que ser la primera preocupación de los mismos estudiantes y profesores. Se presentan cuatro notas esenciales de la formación universitaria : Formar a sujetos humanistas, cooperativos, investigadores y reflexivos. Se revisan investigaciones significativas que aportan nuevas perspectivas para la mejora de la didáctica universitaria.

La investigación sobre formación del profesorado está requiriendo de ejemplos y aproximaciones que no sólo analicen los condicionantes, variables de entrada y resultados, sino también la descripción del propio proceso de formación. En esta investigación presentamos una muestra de cómo el análisis del discurso de profesores en situaciones de formación puede resultar de utilidad a la hora de evaluar procesos de formación. Pero el discurso entendido desde una perspectiva multidimensional. En este caso nos hemos centrado en las funciones o movimientos del discurso, aun cuando el análisis que hemos realizado es más complejo: contenido, hablante y nivel de reflexión (Marcelo, 1995).

Nos centramos en el análisis de las funciones Estructuración, Solicitación, Reacción y Respuesta para analizar el discurso de profesores en contextos de formación. Utilizando el programa AQUAD hemos identificamos y descrito seis ciclos del discurso.

THE ANALYSIS OF TEACHERS' DISCOURSE AS A PROCESS VARIABLE IN STAFF DEVELOPMENT: THE MOVES OF DISCOURSE

SUMMARY

Research on staff development is demanding examples and approaches focussing not just on describing conditions, inputs variables and levels of satisfaction of teachers participating, but the description of the real process of training. This research is an example of how the analysis of teachers discourse is a very useful approach for the evaluation of staff development activities. A multidimensional focus was adopted for analysing teachers' discourse: the content of discourse, moves, speaker and level of reflection.

We focus on the analysis of the following moves: Structuring, Soliciting, Reaction and Reply. AQUAD program was used to develop six cycles of discourse that we describe in this article.

L'ANALYSE DE LE DISCOURSE DU PROFESSEURS: UNE VARIABLE DE PROCESS DANS LE FORMATION DE PROFESSEURS

RESUME

L'investigation sur la formation des professeurs demande des exemples et des aproximations que non seulement puissent analyser les condicionements variables selon les résultats et aussi la description du propre proces de formation. Dans cette investigation nous presentant un exemple d'analyse de discours du professeur en situation de formation puisse obtenir un resultat d'utilitee au moment d'evaluer un proces de formation. Dans ce cas nous avons realisee est plus complex: contenu, parlant et nivel de reflection.

El análisis del discurso en la enseñanza ha venido siendo una preocupación constante de los investigadores didácticos. Medina definía el discurso como "*el conjunto de significados que definen el mensaje explícito e implícito que ponen en interacción los agentes del aula*" (1990:585). Se han realizado estudios desde la perspectiva del enfoque proceso-producto, así como desde lo que Cazden denomina la "nueva sociología de la educación". Las diferencias entre los análisis que realizan ambos enfoque son ya conocidas y suficientemente comentadas (Zabalza, 1986; Medina Rivilla, 1988; Cazden, 1989, 1991). Cazden hace referencia al trabajo de Green (1983), en el que se sintetizan algunas de las características de esta línea de investigación:

1. *La interacción cara a cara, entre docente y alumnos y entre alumnos, está regida por reglas específicas del contexto.*

2. *Las actividades tienen estructuras de participación, con derechos y obligaciones relativos a ella. Los indicios contextuales son los indicios verbales y no ver-*

bales que indican cómo deben entenderse las emisiones. Las reglas para la participación son implícitas y se transmiten y aprenden a través de la interacción misma.

3. El significado es específico del contexto. No todas las manifestaciones de una conducta son funcionalmente equivalentes, y los mensajes pueden cumplir múltiples funciones.

4. A través del tiempo se desarrollan marcos de referencia que guían la participación individual. Se producen choques entre distintos marcos como resultado de la existencia de percepciones desarrolladas en experiencias de interacción pasadas.

5. La diversidad de las estructuras comunicativas del aula impone exigencias comunicativas complejas tanto a los docentes como a los alumnos, y los docentes evalúan las aptitudes de cada alumno mediante la observación de su actuación comunicativa.

La investigación sobre el discurso de los profesores se ha concentrado en el análisis de situaciones interactivas de enseñanza, marcadas por contextos de desigualdad en la comunicación (el profesor tiene mayor poder que los alumnos, como apuntara Tom, 1984). En nuestra investigación hemos pretendido ofrecer alguna información respecto al análisis del discurso de profesores en contextos muy diferentes a los de la enseñanza interactiva: seminarios de formación y debate, discusión, reflexión y aprendizaje **entre iguales**. Para analizar estos contextos son útiles algunas recomendaciones de la investigación sobre el discurso del profesor: *"Podemos considerar la situación como un sistema de reglas para la interacción que media entre la persona y el sistema sociocultural; como un contexto para la interacción al cual las personas se adaptan...y pese al cual las personas en ocasiones sobrepasan las reglas sociales y situacionales, redefiniendo la situación misma en el proceso de llevarla a cabo"* (Erickson, 1975, citado en Cazden, 1989:634).

Una segunda diferencia del discurso que pretendemos describir en nuestra investigación consiste en que se desarrolla en un contexto diferente al que habitualmente se desarrolla la actividad docente: fuera del horario escolar, en ambientes "no problemáticos", sin evaluación, con un contenido negociado por los profesores, y con la intención y motivación por el aprendizaje y desarrollo personal. En este contexto, el discurso alcanza unas dimensiones diferentes a las que habitualmente ha indagado la investigación, lo que ha supuesto para el equipo de investigación una exigencia, pero a la vez un reto de cara a analizar una situación novedosa.

La **modalidad formativa** general que empleamos 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).

En esta investigación analizamos el contenido del discurso de profesores principiantes de Educación Infantil y Secundaria implicados en un programa de formación. Este programa formativo se caracterizaba por:

- * 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.

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 de una duración aproximada de 2 horas cada una-. 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.

El equipo de investigación acordó, desde un principio utilizar un sistema de codificación que incorporara básicamente **cuatro tipos de dimensiones**. La primera es una dimensión de tipo **descriptivo**, y se refiere al análisis del *Contenido del Discurso* (**de qué se habla** durante las sesiones de los seminarios). La segunda dimensión que analizamos es **explicativa** (denominada *Nivel de Reflexión*, referida a caracterizar el nivel cognitivo del discurso de profesores y coordinadores). Partiendo de estas premisas, el equipo de investigación inició el proceso de elaboración de un primer sistema de categorías. Conforme avanzó el proceso de codificación, se fue haciendo necesario ampliar el ámbito de análisis, en la medida en que constatábamos fenómenos que aparecían en el discurso y que no eran recogidos en las dos dimensiones anteriormente enunciadas.

Una tercera dimensión -descriptiva en este caso- que nos pareció necesaria -y evidente- de incorporar era la del **hablante**. Resultaba necesario diferenciar

entre contenido de discurso, y niveles de reflexión emitidos por los profesores, y por los coordinadores. Por ello introdujimos esta diferenciación.

Una cuarta y última dimensión, en este caso interpretativa, se refiere a la *función o movimiento del discurso* de los profesores o coordinadores. En este caso la pregunta que formulamos no es quién habla, o sobre qué habla, sino **qué intención** tiene el hablante al iniciar una interacción verbal. Para analizar la intención del discurso hemos recurrido a un autor ya clásico -Arno Bellack-, quien propone cuatro movimientos: Estructuración, Solicitación, Reacción y Respuesta.

