

# No es cuestión de datos. La evolución de un currículo de supervisión clínica y la pedagogía\*

Duncan Waite\*\*

Universidad del Estado de Texas. San Marcos  
San Marcos, Texas 78666. Estados Unidos de América  
dw26@txstate.edu

---

## Resumen

En los últimos años, tras las investigaciones llevadas a cabo, la noción de multitareas ha pasado a ser un mito. Se ha constatado que las personas no tienen capacidades o aptitudes para desempeñar varias tareas con simultaneidad con la misma efectividad. Por ese motivo, si se le suprime al supervisor las tareas de observación y documentación, se le permite centrarse en los momentos de interacción. Del mismo modo ocurre en las clases. Así, se fomenta el diálogo entre pares; cada uno procurando entender la perspectiva del otro.

Por consiguiente, ¿es una panacea la técnica nula? La respuesta es no pero si se utiliza con juicio se puede pasar lo mejor de la observación de supervisión con los objetivos de las conferencias de supervisión. Es decir, desarrollo autodirigido del docente, sin impedimentos por la agenda del supervisor.

**Palabras clave:** evolución, supervisión clínica, pedagogía, técnica nula.

---

## Resum. *No és qüestió de dades. L'evolució d'un currículum de supervisió clínica i la pedagogia*

En els darrers anys, després de les investigacions portades a terme, la noció de multitaskes ha passat a ser un mite. S'ha constatat que les persones no tenen capacitats o aptituds per a desenvolupar diverses tasques simultàniament i amb la mateixa efectivitat. Per aquesta raó, si al supervisor se li suprimeixen les tasques d'observació i documentació, se li permet centrar-se en els moments d'interacció. Igualment passa en les classes. Així, es fomenta el diàleg entre parells; cadascú procurant entendre la perspectiva de l'altre.

Per tant, és una panacea la tècnica nul·la? La resposta és no, però si s'utilitza amb judici es pot combinar el millor de l'observació de supervisió amb els objectius de les conferències de supervisió. És a dir, desenvolupament autodirigit del docent, sense impediments per a l'agenda del supervisor.

**Paraules clau:** evolució, supervisió clínica, pedagogia, tècnica nul·la.

\* Traducció de Miren Fernández de Álava.

\*\* Doctor en Educació y Programes de Liderazgo Comunitario.

**Abstract.** *It is not about the data. The evolution of a clinical supervision curriculum and pedagogy*

In recent years, after the numerous studies carried out, the conception of multi-tasking has become a myth. It has been shown that people are incapable of performing multiple simultaneous tasks equally well. That is the reason why relieving the supervisor from the task of simultaneously observing and documenting can permit him or her to better focus on interactional processes. Just as happens in lectures. Thus, the dialogue has more of a chance of being one between equals; attempting to understand the other's perspective.

Therefore, is the null technique a panacea? The answer is no, but if used judiciously, it can wed the best of supervisory observation to the goals of supervisory conferences. In other words, self-directed teacher growth, unimpeded by the supervisor's agenda.

**Key words:** evolution, clinical supervision, pedagogy, null technique.

### Sumario

Desarrollando una pedagogía de la supervisión clínica	La técnica nula
El momento clave	Conclusión
Los procesos de interacción en la conferencia	Referencias bibliográficas

Bakhtin ([1949] 1984) nos recuerda que la vida humana es polifónica y multivocálica. Formada por las voces de muchos, cada una nació y se hizo importante por las demás. Solamente algunas veces por ser iguales, a menudo por ser diferentes, pero de manera espectacular por ser contradictorias.

