

RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA PROFESION DOCENTE MEDIANTE EL EMPLEO DEL VÍDEO

M^a DOLORES GARCÍA FERNÁNDEZ Y

M^a VICTORIA BENÍTEZ ROCA

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

El perfeccionamiento del profesorado, basado en la reflexión crítica y sistemática de la propia práctica, constituye uno de los fines primordiales de la reforma educativa. En este artículo se analizan los principales modelos de formación del profesorado y las posibilidades que el empleo del audio/vídeo ofrece para la formación de los mismos.

The teachers' perfection, based on the critical and systematic reflection of the practice itself, constitutes one of the fundamental aims of the educational reform. The main models of teacher-training and the possibilities which the use of the tape-recorder and the video VCR offers to train teachers are analyzed in this article.

DESCRIPTORES: Formación del Profesorado, Reflexión-en-la-acción, Vídeo.

1. Introducción.

Es obvio que enseñar, tarea que cualquier persona puede realizar en cualquier momento, no es lo mismo que ser un profesor. Siendo la enseñanza una profesión, como tal requiere asegurar que las personas que la ejercen tengan un dominio adecuado de la ciencia, la técnica y el arte de la misma; en otras palabras, que posean competencia profesional. Así, la profesionalización del docente exige el establecimiento de una serie de actividades con finalidad formativa que propicien en el profesor un desempeño eficaz de sus tareas y/o le prepare para otras nuevas (García Álvarez, 1987). Para ello, el profesional docente necesita poseer una serie de conocimientos teóricos específicos, al tiempo que adoptar la actitud indagatoria requerida para que renueve y actualice su facultad en la capacitación profesional.

Si admitimos con Flanders (en Fauquet y Strasfogel, 1975) que es más fácil identificar una «mala enseñanza» que una enseñanza de calidad, se impone la necesidad de delimitar qué entendemos por «profesor eficaz». La Didáctica, por influencia de los diversos paradigmas y teorías de investigación, ha ido desarrollando una serie de programas formativos que pretenden dar respuesta a aquella eficacia profesional. En la actualidad, el panorama formativo está cambiando y

se tiende a una integración de teorías y paradigmas basadas prioritariamente en dotar al profesor de un papel más activo y reflexivo del que hasta ahora venía realizando.

En cierta medida, los profesores son los únicos profesionales que antes de acceder a su formación poseen una «experiencia previa» a través de la cual entran en contacto directo con la enseñanza. De tal manera que aquéllas experiencias iniciales fijan unos esquemas de acción interiorizados, un «constructo personal», sobre el modelo de enseñanza y de profesor que posteriormente aplicarán en su devenir profesional casi de forma condicionante.

Tales teorías implícitas constituyen un verdadero obstáculo a superar cuando la formación permanente se torna requisito indispensable en la tarea formativa. Y es que, no podemos ignorarlo, los sistemas tradicionales de formación de profesores no sólo no responden a las expectativas de los docentes en ejercicio -por resultarles demasiado alejadas de la realidad- sino que, además, están orientadas a una concepción más individualista que colaborativa. Todo ello sin perjuicio de la influyente cultura dominante que en los Centros impera y que la mayoría de los profesores no se resisten a contravenir.

Como respuesta al cúmulo de «deficiencias» que estos programas de formación presentan, surgen las distintas modalidades de formación en Centros, cuyo objetivo prioritario consiste en articular los procesos de influencia profesional entre profesores de un Centro, de manera que repercutan en la mejora de su ejercicio docente. De tal manera que el apoyo profesional mutuo, el trabajo en colaboración y la actitud reflexiva, favorezca efectivamente lo que la administración educativa denomina «calidad de enseñanza».

La delimitación de aspectos de la acción docente susceptibles de mejoras y su transformación consiguiente está justificada si consideramos que las decisiones a tomar (por el profesor, las instituciones educativas o los poderes públicos) están orientadas bien a modificar las estrategias del currículum o al seguimiento de algunos modelos de enseñanza.