Por motivos de espacio, en este artículo vamos a centrarnos en el análisis de las **Funciones o Movimientos del Discurso**. Como apuntamos antes, se consideró de interés no sólo analizar el contenido del discurso de los profesores principiantes y coordinadores, sino completar ese análisis con un estudio de las funciones de dicho discurso. En este sentido plantea Zabalza que existe una "*estrecha y directa relación entre acción verbal y tipo de tarea instructiva que se desea poner en marcha*" (Zabalza, 1986:30).

Para analizar las funciones, movimientos o actos pedagógicos del discurso de los participantes en los seminarios, hemos recurrido a un trabajo de Bellack, quien identificó cuatro diferentes movimientos o actos pedagógicos: **Estructuración, Solicitación, Reacción y Respuesta**. El trabajo de este autor, ya clásico (Bellack, 1966), se refería al análisis de la interacción profesor-alumno. En nuestro caso nos ha parecido conveniente aplicarlo al análisis de las interacciones entre profesores y coordinadores o formadores.

Según este autor, los movimientos de **Estructuración** tienen como objetivo iniciar la interacción, y deben incluir información sobre la actividad a realizar, o para fundamentar el discurso, así como especificar el modelo de comunicación a desarrollar. La estructuración sirve para "*determinar el contexto del comportamiento que va a seguir, ya sea dando inicio a una interacción, ya sea impidiendo o excluyendo la interacción*" (Bellack, 1966, en Titone, 1986:154). Los movimientos de estructuración en el sistema original de Bellack eran exclusivos de los profesores. En la aplicación que hemos realizado, encontramos que, tanto los profesores, como los coordinadores pueden estructurar el discurso.

Los movimientos de **Solicitud** son aquellos a través de los cuales los profesores o coordinadores demandan información, plantean dudas, en definitiva, esperan una intervención verbal o física de la persona. Los movimientos de estructuración y solicitud son movimientos de iniciación, mientras que los de **Respuesta y Reacción** son de reflexión.

Los movimientos de **Respuesta** son aquéllos que se producen a consecuencia de una interrogante planteada. Por último, el movimiento **Reacción** se refiere a modificaciones, evaluaciones, o elaboraciones que desarrollan profesores o coordinadores y que no responden a ninguna solicitud previa (Hennings, 1978). En ellas, los interlocutores aclaran, sintetizan y/o amplían las declaraciones anteriores.

Por la utilización que hemos hecho de las cuatro funciones o movimientos del discurso, hemos percibido que tanto profesores como coordinadores son usuarios indistintamente de los cuatro movimientos. Claro está que existirá predominancia de unos sobre otros en función de los hablantes, y esto será analizado más ade-

lante. Pero a diferencia de la aplicación de Bellack al análisis del discurso en el aula, en donde los movimientos de **estructuración y sollicitación** se reservaban casi exclusivamente para los profesores, en este caso el uso, como decimos es indistinto.

ANÁLISIS DE LOS MOVIMIENTOS DEL DISCURSO EN LOS SEMINARIOS DE FORMACIÓN

Hemos descrito anteriormente, cuando comentábamos el proceso de elaboración del sistema de categorías empleado en esta investigación, que considerábamos de especial interés no sólo analizar el contenido del discurso de los profesores principiantes y coordinadores, tal como hasta ahora hemos hecho, sino completar ese análisis con un estudio de las funciones de dicho discurso. En este sentido plantea Zabalza que existe una *"estrecha y directa relación entre acción verbal y tipo de tarea instructiva que se desea poner en marcha"* (Zabalza, 1986:30).

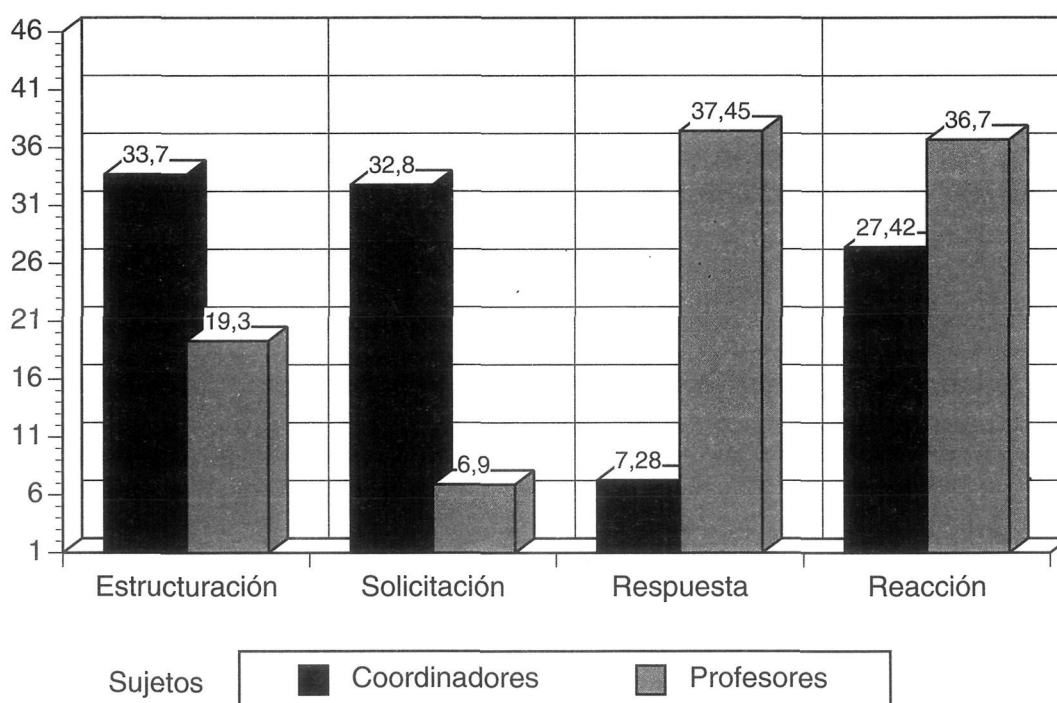


FIGURA 1
HISTOGRAMA DE BARRAS CORRESPONDIENTE A LOS PORCENTAJES DE LOS CUATRO MOVIMIENTOS DEL DISCURSO EN FUNCIÓN DEL HABLANTE (COORDINADORES/PROFESORES)

En la Figura 1 aparecen los porcentajes obtenidos a partir de la frecuencia de categorías en cada uno de los cuatro niveles del discurso a lo largo de las diferentes sesiones en los seminarios de **Infantil y Secundaria**. Se puede observar que las intervenciones de los coordinadores han destacado principalmente en las funciones de **Estructuración y Solicitación**, mientras que en el caso de los profesores destaca fundamentalmente la función de **Respuesta**. En tanto que los movimientos de **Estructuración y Solicitación** organizan y dirigen el discurso, vamos a centrarnos, en primer lugar en hacer una análisis más detallado de estos dos movimientos.

