

Auto-observación y uso del vídeo en la formación permanente del profesor

Sara G. Martínez Covarrubias.

SINOPSIS

Después de revisar algunas conceptualizaciones relativas a la formación permanente de profesores, se ofrece una perspectiva de distintas modalidades de carácter participativo, haciendo especial énfasis en la investigación-acción como alternativa para el trabajo en los centros de enseñanza, y en la videograbación como recurso versátil y de gran utilidad en la auto observación docente.

Términos clave: <formación de docentes> <formación de docentes en ejercicio> <auxiliares audiovisuales> <investigación por la acción> <grabación audiovisual de situaciones pedagógicas>

ABSTRACT

After revising some concepts regarding the on-going training of teachers, a perspective of different modes of participating nature are offered with a special emphasis on action- research as an alternative for the work in teaching centers, and also on video-recording as a versatile and extremely useful resource for self-observation in teaching.

Key terms: <teacher education> <inservice teacher education> <audivisual aids> <action research> <protocol materials>

Introducción

Objetivo básico de este breve ensayo es destacar la aplicación e importancia que el uso de los recursos tecnológicos más actuales puede llegar a tener en el mejoramiento de las prácticas escolares. Lamentablemente los avances técnicos llegan con retraso a las escuelas y en ocasiones no pasan de ser elementos novedosos a los que no se les saca el provecho debido. Las causas de esta situación son múltiples: falta de recursos económicos, poca voluntad de innovación, resistencia al cambio, etc. Entre ellas destaca la falta de información y formación de quienes deben asumir la tarea principal: los docentes. Cabe aclarar que se engloban como avances tecnológicos además de los aparatos o recursos materiales, las metodologías o estrategias de acción, y en el caso específico que se aborda, los nuevos planteos para el desarrollo de la formación docente. Se ha pretendido en este documento poner de manifiesto la trascendencia que tiene la formación de profesores como campo básico de las disciplinas pedagógicas. Para ello, se ha abordado en primer término la conceptualización de formación docente permanente con base en los datos empíricos y los aportes de algunos estudiosos. A continuación se ofrece una breve panorámica de las líneas teórico-metodológicas seguidas para "hacer docentes", actualizarlos, capacitarlos, etc. Un tercer apartado hace ya referencia específica a lo que desde la perspectiva personal se considera una opción prometedora en este campo: la formación centrada en la escuela, desde la perspectiva de la investigación-acción; destacando elementos relevantes; para concluir en una última sección con el abordaje de la videograbación, a la fecha convertida en una herramienta popular y versátil que usada debidamente es susceptible de apoyar en gran medida el proceso de aprendizaje de la tarea docente.

I. Formación permanente de Profesores

Conceptualización

Un profesor es ante todo un profesional. Su trabajo no es un oficio o empleo de poca calificación; debe poseer una preparación elevada y se le espera competente y especializado en la prestación de un servicio. En palabras de Blat y Marín: "Profesor es quien se dedica profesionalmente a educar a otros, quien ayuda a los demás en su promoción humana, quien contribuye a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultural".

El profesionista-profesor domina una disciplina, tanto a nivel teórico o básico, como en su dimensión práctica procedimental. Posee también un componente de actitudes y destrezas. Esa disciplina es la Pedagogía, Entendida como una ciencia amplia que engloba el saber acerca del fenómeno educativo.

No obstante, no todo se resuelve con el dominio de esta disciplina, pues como atestiguan algunos estudios, el saber del maestro² está integrado por diferentes tipos de conocimientos que vienen a conformar la estructura epistemológica de la actividad docente:

- del contenido,
- pedagógico general,
- del curriculum,
- de contenido pedagógico,
- de los alumnos y sus características,
- del contexto educativo, y
- de fines educativos, propósitos y valores.³

Estos saberes son vigentes, importantes; aunque no en igual medida. Se comparte la opinión de Carlos Marcelo, quien concede a los tres primeros mayor trascendencia.

En las escuelas normales de México se atienden principalmente los dos primeros elementos, aunque también sean tocadas someramente las otras cuestiones. Esto ocurre en la formación de profesores para los niveles preescolar, primario y secundario, así como en la educación especial. Se debe a que esa formación está controlada por el estado y ello contribuye a que haya cierto grado de unidad de criterios.

Otra es la situación para el caso de la educación superior y de adultos -tanto compensatoria como formación para el trabajo-. En estos últimos casos, la formación de que dispone el "profesor" novel se refiere únicamente al conocimiento del contenido disciplinario, pues se trata de profesionales de distintas áreas que son contratados con base en sus capacidades profesionales, como si el buen actuar docente fuera innato. En este sentido los profesores del nivel superior son improvisados. Aquí se hace especialmente urgente la formación de los docentes, para que adquieran o desarrollen los elementos mínimos que les permitan asumir la delicada tarea de enseñar, con el mejor bagaje teórico, metodológico y técnico posible.