(Varenne y McDermott, 1999: 137)

No hace mucho tiempo, en una reunión del cuerpo docente, un colega —experto en supervisión— me preguntó cómo podía impartir mis cursos sobre supervisión instruccional recurriendo a las técnicas de observación en el aula de Acheson y Gall (1992), sobre todo, a su juicio, teniendo en cuenta mi sensibilidad postmoderna (S. Gordon, comunicación interpersonal). En mi corazón, yo sabía el porqué, pero, explicándoselo en términos que pudiera entenderme, se me escapó en aquel momento. Más tarde, impartiendo una de mis clases universitarias sobre supervisión, la frase que para mí todo lo aclaraba, que todo lo enlazaba, era, sencillamente: «¡No es cuestión de datos!»<sup>1</sup>.

Durante casi cuarenta años, desde que me doctoré en currículo y supervisión, he estado impartiendo clases de supervisión instruccional a nivel uni-

1. Veo similitudes entre este concepto y el título del libro de Lance Armstrong (Armstrong y Jenkins, 2000), *It's not about the bike*. N. del T.: La versión catalana de dicho libro se recoge del siguiente modo: ARMSTRONG, L. (2002). *Això no va de bicis: el meu retorn*. Barcelona: Proa.

versitario. Mediante ensayo y error, repercutiendo en mis creencias y mis teorías nacientes, y estando al corriente de los intereses, las reacciones y la evolución de los estudiantes, he desarrollado (estoy desarrollando) un enfoque diferente para enseñar la supervisión instruccional; un enfoque que casa con mayor plenitud los dos aspectos de la observación en el aula y las teleconferencias con profesores. Una parte importante de mi estudio del programa de postgrado trató sobre la supervisión clínica<sup>2</sup>. Estudié tanto con Keith Acheson como con Meredith, Mark, Gall; autores conocidos en el campo de la supervisión por el libro *Techniques in the clinical supervision of teachers* (Acheson y Gall, 1997). Asistí a clases de supervisión instruccional impartidas por otro profesorado y con otros textos de lectura. Una clase tenía a Glickman (1985), *Supervision of instruction: A developmental approach*, como lectura obligatoria<sup>3</sup> y otra estaba dirigida por David J. Flinders, en la cual estudiamos *Responsive teaching* (Bowers y Flinders, 1990) y el primer borrador de su compañero, *Culturally responsive teaching and supervision* (Bowers y Flinders, 1991). Asistí a numerosas clases con C.A.<sup>4</sup>, Chet, Bowers en mis estudios de postgrado, período durante el cual incubé muchas de las ideas y los temas de estos dos libros.

## Desarrollando una pedagogía de la supervisión clínica

Durante diversas repeticiones como docente en el postgrado de supervisión, he experimentado incorporando varios textos diferentes (sin embargo, he de

2. Otra faceta de mi programa de estudios fue una concentración en métodos de investigación cualitativos bajo la tutela de Harry Wolcott.
3. El profesor que impartía dicha clase solía hacer lo que para mí es lo peor y el nivel más bajo de enfoque de instrucción: dividía los capítulos del libro entre los grupos de estudiantes en la clase y les hacía responsables de «enseñar» el capítulo asignado al resto de la misma. Sin embargo, yo, durante mis años de docencia universitaria, he ido a ver dicha estrategia instruccional empleada por adjuntos y otros profesores que imparten clase fuera de su ámbito o que, por el contrario, no están familiarizados o cómodos con el material. Reconozco que dicha experiencia puede haber contribuido a mi falta de entusiasmo por el enfoque de Glickman.

Mis impresiones sobre el denominado *modelo de supervisión* de Glickman fueron tomando forma durante mis años de docencia en la Universidad de Georgia, un programa que era el heredero de una larga y venerable tradición de supervisión llevada a cabo por todo el estado de Georgia. De hecho, el trabajo que realicé, el cual tuve la oportunidad de desempeñar a causa de la jubilación de mi estimado predecesor, Edith Grimsley, antes estuvo a cargo de Johnny V. Cox —*grande dame* de la supervisión de Georgia. En mi relevo, le pasé la posición a mi apreciado colega Rally Zepeda. El currículo del programa de supervisión que encontré en la Universidad de Georgia (y que Carl Glickman encontró antes que yo cuando fue contratado en los comienzos de su carrera) era prácticamente idéntico al que Glickman propuso en su modelo. Incluso desde antes de Glickman, la programación ofrecida por el departamento incluía, además de trabajos sobre currículo (se trataba, después de todo, del Departamento de Currículo y Supervisión), cursos de supervisión instruccional, desarrollo del personal, desarrollo curricular y desarrollo grupal. La diferencia entre la oferta del programa y el modelo de Glickman resultó ser la suma de la investigación-acción en su lista de tareas de supervisión.