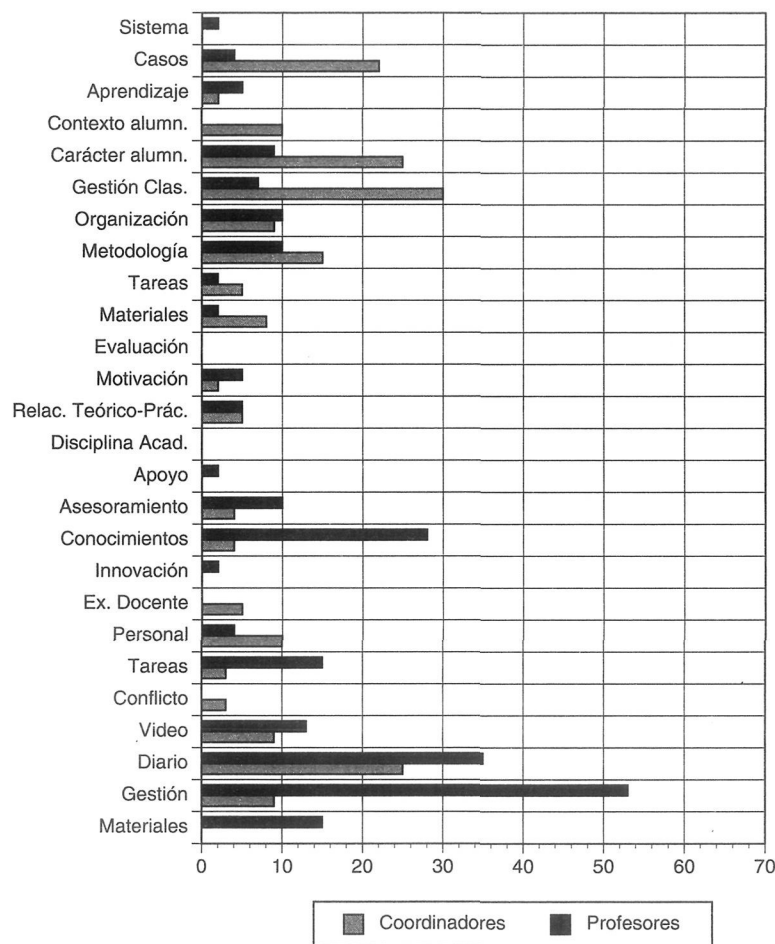


FIGURA 2

HISTOGRAMA DE BARRAS CORRESPONDIENTE AL MOVIMIENTO DE ESTRUCTURACIÓN EN CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS DEL CONTENIDO DEL DISCURSO

En la Figura 2 aparecen las frecuencias correspondientes a cada una de las categorías de contenido del discurso en relación al movimiento de **estructuración** del discurso. Se puede comprobar que las mayores frecuencias en relación al movimiento de **Estructuración** se centran en los contenidos de **Gestión del Seminario, Conocimientos Psicopedagógicos y Actividad de Diario**. En el

caso del discurso de los coordinadores de ambos seminarios, destaca una mayor intervención de estructuración referida a **Gestión del Seminario** y a impartir **Conocimientos**, mientras que en el caso de los profesores sus intervenciones de **Estructuración** se centran más en aspectos didácticos: **Gestión de Clase, Diario, Alumnos**.

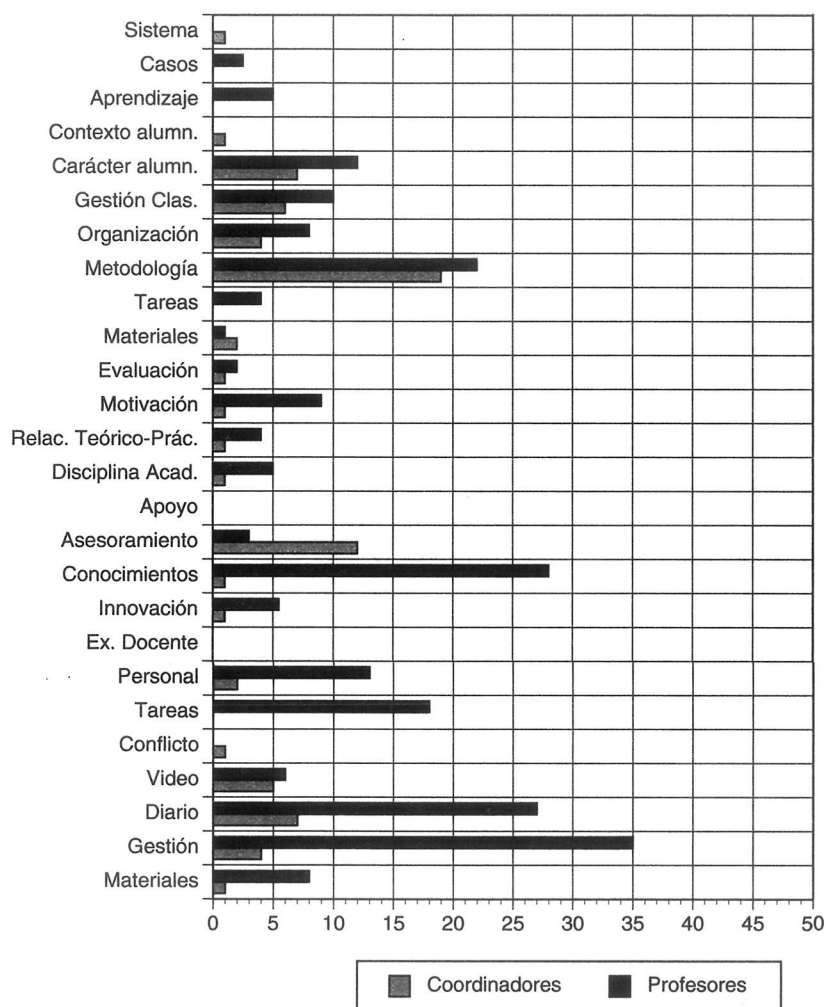


FIGURA 3
HISTOGRAMA DE BARRAS CORRESPONDIENTE AL MOVIMIENTO DE SOLICITACIÓN EN CADA UNA DE LAS CATEGORÍAS DEL CONTENIDO DEL DISCURSO

Por otra parte, el movimiento **Solicitud** del discurso se refiere a las interrogaciones, preguntas que, tanto profesores como coordinadores, han formulado a lo largo del seminario. En la Figura 3 puede comprobarse la frecuencia de repetición de unidades de significado que tienen en común requerir explícitamente una respuesta de profesores o coordinadores. Ya mostramos anteriormente cómo han sido los coordinadores de los seminarios de **Infantil** y **Secundaria** quienes han protagonizado un mayor número de intervenciones con la función de solicitud.

Se observa también en la figura que los contenidos en torno a los cuales se han producido estas solicitudes han sido principalmente los referidos a la **Gestión del seminario, Análisis del diario redactado por los profesores, Conocimientos psicopedagógicos, o Metodología.**

ANÁLISIS DE CICLOS EN EL DISCURSO DE PROFESORES Y COORDINADORES

Una de las aportaciones del trabajo de Bellack consistió en identificar hasta 21 ciclos didácticos, resultantes de las combinaciones de los cuatro movimientos analizados: **Estructuración, Solicitud, Reacción y Respuesta.** Algunas de estas combinaciones eran (Titone, 1986):

ESTRUCTURACIÓN
ESTRUCTURACIÓN-SOLICITACIÓN
ESTRUCTURACIÓN-REACCIÓN
ESTRUCTURACIÓN-REACCIÓN-REACCIÓN
ESTRUCTURACIÓN-SOLICITACIÓN-RESPUESTA

En nuestro trabajo, las combinaciones se multiplican debido a que tanto profesores como coordinadores pueden realizar intervenciones referidas a cada uno de los cuatro movimientos antes enumerados.