2. Modelos de formación del profesorado.

Tradicionalmente, los dos modelos de formación que se han utilizado para perfeccionar y hacer más eficaz la acción docente han sido el humanista y el tecnológico. El primero, basado en los principios de la psicología perceptiva, tiene como objetivo la capacitación de los profesores para ser personas con un autoconcepto positivo, de manera que lo importante no sea enseñar cómo enseñar, sino el auto-descubrimiento personal, el tomar conciencia del sí-mismo. Así, el mejor método es el que resulta más eficaz en función de las características de cada profesor en formación, resultando con ello lo que Marcelo (1994) denomina «profesor suficiente».

El segundo, por el contrario, se fundamenta en el desarrollo de competencias técnicas y en el microanálisis de la actuación docente y la base de la formación consiste en la selección de un conjunto de acciones u objetivos que se han de llegar a dominar.

El desarrollo del paradigma tecnológico ha derivado en una serie de instrumentos y técnicas de formación, propiciados por la utilización de diversos instrumentos técnicos (grabaciones en audio y vídeo) al servicio tanto de la investigación como de la formación de profesores. Formando parte del paradigma cuantitativo de investigación y como un intento de establecer la relación entre las variables proceso y producto, surgen una serie de modelos cuyo objetivo de formación se traduce en el dominio de una serie de competencias, conductas o destrezas instruccionales (formulación de preguntas, refuerzo, ritmo...) y entre los que se incluyen la microenseñanza, los minicursos, el análisis de interacción, los programas C.B.T.E. o la supervisión clínica. Estos modelos, de carácter extrínseco, pretender formar «profesores eficaces».

La aparición del paradigma cualitativo (fundamentalmente el mediacional cognitivo) supone una nueva perspectiva desde la que plantear la formación del profesorado que se dirige *«al desarrollo de sujetos con capacidad para diagnosticar y detectar los problemas prácticos que el diseño, desarrollo, implementación y evaluación del currículum implica. Sujetos con capacidad para tomar decisiones y resolver problemas, para adaptar el currículum a las necesidades de sus propias situaciones docentes»* (Marcelo, 1994, 81).

De esta manera, si en la investigación se ha pasado de una focalización en el paradigma proceso-producto a modelos de carácter mediacional y ecológico, y del dominio absoluto de modelos y procedimientos cuantitativos de análisis al desarrollo del paradigma cualitativo de investigación didáctica, en el ámbito de la formación y perfeccionamiento de los profesores es destacable el giro que se produce desde la consideración exclusiva del profesor como técnico (preocupado por la aplicación de determinados mecanismos de intervención didáctica, diseñados y ofertados desde fuera) a un papel más activo del mismo ya que también es capaz de elaborar, analizar y reformular su propia intervención.

Esto es, superada en parte la enorme influencia que el positivismo y la psicología del aprendizaje han tenido históricamente sobre la Didáctica, ésta «*en vez de ser la disciplina que dice a los profesores qué deben hacer con los alumnos, trabaja con los profesores para que sean ellos los que decidan qué deben hacer con los alumnos y su trabajo en general como profesionales de la enseñanza*» (Contreras, 1994, 243).

3. Métodos y técnicas de formación.

Tanto los investigadores cuantitativos como cualitativos han ideado una diversa y variada gama de instrumentos que les permiten obtener los datos necesarios para la comprobación de las hipótesis formuladas o en la descripción, análisis e interpretación de los fenómenos objeto de estudio. Dichos instrumentos han sido y siguen siendo empleados en la formación y perfeccionamiento de los profesores y muchos de ellos nacieron para ser herramientas del entrenamiento en la acción docente.

Los sistemas de observación, los de análisis de interacción en el aula, las grabaciones en audio o vídeo, el circuito cerrado de televisión... así como las técnicas ideadas para la investigación cualitativa o traídas de otros campos (Sociología, Antropología, etc.), tales como la asunción de roles, la entrevista, la estimulación del recuerdo..., son utilizados como técnicas de investigación y como medios para la formación inicial y continua de los profesores.

Los **sistemas de observación** son procedimientos que utilizan observaciones sistemáticas del comportamiento que tiene lugar en el aula para captar los aspectos y manifestaciones concretas de aquellas conductas que deseamos estudiar.