4. N. del T.: C.A. responde a las siglas del nombre de Bowers: Chester (*Chet*) Arthur Bowers.

decir que jamás he utilizado el texto de Glickman [1985] o las posteriores ediciones con coautores como Stephen Gordon y Jovita Ross-Gordon [Glickman, Gordon, Ross-Gordon, 2001, 2004, 2007, 2010]). De hecho, cuando me contrataron en la facultad donde Steve Gordon imparte docencia y me dieron la oportunidad de enseñar supervisión, le pregunté si le importaba que no usara su texto, ya que, en ese momento, el programa universitario lo había incorporado para tres o cuatro cursos distintos: currículo, investigación-acción, etc.

A través de los años, he utilizado el texto de supervisión de Sullivan y Glanz (2000) y el de Nolan y Hoover (2003). Solamente he mantenido ciertos aspectos de cada uno e incluso algunos del texto de Glickman, pero el único texto de supervisión que actualmente exijo a mis estudiantes que compren es el de Pajak (2003): *Honoring diverse teaching styles: A guide for supervisors* (ni siquiera pido a mis discentes que compren mi libro [Waite, 1995]. Yo también lo tomo prestado).

Los aspectos que mantengo del texto de Glickman (1985) son sus conductas de supervisión: directivo, colaborativo y conducta de supervisión del no-directivo. No obstante, a mis discentes les digo que hay dificultades con esta prescripción y descripción de la conducta de supervisión. Les manifiesto, si bien es de sentido común, que no existe ninguna evidencia empírica que apoye el modelo. (Como miembro del comité de evaluación del *Journal of Teacher Education*, he tenido la oportunidad de revisar, de manera anónima, un manuscrito erudito sometido a consideración para dicha revista, donde los autores, con el permiso de Glickman, buscaban validar el modelo empíricamente, pero tenían dificultad para hacerlo.) Asimismo, digo a mis estudiantes que la única razón por la que comparto este continuo conductista con ellos es porque se trata de un lugar por donde empezar, pero les pido que vayan más lejos y que no se detengan en ese nivel básico. (Por desgracia, y a pesar de mis esfuerzos, algunos estudiantes nunca fueron más allá de ese nivel en sus pensamientos [y en su práctica].)

Cuando, en un principio, incorporé el texto de Sullivan y Glanz (2000), lo hice simplemente basándome en la reputación de los autores y mi conocimiento sobre ellos. Sin embargo, implementándolo y usándolo, me di cuenta de que muchas, si no todas, las técnicas de observación en el aula que sugerían eran, sencillamente, listas de control. Tras una investigación más exhaustiva, y para mi desilusión, me percaté de que habían adoptado muchas de las listas de control de los textos de Glickman y Gordon y Ross-Gordon. Hoy día, sólo utilizo uno de los protocolos de observación —el denominado «instrumento a medida»— y la práctica de desarrollar la declaración de visión.

Poco después, descubrí que Sullivan y Glanz (2000) sacaron varios de sus protocolos de observación de Glickman et al. (2001, 2004, 2007, 2010) y eran poco más que listas de control, por lo que escribí un correo electrónico a Gordon y Glickman para manifestarles mi preocupación. Estaban preparando una nueva edición de su libro de texto y esperaba que pudieran seguir mis conse-

jos y realizar cambios y mejoras en dos áreas fundamentales de su obra: observación y teleconferencias<sup>5</sup>.