Utilizando el programa *Hipótesis* del paquete AQUAD 3.0 (Huber, 1990) hemos identificado series de combinaciones de hasta tres componentes, con la condición de búsqueda de una distancia máxima entre un movimiento y el siguiente de una línea. Así, hemos recurrido a la *Hipótesis* número 4 que permite localizar tres códigos (identificados por el investigador) y con una distancia establecida entre dichos códigos (en nuestro caso una línea) (Huber y Marcelo, 1993).

La selección de las diferentes secuencias de movimientos del discurso ha sido una tarea que hemos llevado a cabo una vez realizado el análisis anterior. Acorramos contrastar, a través del programa AQUAD 3.0 las secuencias o ciclos que se muestran en la Figura 4.

A continuación vamos a ir describiendo cada uno de los seis ciclos que hemos intentado representar en la Figura 4. Antes nos gustaría mostrar un ejemplo de los resultados que ofrece el programa AQUAD 3.0 y que nos ha permitido identificar los segmentos relacionados. En el ejemplo que mostramos en la Figura 5, hemos solicitado al programa que realice la siguiente búsqueda:

1. Localizar todos aquellos segmentos codificados como CSO (Solicitud del Coordinador).
2. Localizar, cuáles de los anteriores segmentos codificados como CSO eran seguidos, en una distancia de una línea por el código PRI (Profesor Responde).
3. Por último, localizar qué segmentos que cumplían las dos condiciones anteriores, además, y en una distancia de una línea, eran seguidos por el código CES (Estructuración del Coordinador).

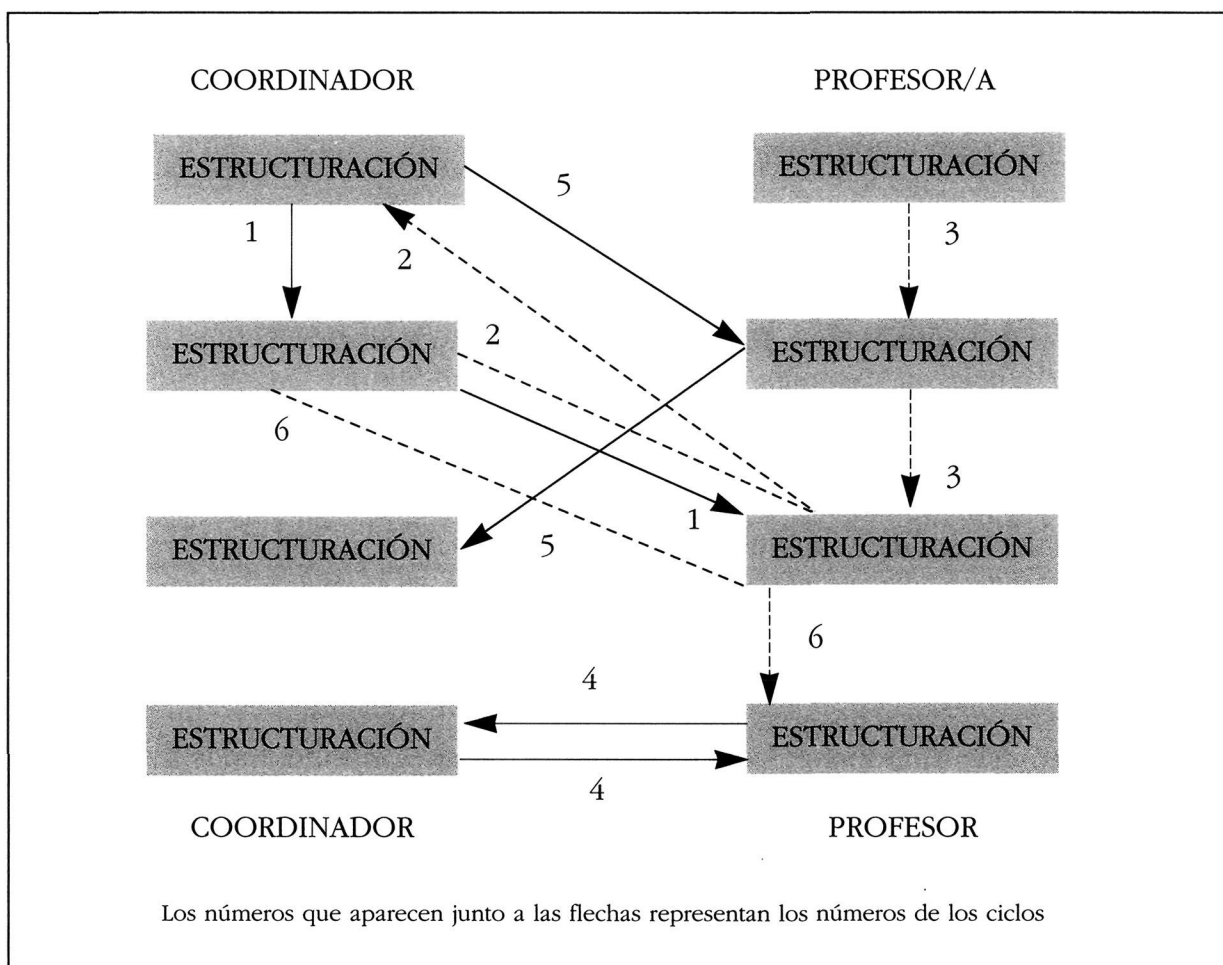


FIGURA 4
SEIS SECUENCIAS DE MOVIMIENTOS DEL DISCURSO DE PROFESORES Y COORDINADORES

Tras estas instrucciones anteriores, el programa ofrece los resultados correspondientes, una muestra de los cuales ofrecemos en la Figura 5. Cada línea de las que aparecen indica, en primer lugar el número del fichero de que se trata, y los números de comienzo y fin de cada código seleccionado. A partir de estos datos hemos ido, de nuevo, a nuestros textos numerados, hemos leído cada una de las relaciones identificadas por el programa AQUAD 3.0, desechando aquéllas que no eran relevantes, en la medida en que existían interferencias del discurso que invalidaban la conexión que se pretendía obtener.

	inf4001.cod
001:	68 70 MSO - 71 72 PRI - 73 92 MES
001:	587 591 MSO - 592 596 PRI - 597 599 MES
	inf4002.cod
002:	703 704 MSO - 705 707 PRI - 708 712 MES
002:	715 716 MSO - 716 717 PRI - 763 766 MES
002:	757 758 MSO - 759 762 PRI - 763 766 MES
002:	846 849 MSO - 850 PRI - 851 878 MES
	inf. 4003 cod
003:	1611 1616 MSO - 1617 1629 PRI - 1630 1666 MES
	inf5002.cod
002:	1042 MSO - 1043 1044 PRI -1045 1047 MES
	inf6001.cod
001:	194 MSO - 195 204 PRI - 205 206 MES
	secc1001. cod
001:	411 424 MSO - 425 431 PRI - 432 436 MES
	secc1002.cod
002:	962 963 MSO - 964 967 PRI - 968 987 MES
	secc1003.cod
003:	1072 1074 MSO - 1075 1084 PRI - 1085 1091 MES
003:	1243 1245 MSO - 1246 1252 PRI - 1253 1256 MES
	sec2001. cod
001:	648 656 MSO - 657 671 PRI - 672 676 MES
	sec2002.cod
002:	888 890 MSO - 891 914 PRI - 915 924 MES
	sec5001.cod
001:	31 33 MSO - 34 48 PRI - 49 54 MES
	sec6001.cod
001:	526 804 MSO - 764 804 PRI - 805 816 MES

FIGURA 5

IDENTIFICACIÓN DE LÍNEAS DE TEXTO EN QUE SE PRODUCE UNA RELACIÓN ENTRE LOS MOVIMIENTOS:
SOLICITACIÓN DEL COORDINADOR, RESPUESTA DEL PROFESOR Y ESTRUCTURACIÓN DEL COORDINADOR,
CON UNA DISTANCIA MÁXIMA DE UNA LÍNEA

Una vez que hemos explicado el proceso seguido vamos a ir analizando cada una de las combinaciones identificadas, acompañando nuestra explicación con uno o dos segmentos extraídos de nuestros datos. A continuación presentamos la Tabla 1 en la que especificamos la frecuencia de aparición de cada una de las combinaciones de movimientos del discurso de profesores principiantes y coordinadores.