El **análisis de interacción**, por su parte, permite diagnosticar la enseñanza de los profesores y su retroacción mediante la aplicación de los sistemas observacionales (que facilitan la tarea del observador) y sirven también como indicadores para la modelación. Para estos análisis de las conductas docentes se emplean o bien observadores o bien grabaciones en vídeo/audio/CCTV, grabaciones que permiten la reposición y estudio de la actuación por investigadores, por profesores y supervisores para la formación inicial y permanente.

En suma, es indudable que estas técnicas, junto a otras como la microenseñanza, la supervisión clínica, etc. (que a continuación describiremos) actúan como valiosos instrumentos en el entrenamiento de toma de decisiones y en la adquisición de habilidades docentes.

4. Grabaciones en audio/vídeo para la mejora de la acción docente.

Los distintos modelos de formación del profesorado emplean la técnica de la grabación, principalmente para realizar la retroacción de la actuación del docente en el aula.

El empleo del vídeo/audio en la formación del profesorado gira en torno -fundamentalmente- a la autoobservación y, en segundo lugar, a la heteroobservación. La primera, considerada como punto de partida de la autoevaluación, constituye una fase en ciertos modelos de entrenamiento (como la microenseñanza, el análisis de interacción o la supervisión clínica) o en métodos autoinstructivos (como en los minicursos). También puede constituirse en parte de cualquier sistema de entrenamiento que tenga como objetivo el dominio de nuevas técnicas y métodos. Por último, la autoevaluación puede asimismo efectuarse como una tarea reflexiva de análisis de la propia actuación.

Pero la visión del propio comportamiento por sí misma no asegura el cambio, que es el objetivo de todo programa de formación y perfeccionamiento. «*El simple autovisionado o la simple autoobservación sin un esquema de referencia, al menos conceptual, no conduce a ninguna modificación de la conducta pedagógica, reduciéndose su eficacia a una consideración de los aspectos más superficiales y extrínsecos de su actuación*» (García Álvarez, 1987, 202). Es más, los medios audiovisuales en general, «*se transforman (...) en un instrumento de investigación de una actividad diferenciada y no en un simple medio de ilustración. No se reduce su función sólo a registrar realizaciones pedagógicas con objetivos de observación (...) Aspira a trazar las grandes líneas de esta competencia, de esta aptitud para observar, mediante el estudio del comportamiento efectivo de los principiantes ante aquello que les es permitido observar*» (Fauquet y Strasfogel, 1975, 109).

En cuanto a la mayor o menor eficacia de uno u otro medio existe cierta controversia, pero podemos aventurar una conclusión general: la eficacia de cada medio viene dada por el tipo de habilidad que se quiera practicar. Por ejemplo, el empleo del audio puede ser eficaz cuando el objetivo de un programa sea la conducta verbal; y el del vídeo, para uno de comunicación no verbal (gestos, miradas, poses...).

La realización de un número de veces suficiente de visionados/audiciones viene justificada por las razones siguientes: para que no queden relegadas a un segundo plano las conductas pedagógicas objetivo del entrenamiento (puesto que en el primer visionado el docente presta particular atención a los aspectos externos tales como tono de voz, gestos, apariencia física, etc.) y para deauto-matizar las conductas inconscientes. Este proceso de desautomatización no se produce antes del sexto visionado y se favorece con intervalos de una o dos semanas entre visionados.

5. Hacia una reconceptualización de la profesión docente.

Si aceptamos que las escuelas son -en definitiva- espacios de intercambio que determinan en gran medida las condiciones de trabajo de los profesores, podemos aseverar con Marcelo (1.994) que las posibilidades de mejora escolar pasan por una reconceptualización de la profesionalización docente. En efecto, la autonomía de los profesores y de las escuelas constituyen un requisito imprescindible para que pueda darse una formación más colectiva y menos individualista y se transformen en espacios privilegiados para la formación del profesorado. No en vano Escudero (1.990 y 1.992) reclama en diferentes escritos que el centro educativo ha de ser el eje en torno al cual se estructure cualquier propuesta de cambio.