Tuve dos críticas básicas sobre su enfoque, las cuales compartí con ellos. En primer lugar, las conductas de supervisión que proponían en su libro no estaban basadas en ninguna evidencia empírica. He realizado un trabajo empírico mucho más exhaustivo sobre conferencias de supervisión (Waite, 1992, 1993, 1995) y sugerí que, por lo menos, se familiarizaran con el trabajo y, en el mejor de los casos, utilizaran los descubrimientos de mi investigación para informar sobre la edición más reciente de su texto.

La segunda crítica importante que tenía sobre el enfoque de Glickman et al. (2001, 2004, 2007, 2010) era que las técnicas de observación en el aula, los protocolos o los instrumentos que ellos proponían, representaban una regresión, una vuelta a los días del control administrativo, antes de la llegada de la supervisión clínica. Mi argumento es el siguiente: antes del desarrollo de la supervisión clínica (Cogan, 1973; Goldhammer, 1969), el administrador escolar hacía el seguimiento de los docentes y sus clases usando, generalmente, listas de control. Por el contrario, la supervisión clínica, proporcionaba a los supervisores ciertas vías para generar, analizar (algunas veces conjuntamente con el docente) y discutir sobre información del aula. Uno de los problemas con las listas de control del supervisor o administrador y técnicas similares es que los acontecimientos de clase hacen que no tengan ningún sentido, aunque el proceso de reducción de datos y el contexto se estropee: las interacciones complejas del aula quedan representadas con un visto bueno en una lista predeterminada de cosas pensadas al respecto. Asimismo, el supervisor o administrador que utilice una lista de control debe, necesariamente, hacer una evaluación (junto con un análisis y una interpretación) de que este acontecimiento o ese otro cabe en tal o cual recuadro del formulario. Tal reducción, evaluación y categorización objetiviza, cosifica y concreta el acontecimiento original, convirtiéndolo en inaccesible. Volviéndose objeto y cosificándolo de tal modo, las interacciones u otros acontecimientos del aula quedan, ahora mismo, exentos de refutaciones o impugnaciones por parte del docente. Desde que no existe nada que se parezca a los datos descriptivos brutos, el visto bueno del administrador, su opinión sobre el incidente, permanece como indiscutible y como hecho incontestable. Fin de la discusión. Mis propuestas y sugerencias cayeron en saco roto: Glickman et al. jamás incorporaron mis sugerencias en las revisiones posteriores de su libro de texto.

5. Expresándolo de tal modo —como cuestiones relacionadas con la observación y la teleconferencia—, hizo que me diera cuenta de que eran temas que tenían que ver con los autores y su texto. Gordon no recuerda al profesorado que su libro de texto sobre supervisión es el que más se vende, pero debemos tener presente la diferencia entre popularidad y calidad. El texto puede ser popular porque es sencillo y fácil para muchos, tanto para entender como para trabajar con él, pero, simplificando las complejidades, es probable que se convierta en poco educativo.

## El momento clave

Un cambio muy importante en la manera de impartir mis clases de supervisión llegó a través de la reflexión. Me di cuenta, como antropólogo cultural (y esto es lo que el mismo profesor que «enseñaba» el libro de Glickman dividiéndolo entre los estudiantes solía denominar «encenderse la bombilla»), que nuestras evaluaciones universitarias (especialmente aquellas que contaban con componentes orales o hablados: presentaciones en el aula, exámenes de conjunto, defensas orales, etc.) son más de forma que de contenido. Incluso los trabajos escritos son evaluados por su forma (por ejemplo: la sintaxis). A pesar de todo, a mí me pasó. En nuestras clases de postgrado, nunca hemos enseñado explícitamente, digamos, comunicación oral o trabajamos sobre técnicas de presentación, pero sí que juzgamos a nuestros discentes y lo que saben basándonos en esto. En particular, desde mi investigación sobre la interacción verbal entre profesor y supervisor (Waite, 1992, 1993, 1995), decidí centrarme más en la supervisión de conferencias y ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades interaccionales y de diálogo.