<i>SECUENCIAS DE MOVIMIENTOS EN EL DISCURSO</i>		<i>INFANTIL</i>	<i>SECUNDARIA</i>	<i>TOTAL</i>
<i>ESTRUCTURACIÓN</i> <i>SOLICITACIÓN</i> <i>RESPUESTA</i>	<i>Coordinador</i> <i>Coordinador</i> <i>Profesor</i>	8	5	13
<i>SOLICITACIÓN</i> <i>RESPUESTA</i> <i>ESTRUCTURACIÓN</i>	<i>Coordinador</i> <i>Profesor</i> <i>Coordinador</i>	10	8	18
<i>ESTRUCTURACIÓN</i> <i>SOLICITACIÓN</i> <i>RESPUESTA</i>	<i>Profesor</i> <i>Profesor</i> <i>Profesor</i>	8	0	8
<i>REACCIÓN</i> <i>REACCIÓN</i> <i>REACCIÓN</i>	<i>Profesor</i> <i>Coordinador</i> <i>Profesor</i>	18	5	23
<i>ESTRUCTURACIÓN</i> <i>SOLICITACIÓN</i> <i>RESPUESTA</i>	<i>Coordinador</i> <i>Profesor</i> <i>Coordinador</i>	9	0	9
<i>SOLICITACIÓN</i> <i>RESPUESTA</i> <i>REACCIÓN</i>	<i>Coordinador</i> <i>Profesor</i> <i>Profesor</i>	13	4	17

TABLA 1

FRECUENCIA DE APARICIÓN DE CADA UNO DE LOS CICLOS DE MOVIMIENTOS DEL DISCURSO DE PROFESORES Y COORDINADORES

Se puede observar en la Tabla 1, que el ciclo que más se repite es el que se configura por reacciones sucesivas entre profesores y coordinadores, seguido del ciclo que representa una solicitud del coordinador, seguido de una respuesta y posterior reacción del profesor.

CICLO NÚMERO UNO: ESTRUCTURACIÓN DEL COORDINADOR, SOLICITACIÓN DEL COORDINADOR, Y RESPUESTA DEL PROFESOR

El primer ciclo que hemos identificado, está centrado en el coordinador, que **estructura**, introduce, presenta un contenido o información a los profesores. Esta información puede referirse a los diferentes temas que hemos analizado anterior-

mente. Lo característico de esta estructuración es que concluye con una **solicitud** directa a los profesores. La respuesta que viene a continuación de la pregunta del coordinador, generalmente se ciñe al tema planteado, como es el caso del ejemplo que presentamos en la Figura 6.

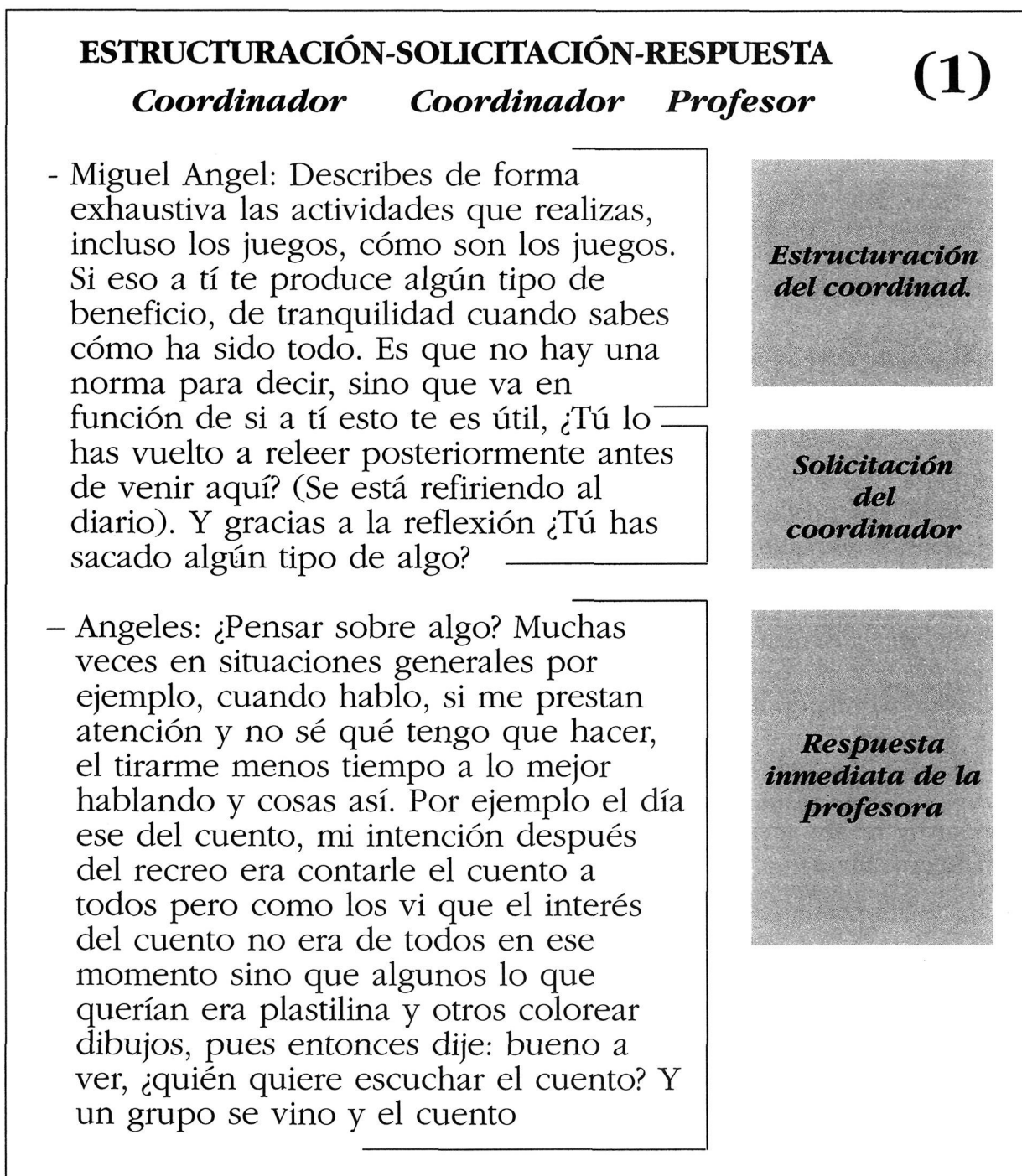


FIGURA 6

EJEMPLO CORRESPONDIENTE AL CICLO: ESTRUCTURACIÓN DEL COORDINADOR, SOLICITACIÓN DEL COORDINADOR Y RESPUESTA DEL PROFESOR

La introducción del coordinador centra el tema en el análisis del diario de clase que los profesores han realizado. La intervención del coordinador concluye con una pregunta directa a la profesora que ha redactado el caso en relación a si ha tenido utilidad dicha redacción. Podemos comprobar cómo la profesora no responde al nivel ni intencionalidad de la pregunta. Por el contrario recurre a describir una situación de clase concreta.