Las escasas referencias que existen en la literatura especializada acerca de la planificación del desarrollo profesional de los profesores (las que existen se limitan normalmente a establecer las condiciones para el buen funcionamiento de los cursos de perfeccionamiento) ponen de manifiesto que dicho desarrollo profesional se cataloga como eminentemente práctico y que no necesita -o no se plantea la necesidad- de analizarlo y reconceptualizarlo.

De manera que la reflexión, el trabajo colaborativo y el clima adecuado entre los profesores y su manera de interactuar con los estudiantes llevan a considerar al currículum, no como un conjunto de objetivos y experiencias previamente delimitadas, sino como la combinación de las experiencias de aprendizaje formal e informal que suceden en la escuela.

Además, a través del desarrollo e innovación curricular se estructuran y conducen las propuestas de transformación y cambio en el sistema educativo. Esto es, el desarrollo curricular se convierte y da paso al desarrollo profesional, concretándose éste en modelos de formación centrada en la escuela, en proyectos de innovación, en proyectos de investigación, etc.

El empleo del audio/vídeo abre nuevos horizontes para la formación de los profesores, ya que su uso no debe limitarse a la mera observación de conductas instruccionales a imitar o al descubrimiento de nuevas habilidades docentes a desarrollar. Desde esta nueva concepción de la acción docente por la que decididamente abogamos, el vídeo -fundamentalmente- se convierte en una eficaz herramienta para realizar investigaciones en el aula, facilita la presentación de un mismo tema desde diferentes enfoques metodológicos (expositivo, sistémico, aprendizaje por descubrimiento...), permite la visualización de diferentes modos de realizar una misma función docente (uso de recursos, por ejemplo), etc.

Otras posibilidades del empleo del vídeo en la formación del profesorado hacen referencia al dominio de la técnica visual; en este sentido, el entrenamiento del profesor en el uso de esta tecnología le faculta para que pueda realizar sus propias grabaciones en orden a su empleo como auxiliar de la enseñanza, o como medio de formación de sus alumnos en el dominio de técnicas de aprendizaje, el desarrollo de la creatividad, estudio de la imagen, etc. Con ello, el profesor se esfuerza por elevar los niveles de calidad de su propia actuación docente y también busca aumentar el rendimiento escolar de sus alumnos.

En suma, con Medina y Domínguez consideramos la formación del profesor *«como la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común»* (1993, 87).

Referencias bibliográficas.

BROWN, G. (1979). **La Microenseñanza**. Madrid, Anaya.

CONTRERAS, J. (1994). **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madrid, Akal.

DE LANDSHEERE, G. y BAYER, E. (1977). **Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase**. Madrid, Santillana.

FAUQUET, M. y STRASFOGEL, S. (1975). **Lo audiovisual al servicio de los profesores**. Madrid, Narcea.

GARCÍA ÁLVAREZ, J. (1987). **Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo**. Alcoy, Marfil.

GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. (1987). **Utilización del vídeo como un recurso fundamental en la enseñanza del medio**. II Congreso de Tecnología Educativa, Madrid.

GARCÍA FERNÁNDEZ, M.D. y BENÍTEZ ROCA, M.V. (1998). Formación de profesores en alfabetización audiovisual. **Comunicar**, **11**, 202-207.

MARCELO GARCÍA, C. (1994). **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona, P.P.U.

MEDINA, A. (1987). **La enseñanza y la interacción social en el aula**. Madrid, Kapelusz.

MEDINA, A. y DOMÍNGUEZ, C. (1993). **La formación del profesorado en una sociedad tecnológica**. Madrid, Cíncel.

VILLAR ANGULO, L. M. (1986a). **Microenseñanza. Análisis crítico de un método de formación del profesorado**. Valencia, Promolibro.

VILLAR ANGULO, L. M. (1986b). **Microsupervisión: una técnica de formación de supervisores**. Sevilla, Universidad de Sevilla.

VILLAR ANGULO, L. M. (1987). **Minicurso Modelo Inductivo**. Sevilla, Universidad de Sevilla.