Keith Acheson (1985) solía afirmar que el truco no estaba tanto en el aprendizaje y en la aplicación de las técnicas de observación, sino que la parte más difícil era la de facilitar *feedback*. Adapté otras teorías basadas en lo que yo pensaba que era lo mejor para mis discentes y los profesores con los cuales trabajarían. Hacía uso de los recursos de nuestro departamento y añadía a todo esto mi conocimiento sobre la interacción entre profesor y supervisor para ampliar lo que pienso que es el enfoque de enseñanza y supervisión más receptivo, reflexivo y reciente. Primero, realicé algunas modificaciones de las técnicas de conferencia de Acheson y Gall (1992, 1997) y de Glickman (1985), añadiendo una lectura que versaba sobre docentes con personalidades y estilos de aprendizaje diferentes (Pajak, 2003).

## Los procesos de interacción en la conferencia

Acheson y Gall (1992, 1997) indican que los supervisores empiezan la postconferencia preguntando a los profesores cómo se sienten con la clase. Desde mi investigación, sé que se trata de una mala estrategia (es decir, cuando uno de los objetivos del proceso es lograr que el profesor se abra y alentarle a él a expresarse claramente). Es una mala estrategia porque provoca una cadena de interacción S-P-S-P-S-P-S (S significa «supervisor», y P, «profesor»). Comparo las interacciones diádicas con los partidos de tenis o de ping-pong, en el transcurso de los cuales se volea de un lado a otro y viceversa. En tales tipos de interacción, el docente rara vez puede tener la oportunidad de introducir un nuevo tema a su elección (Waite, 1995). Es mejor empezar con una afirmación (Scollon y Scollon, 1996). La otra variación importante que he hecho en las preguntas de la postconferencia de Acheson y Gall es que, más que tener a mis estudiantes de supervisión preguntando al profesor lo que él cambiaría de la clase, les pregunté si había alguna cosa que el discente debía cambiar.

(Lo primero indica que no hay nada que el docente deba cambiar, mientras que lo segundo implica una evaluación negativa de la clase y que hay algo que necesita ser modificado.)

Tal y como mencioné arriba, introduzco la conducta de supervisión de Glickman (1985) como primer paso para mis estudiantes, pero les invito y les animo a ir más allá de ese modo elemental de ver las interacciones entre profesor y supervisor. Los discentes practican esos comportamientos en clase a través del juego de roles (tomamos recortes de los pasos del texto de Sullivan y Glanz [2000] para que los estudiantes los usen como chuletas). Los discentes leen de Pajak (2003) la descripción de los distintos estilos de enseñanza y están, agrupados de tres en tres, preguntándose entre sí sobre el perfil de Myers-Briggs y la preferencia dialectal clínica de Pajak. Si los estudiantes no hubieran cogido el de Myers-Briggs en ese momento, yo se lo hubiera hecho hacer. Les completé el ejercicio de Pajak sobre su preferencia dialectal clínica. Después, les distribuí sendos perfiles a los miembros de su grupo pequeño, generalmente formado por cuatro personas. Lo hice de tal manera para que, en primer lugar, pudieran tener una idea de los diversos estilos en abstracto y para que, en segundo lugar, pudieran asociar un estilo particular con alguien, un compañero de clase en este caso, que demostrase algunas de las características de dicho estilo o tal vez una diferente.

Todo el tiempo estoy introduciendo a mis discentes en técnicas de observación. Empezamos con los relatos de enseñanza de Wood (1992) para fomentar ese aprendizaje de supervisión, con el fin de que se pregunten sobre la profunda pasión que tienen los profesores para impartir docencia y para que se den cuenta de que dicha pasión es un motor potente para el desarrollo profesional. Establecí una técnica de observación distinta de la lista de Acheson y Gall (1992, 1997) cada semana: *selective verbatim*, *verbal flor*, *at-task*, *class traffic*, *anecdotal record*. Introduzco los «instrumentos a medida»<sup>6</sup> del texto de Sullivan y Glanz (2000) y mi propia técnica nula (Waite, 1995). Tengo a estudiantes grabando sus interacciones con docentes para después hacer la crítica y la retroalimentación en clase.