Por último, este ciclo se ha repetido en trece ocasiones en las condiciones exigidas al programa AQUAD. El número hubiera sido mayor si hubiéramos ampliado el número de líneas entre cada código seleccionado, con el consiguiente riesgo de que disminuyera la relación contextual y semántica de las relaciones.

CICLO NÚMERO DOS: SOLICITACIÓN DEL COORDINADOR, RESPUESTA DEL PROFESOR, Y ESTRUCTURACIÓN DEL COORDINADOR

El segundo ciclo que hemos identificado es aquél que se inicia con una **solicitud del coordinador**, se continúa con una **respuesta del profesor** y a continuación le sigue una **estructuración del coordinador**. En la Figura 7 ofrecemos dos ejemplos de este ciclo del discurso. Éste es un ciclo que se utiliza por el coordinador para profundizar en los contenidos del seminario, tomando las respuestas de los profesores como punto de referencia. En el primer ejemplo que ofrecemos, la *estructuración* final del coordinador se dirige a clarificar y ampliar la información en relación al concepto de motivación.

En el segundo ejemplo se puede comprobar el intento, por parte del coordinador, de provocar en la profesora una cierta reflexión respecto a lo que hubiera sido más conveniente en una determinada situación. La respuesta de la profesora no responde a las expectativas del coordinador, por lo que éste interviene de nuevo para plantear una alternativa de acción a la profesora. Decimos que el coordinador está estructurando porque proporciona nueva información, da un punto de vista personal e introduce un elemento de debate nuevo. Este ciclo se ha producido en 18 ocasiones en los dos seminarios (10 en **Infantil** y **8 en Secundaria**).

CICLO NÚMERO TRES: ESTRUCTURACIÓN DEL PROFESOR, SOLICITACIÓN DEL PROFESOR, Y RESPUESTA DEL PROFESOR

Éste es un ciclo en el que sólo intervienen los profesores del seminario. Corresponde a un ejemplo de los muchos que se han producido en el seminario de múltiples interacciones entre los profesores sin -o con escasa- intervención de los coordinadores.

En la Figura 8 incluimos dos ejemplos de esta secuencia del discurso de los profesores. En el primero de ellos se puede observar que se inicia con una frase de una profesora en la que plantea una situación problemática de su propia clase en relación al juego de los alumnos. La estructuración que hace la profesora es

SOLICITACIÓN-RESPUESTA-ESTRUCTURACIÓN

Coordinador Profesor Coordinador

(2)

Ejemplo 1

– Coordinador: ¿Tú la identificas esa motivación en el material que te has leído?

– Profesor: La verdad, es que me he leído una parte nada más y hace algún tiempo, yo he estado comparando los ejemplos que vienen de dibujo y eso sí me llamó mucho la atención, pero no sé darle un nombre.

– Coordinador: No, es que se habla claramente de motivación intrínseca versus motivación extrínseca, ¿no? entonces la cuestión consistiría en que existe una motivación ahí aunque sea extrínseca.

*Solicitud
coordinador*

*Respuesta
del
profesor*

*Estructuración
coordinador*

Ejemplo 2

– Coordinador: ¿Qué haces tú en esa situación? Aparte de lo que tú hayas hecho hoy. Tú hoy has hecho lo que tu reacción espontánea del momento, sin más reflexión, pero tú después, ese niño hoy no ha rendido nada en absoluto. ¿Qué hubiera sido más conveniente?

– Ana: Pues vestirlo de Batman no lo iba a vestir yo. Yo no sé.

– Coordinador: A lo mejor se me ocurre, yo que sé, darle un tiempo anterior al trabajo para que él satisfaga esa necesidad suya de vertirse de Batman. Y a lo mejor no tienes que vestirlo de Batman, sino dejar el tiempo y el espacio, con tela nada más, que él se pone por encima la tela y dice soy Batman y tu reconocerle que sí es Batman. Se lo reconoces, satisfaces esa necesidad y ya hubiera estado disponible para después recibir lo que quieras que el niño

*Solicitud del
coordinador*

*Respuesta
inmediata*

*Estructuración
coordinador*

FIGURA 7

EJEMPLOS CORRESPONDIENTES AL CICLO: SOLICITACIÓN DEL COORDINADOR, RESPUESTA DEL PROFESOR, Y ESTRUCTURACIÓN DEL COORDINADOR

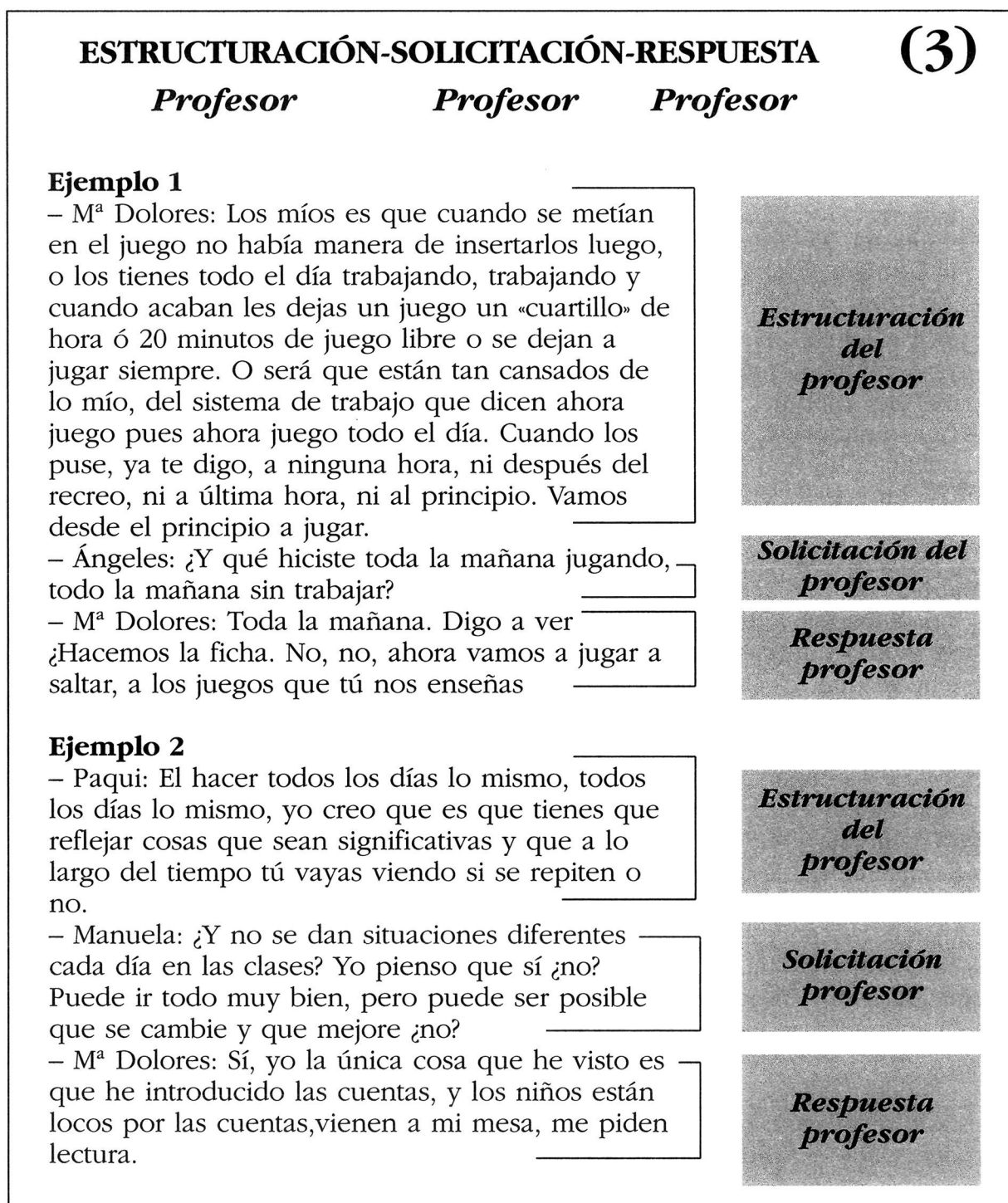


FIGURA 8

EJEMPLOS CORRESPONDIENTES AL CICLO: ESTRUCTURACIÓN DEL PROFESOR, SOLICITACIÓN DEL PROFESOR Y RESPUESTA DEL PROFESOR

descriptiva, sin intención de conceptualización. La **solicitud** de la profesora se limita a recabar información adicional, pero igualmente descriptiva respecto a la situación planteada. La respuesta de la profesora, de nuevo sigue al mismo nivel descriptivo.

El segundo ejemplo que se incluye en la Figura 8 muestra una interacción entre profesoras referidas a la elaboración del diario de clase. En este caso podemos comprobar cómo existe una mayor conceptualización en las declaraciones de las profesoras, tanto en relación al para qué hacer el diario, como al qué escribir en él.

CICLO NÚMERO CUATRO: REACCIÓN DEL PROFESOR, REACCIÓN DEL COORDINADOR, Y REACCIÓN DEL PROFESOR

El ciclo que presentamos ahora no se compone sólo de tres elementos. Se trataría de una cadena de múltiples combinaciones de **reacciones del profesor y del coordinador**. Este ciclo se compone también de múltiples intervenciones cortas en las que diferentes profesores aportan comentarios breves y con poca sustancia respecto a una situación concreta de enseñanza. La característica de este ciclo es que existe un tema sobre el cual se producen "*variaciones*". En el ejemplo que aparece en la Figura 9, el tema es la combinación entre el juego y la realización de tareas en clase.

Este ciclo es el que mayor frecuencia ha alcanzado: 23 casos (18 en **Infantil** y 5 en **Secundaria**). Sin embargo, debido a las múltiples combinaciones que puede alcanzar, este ciclo es uno de los que mejor representa la secuencia habitual de debate en el seminario. Generalmente aparece este ciclo con posterioridad a un movimiento de estructuración o solicitud por parte del coordinador, y puede extenderse durante bastantes minutos sin que se produzcan nuevas estructuraciones. Normalmente las reacciones de los profesores se producen simultáneamente o en "cadena", de forma que en ocasiones sólo los profesores están reaccionando entre ellos sin la participación del coordinador. Estos ciclos concluyen generalmente con un movimiento de estructuración del coordinador referido a la gestión del seminario, a través del cual corta el debate, reconduce el tema, o introduce un nuevo tópico.

CICLO NÚMERO CINCO: ESTRUCTURACIÓN DEL COORDINADOR, SOLICITACIÓN DEL PROFESOR, Y RESPUESTA DEL COORDINADOR

Este ciclo se inicia con una **estructuración** del coordinador, en la que proporciona información, siendo interrumpida por una **solicitud** de algún profesor. Esta pregunta se **responde** por el coordinador, lo que permite que el ciclo pueda volver a iniciarse.

El ciclo que describimos ahora es también un ejemplo típico de estructura del discurso en el seminario de formación. El ejemplo que ofrecemos en la Figura 10

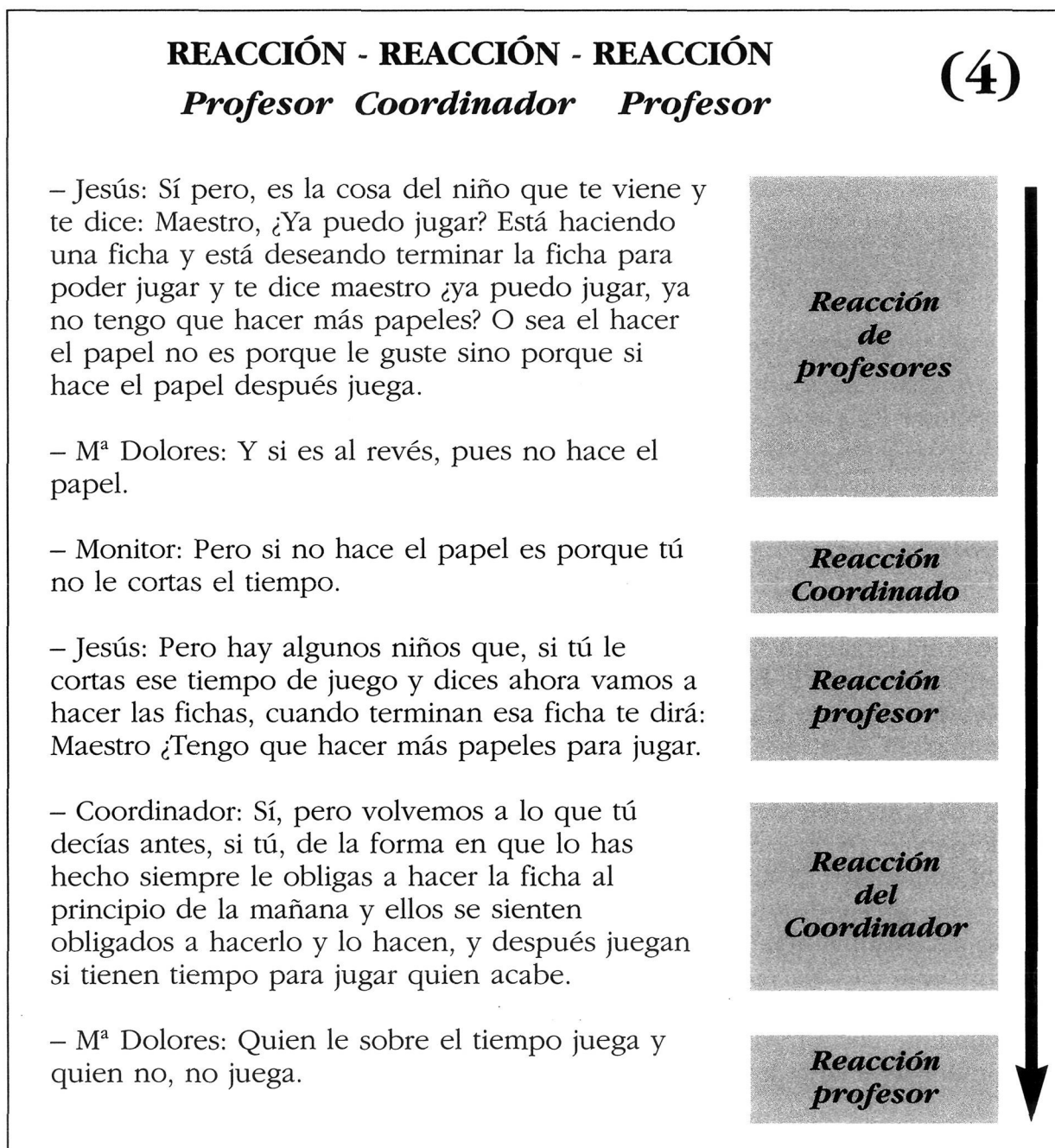


FIGURA 9
EJEMPLOS CORRESPONDIENTES AL CICLO: REACCIÓN DEL PROFESOR-REACCIÓN DEL COORDINADOR-
REACCIÓN DEL PROFESOR

ESTRUCTURACIÓN-SOLICITACIÓN-RESPUESTA

Coordinador

Profesor

Coordinador

(5)

Coordinador... entonces el que globaliza es él mismo, no tiene que globalizar la maestra con los materiales, sino que en el sentido que el niño es el que establece multitud de relaciones entre lo que lleva dentro, lo que él conoce de su experiencia previa con el nuevo proceso de conocimientos entonces él establece una relación que es global y esa relación a su vez va a establecer múltiples relaciones internas con sus conocimientos previos de forma que pueda incorporar a lo que él sabía anteriormente... no sé si me explico...