La innovación que desarrollé se aventaja de la orientación clínica de nuestro departamento: una serie de salas privadas, cada una con una mesa y dos o tres sillas. Estas salas están provistas de vídeo y sonido y comunicadas con una estación de monitorización central con al menos diez monitores. Esto lo hago a mitad del semestre y durante tres sesiones consecutivas, para asegurarme de que los discentes de supervisión hayan tenido la experiencia de observar y realizar teleconferencias con docentes como base sobre la cual puedan construir sus teorías. Los estudiantes eligen a un miembro de su tría para que sea el encargado. Los otros dos cogen la grabación que uno de los discentes ha traído y hablan aisladamente sobre la misma en una de las salas de orientación clínica. El discente, presentando su conferencia con un docente, sirve, en este caso, al

6. Sobre esto, los estudiantes consideran que el protocolo de interacción entre docente y discente (p. 98) es realmente útil.

«profesor» y el compañero actúa como «supervisor» (analizando, realizando *feedback* y, al principio, no utilizando la conducta de supervisor). Más tarde, después de trabajar en el caso, el estudiante que ha estado supervisando la retroalimentación y, a su manera, aporta *feedback* a la retroalimentación, los mueve a reflejar o a expresar sus pensamientos sobre el diálogo que acaban de mantener. Si quieren, pueden recurrir a los comportamientos de supervisión presentados anteriormente. Los discentes rotan los roles durante las tres sesiones siguientes, cada vez en calidad de «profesor» (presentador), «supervisor» (oyente) y «encargado» (crítico o entrenador).

Se les pide a los estudiantes de supervisión que lleven a cabo ocho observaciones en el aula (la observación adicional es de libre elección una vez los discentes han sido introducidos en todas las técnicas). Éstos son iniciados, primero, en la conducta de supervisión de Glickman (1985), en los dialectos clínicos de Pajak (2003) y en mi propia investigación sobre estructuras y procesos interaccionales en la supervisión de conferencias (Waite, 1995). Proporciono una visión general de supervisión y enfoques alternativos.

En cuanto al número de observaciones, Steve Gordon (comunicado personal, 2 de septiembre de 2008) me criticó en una reunión de profesorado, durante una discusión sobre como cada uno imparte la clase de supervisión, diciendo: «He oído que tienes a los estudiantes haciendo ocho ciclos de clínica. ¡Eso es mucho!». Mi respuesta, al mismo tiempo, fue: «No es como una inoculación. Desde que empezó el proceso, estamos trabajando en ello, ya que la mayoría no lo consigue a la primera».

### La técnica nula

A través del número de observaciones que hacen los estudiantes que tengo y el desarrollo natural de los procesos interpersonales de realizar *feedback*, los discentes ganan confianza en sendos campos y no una mayor habilidad. Una de las técnicas de observación que les pido a mis estudiantes que lleven a cabo es una que yo mismo inventé (Waite, 1995), una que califiqué como la técnica nula:

Observación de un aula por un supervisor [...] donde no es usada *ninguna* técnica explícita de recopilación de datos. En lugar de arriesgar la cosificación de las percepciones del supervisor a través del proceso de objetivación de los contextos complejos del aula y de los acontecimientos como «datos», el supervisor dialogístico o el observador de pares se convierte en testigo de un episodio de docencia, en vez de entablar un diálogo con ese docente. (p. 127)

Únicamente introduzco esta técnica después de que los estudiantes hayan completado las otras. Como parte del curso, les pido a mis discentes que escriban en una página las reflexiones sobre las observaciones que realizan y sobre las conferencias en las que participan. En los últimos dos años, he recogido dichas reflexiones de los discentes sobre sus percepciones y experiencias con la técnica nula. Los comentarios de los estudiantes, que figuran abajo, ponen de



relieve las comparaciones con otras técnicas de observación y el efecto liberador de no tener datos en sí para influir en la conferencia o en la conversación entre el docente y el supervisor en prácticas.