1.- Entonces con el ejemplo éste de la manzana que viene aquí ¿qué se te ocurre para explicar concretamente con ese ejemplo eso?

Coordinador.- Por ejemplo tú tienes una manzana... pues a lo mejor les haces una relación con otra fruta que el niño conozca anteriormente... Si tú por ejemplo vas a trabajar el color y quieres trabajar en ese momento el color rojo... pues en lugar de hacerlo con la manzana roja y con el árbol que tiene la hoja roja de la manzana, pues, le dices: busca objetos que sean rojos en clase. Entonces él tiene que establecer relaciones con lo que él conoce de antemano que lo que es rojo en la clase o lo que lleva de rojo . puesto...

*Estructuración
del
coordinador*

*Solicitud
del profesor*

*Respuesta
del
coordinador*

FIGURA 10

EJEMPLOS CORRESPONDIENTES AL CICLO: ESTRUCTURACIÓN DEL COORDINADOR, SOLICITACIÓN DEL PROFESOR Y RESPUESTA DEL COORDINADOR

se inicia con una estructuración conceptual del coordinador, en la que expone aspectos teóricos referidos a la globalización en educación **Infantil**. La estructuración del coordinador es interrumpida por una intervención de un profesor en la que le solicita una aplicación práctica de los conceptos teóricos. A continuación, el coordinador responde a la solicitud del profesor poniendo un ejemplo, e intentando aclarar con él el concepto que se está abordando en ese momento en el seminario.

Este ciclo no es de los más frecuentes, puesto que se repite en nueve ocasiones. Sin embargo, suele presentarse en aquellos momentos en los que el discurso de los coordinadores es "demasiado elevado" en opinión de los profesores y, en este caso, algún profesor demanda a través de una intervención, que el coordinador ponga un ejemplo para concretar.

CICLO NÚMERO SEIS: SOLICITACIÓN DEL COORDINADOR, RESPUESTA DEL PROFESOR, Y REACCIÓN DEL PROFESOR

El último ciclo que analizamos se estructura a partir de una solicitud del coordinador que puede ir dirigida a iniciar un proceso de reflexión en los profesores, o a clarificar un procedimiento del seminario (redacción del diario). Una característica que tienen de común las tres respuestas de los profesores que aparecen en la Figura 11 es su concreción a las circunstancias específicas de la enseñanza del aula.

CONCLUSIÓN

La investigación sobre formación del profesorado está requiriendo de ejemplos y aproximaciones que no sólo analicen los condicionantes, variables de salida y resultados, sino también la descripción del propio proceso de formación. En esta investigación hemos presentado una muestra de cómo el análisis del discurso de profesores en situaciones de formación puede resultar de utilidad a la hora de evaluar procesos de formación. Pero el discurso entendido desde una perspectiva multidimensional. En este caso nos hemos centrado en las funciones o movimientos del discurso, aun cuando el análisis que hemos realizado es más complejo: contenido, hablante y nivel de reflexión (Marcelo, 1995).

SOLICITACIÓN-RESPUESTA-REACCIÓN

(6)

Coordinador Profesor Profesor

Ejemplo 1

– Coordinador: Y lo que hablábamos antes de intentar diferenciar descripción de valoración ¿lo tenéis diferenciado o véis que está mezclado?

Solicitud del coordinador

– Chari: Aquí hay un trozo que sí, que era valoración, cuando decías me parece que uno lo tenía más asimilado...

Respuesta del profesor

– Eloína: También lo que pasa es que me dí cuenta de que los días anteriores, Ana no trabajaba bien porque no hacía el tipo de actividad específica de ahora.

Reacción del profesor

Ejemplo 2

– Coordinador: ¿Te da resultado, no?



Solicitud profesor

– Manuela: Bueno, verás, que el tiempo que yo estuve de la otra manera, que estuve a lo mejor un par de semanas probando de la otra manera y me iba tan mal. También es que era el principio igual me iba mal porque me tenía que ir mal.

Respuesta del profesor

– Jesús: Yo eso lo tengo, y claro veo problemas y a lo mejor estaba yo pensando cambiarlos porque tengo dos mesas de niños de 5 años y dos mesas de 4 y entonces el rato que estaba así con la lectura que los de 5 están, menos uno que el pobre no sigue nada, están muy entusiasmados, las dos mesas de 4 pues están en otra cosa, ¿no? Y a lo mejor los mezcla a ver, a ver qué pasa.

Reacción del profesor

FIGURA 11

EJEMPLOS CORRESPONDIENTES AL CICLO: SOLICITACIÓN DEL COORDINADOR, RESPUESTA DEL PROFESOR, Y REACCIÓN DEL PROFESOR

BIBLIOGRAFÍA

- BELLACK, A. et al. (1966): *The Language of the Classroom*. New York, Teacher College Press.
- CAZDEN, C. (1989): El discurso del aula, en M. Wittrock (Ed.): *La investigación en la enseñanza. III*. Madrid, Paidós/MEC, 627-710.
- CAZDEN, C. (1991): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid, Paidós/MEC.
- HUBER, G. (1991): *AQUAD. Qualitative Data Analysis*. Tubingen, University of Tubingen.
- HUBER, G. and MARCELO GARCÍA, C. (1991): Computer Assistance for testing hypotheses about qualitative data: the software package AQUAD 3.0, *Qualitative Sociology*, 14, (4), 325-347.
- HUBER, G. and 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.
- HENNINGS, D. (1978): *El dominio de la comunicación educativa*. Madrid, Anaya.
- GOUGH, B. and JAMES, D. (1990): *Planning professional training days*. Milton Keynes, Open University Press.
- Little, J. W. (1987): Teachers as colleagues, en V. Koehler (Ed.): *Educator's Handbook: A research perspective*. New York, Longman, 491-518.
- 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.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica en Interacción en el Aula*. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- MEDINA RIVILLA, A. (1990): La interacción didáctica, en A. Medina y M.L. Sevillano (Coords.): *Didáctica. Adaptación*. Madrid, UNED, 570-618.
- RICH, S. (1992): Teacher Support Groups: Providing a Forum for Professional Development. *Journal of Staff Development*, 13, (3), 32-35.
- TITONE, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*. Madrid, Narcea, S. A.
- TOM, A. (1984): *Teaching as a moral craft*. New York, Longman.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (1986): Introducción, en R. Titone: *El lenguaje en la interacción didáctica*. Madrid, Narcea, 11-47