Un estudiante escribió:

Al principio, no sabía si me gustaría realmente usar esta técnica, porque me sentía como si tuviera que compartir cierta información con el profesor. Después de reflexionar sobre nuestra postconferencia, me he dado cuenta de que esta técnica funciona muy bien y, específicamente, con este profesor. Antes de nada, [el profesor] es un docente increíble y su técnica le proporcionó a ella la ocasión de hablar a través de sus decisiones y de sus opiniones. Parece una conversación entre dos docentes en lugar de una técnica para la supervisión instruccional. Creo que esta técnica es probablemente la menos invasiva (para el docente que está siendo observado) de todas las que hemos llevado a cabo este semestre.

Otro comentó:

Noté un cambio mental en cómo percibía la clase. A pesar de que fui el centro durante la observación, me sentí como si pudiera ver la «visión amplia» con claridad.

Un estudiante llegó con la sensación de que:

Cuando me fui, supe que habíamos tenido una conversación de carácter íntimo que le permitía reflexionar sobre sus capacidades más que sobre sus flaquezas.

Sobre la impresión del docente en este proceso, un estudiante de supervisión apuntó que:

Tras nuestro debate, le pregunté si le gustaba este método. Él sentía que era menos molesto y estaba más abierto a utilizarlo simplemente porque coincidía con sus ideas. Estoy de acuerdo. Considero que este método es más tranquilo y relajado. Este método me gusta realmente, no sólo porque permite al profesor sentirse a gusto conmigo en la clase, sino porque también sirve cuando el profesor no se siente seguro de lo que él necesita en cuanto a información.

Otro discente, un docente responsable en su escuela, comentó:

[...] esta vez fue más relajado. Parecía más realista por parte del docente. Tuve la misma sensación en la postconferencia. Podíamos visitar de manera más informal, pero la conversación todavía giraba en torno a la clase. Al preguntarle cómo se sentía, de su respuesta salió más información que si hubiera iniciado la conversación con lo que había visto o pensado. En general, sentí que esa técnica era muy relajante y generaba grandes debates que conducirán al avance del docente y también abrirá puertas para otros focos en futuras observaciones.

Sin embargo, otro estudiante de supervisión observó que:

Hoy he utilizado la técnica nula mientras observaba la clase [del profesor]. He tenido una sensación diferente por no coger apuntes, sin embargo, me he sentido mejor durante la clase global. También me he notado más abierto durante la postconferencia. He descubierto que escuchaba más y que nuestra conversación abarcaba más posibilidades para mejorar su clase [...] He disfrutado aprendiendo todas las técnicas y he podido ver que todas son importantes. He sentido realmente que el no centrarme en una clase de información específica me ayudaba y me ha permitido tener libertad para reflexionar más.

Éstas son pequeñas muestras de las reflexiones de los discentes y hay que reconocer que son observaciones de aquellos que parecían ser capaces de «entender el método», tanto para ver sus ventajas como para llevarlo a la práctica. Había otras. La mayoría de los estudiantes de postgrado, que, a la vez, eran experimentados docentes, directores de instrucción y líderes, veían los matices que comportaba el enfoque. Observaban que esa técnica podía no funcionar con cada profesor en cada momento de su carrera profesional. Además, muchos mostraban la siguiente reacción de los docentes que observaban cuando se les explicó la técnica:

Esta observación fue difícil de explicar a los docentes. Cuando le conté que venía para observar pero no para coger notas o datos, me preguntó: «¿Por qué? ¿Qué sentido tiene?».

Otro apuntó:

Ésta es una de las observaciones más interesantes que he realizado. Antes de la conferencia, expliqué [al docente] que no iba a recoger datos y me preguntó: «Entonces, ¿cuál es el propósito de esto?».

## Conclusión

Además de dejar libre la conferencia, el uso de la técnica nula por parte del supervisor o el director le libera durante la observación. Tal y como he mencionado en otra parte (Waite, 1995), la observación exige un precio alto. Observar mientras se graba exacerba el problema. En la actualidad, tenemos numerosos estudios (Pennebaker, 2009) que muestran que la noción popular de la multitarea es un mito: la gente es incapaz de desempeñar varios trabajos simultáneamente de igual modo. Si evitamos que el supervisor deba observar y documentar algo de manera simultánea, esto le permite a él centrarse mejor en la clase y en los procesos de interacción del aula. Entonces, en la conferencia, tal y como ilustran las mencionadas recomendaciones de los discentes, al no tener que dar parte de la información, de justificar, explicar o defender, hay más de una oportunidad para que el diálogo se dé entre iguales, pares y colegas, cada uno de los cuales habrá sido testigo del procedimiento de la lección, aunque

desde posiciones distintas, y cada uno habrá intentado entender la perspectiva del otro. ¿Qué mejor manera para promover el diálogo profesional?

¿Es la técnica nula una panacea? No, pero si se utiliza juiciosamente, se puede casar lo mejor de la observación de supervisión con los objetivos de las conferencias de supervisión: desarrollo autodirigido del docente sin obstáculos por la agenda del supervisor.

## Referencias bibliográficas

- ACHESON, K. A. (1985). *Class notes*.
- ACHESON, K.A.; GALL, M.D. (1992). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications*. 3a ed. Nueva York: Longman.
- (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications*. 4a ed. Nueva York: Longman.
- ARMSTRONG, L.; JENKINS, S. (2000). *It's not about the bike: My journey back to life*. Nueva York: Putnam.
- BOWERS, C.A.; FLINDERS, D.J. (1990). *Responsive teaching: An ecological approach to classroom patterns of language, culture*. Nueva York: Teachers College Press.
- (1991). *Culturally responsive teaching and supervision: A handbook for staff development*. Nueva York: Teachers College Press.
- COGAN, M.L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton Mifflin.
- GLICKMAN, C.D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- GLICKMAN, C.D.; GORDON, S.P.; ROSS-GORDON, J.M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. 5a ed. Boston: Allyn and Bacon.
- (2004). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. 6a ed. Boston: Allyn and Bacon.
- (2007). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach*. 7a ed. Boston: Allyn and Bacon.
- (2010). *SuperVision and instructional leadership: A developmental approach*. 8a ed. Boston: Allyn and Bacon.
- GOLDHAMMER, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- NOLAN, J.; HOOVER, L.A. (2003). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice*. Hoboken, NJ: Wiley.
- PAJAK, E.F. (2003). *Honoring diverse teaching styles: A guide for supervisors*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- PENNEBAKER, R. (2009). «The mediocre multitasker». *NYTimes.com*, 29 de agosto. [<http://www.nytimes.com/2009/08/30/weekinreview/30pennebaker.html>]
- SCOLLON, R.; SCOLLON, S. (1986). *Responsive communication: Patterns for making sense*. Haines, AK: Black Current Press.
- SULLIVAN, S.; GLANZ, J. (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- VARENNE, H.; MCDERMOTT, R. (1999). *Successful failure: The school America builds*. Boulder, CO: Westview.
- WAITE, D. (1992). «Supervisors' talk: Making sense of conferences from an anthropological linguistic perspective». *Journal of Curriculum and Supervision*, 7, 349-371.

- (1993). «Teachers in conference: A qualitative study of teacher-supervisor face-to-face interactions». *American Educational Research Journal*, 30, 675-702.
- (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. Londres: Falmer Press.
- WOOD, D.R. (1992). «Teaching narratives: A source for faculty development and evaluation». *Harvard Educational Review*, 62, 535-550.