Antes de adelantar algunos conceptos de lo que es la formación de los profesores, ya específicamente de carácter permanente, es necesario dejar claro cuáles son las razones, adicionales a las apuntadas, que impulsan la formación continua, en todas las profesiones, pero en particular en la de profesor:

- La evolución actual, rápida, profunda y fundamental de gran número de campos, que hace indispensables las revisiones curriculares cada vez en lapsos más cortos, así como cambios en las metodologías didácticas.
- El incremento de las cuotas de escolaridad obligatoria que se pretenden actualmente y derivan en la necesidad de preparar a los profesores para atender a una población de mayor número.
- El surgimiento de poblaciones escolares especiales (refugiados provenientes de Guatemala y el Salvador) o

en condiciones socio-culturales diferentes (por ejemplo la enseñanza del inglés, necesaria en la frontera con E.E.U.U.)

- La reducción en el nivel elemental de la proporción de alumnos por maestro (25-35), que ahora posibilita la inserción de otras formas de trabajo en el aula que con las dimensiones en los grupos en otra época (5055), habrían sido difíciles o imposibles (técnicas de equipos pequeños, participación más activa de los alumnos, etc.) - El convencimiento - no falta de razón -, de que la variable formación de profesores se relaciona directamente con la llamada "calidad de la educación", aspiración y meta del programa para la modernización educativa de la Secretaría de Educación Pública.

Una razón más para la formación permanente es la apuntada por Gonzalo Vázquez⁴ : escapar al riesgo de caer en la rutina, pues una vez que se concluyen los estudios formales y se adquiere una plaza docente, al llegar a la tercera década, comienza un proceso de involución intelectual que se va acompañado por un desfase entre el profesor que va envejeciendo y sus cada vez más jóvenes estudiantes, de quienes lo separa no sólo la edad, sino la forma en que cada uno, como miembro de generaciones diferentes, vive y asume los cambios sociales y culturales constantes.

Existen diferentes etapas en la formación para la docencia, pero aquí se distinguen dos básicas: la de profesores en formación y la de docentes en ejercicio. Para los primeros se cuenta con un currículum expresamente diseñado que generalmente incluye la realización de una serie de actividades prácticas que pasan por la observación de sesiones en el aula, el asumir un rol secundario en el proceso enseñanza - aprendizaje (una suerte de ayudantía), y finalmente, hacerse cargo de la planeación, ejecución y evaluación de al menos una fracción del contenido programático (una lección, un tema, una unidad). Este tipo de formación docente por el momento no será abordada, aunque resulta interesante ver cómo también en su concepción y realización existen multiplicidad de puntos de vista y lagunas importantes.⁵

Uno de los numerosos conceptos existentes, referido a la formación de profesores en ejercicio es el siguiente: "Las actividades de formación a las que se dedican los enseñantes y los directores de los centros primarios y secundarios tras su titulación profesional inicial, esencial o exclusivamente con el objeto de mejorar sus conocimientos, sus competencias y sus actividades profesionales y el de poder asegurar así más eficazmente la educación de los chicos."⁶

Esta definición fue adoptada por el Centro para la investigación y la Innovación en la Enseñanza de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico, y respondía fundamentalmente a lo que en la década pasada estaba vigente en 10 países vinculados a un proyecto específico de formación de docentes en ejercicio.

Sin embargo, otros autores retoman al profesor en su doble dimensión: como persona y profesional. Así, los representantes de los enseñantes en la Conferencia internacional celebrada en 1980, denominan educación permanente del enseñante a la que favorece su deseo de desarrollo personal y la realización de sus aspiraciones individuales, respondiendo a "la necesidad que experimenta cada persona de renovar sin cesar los elementos básicos de su cultura personal, en un mundo en profunda transformación y frente a una renovación constante de los valores."⁷

La formación de profesores en ejercicio tiene más bien fines utilitarios, extensión de ciertas prácticas profesionales.

Ambos tipos de formación deberían ir unidos siendo el último más bien un subconjunto del primero, pues el docente no es un ser escindido: es simultáneamente persona y profesional.

Según Gonzalo Vázquez⁸, la formación permanente es un proceso para cambiar, tanto a nivel personal como situado en un contexto en el que se mueve el docente.

Por su parte Rodríguez Diéguez señala que la formación del profesorado no es más que "la enseñanza profesionalizadora para la enseñanza"⁹, y como en una profesión cualquiera (medicina, abogacía, agronomía), debe tener carácter constante, permanente.

Considerando lo anterior, se comparte aquí el concepto de formación de profesores de Carlos Marcelo:

"... es un proceso sistemático y organizado mediante el cual los profesores - en formación y en ejercicio - se implican individual o colectivamente en un proceso formativo que, de forma crítica y reflexiva, propicie la adquisición de conocimientos, destrezas y disposiciones que contribuyan al desarrollo de su competencia profesional"¹⁰

Agregaría únicamente que este proceso está determinado por las concepciones de escuela, enseñanza, aprendizaje y currículum vigentes en un momento determinado. Para el caso específico de la formación permanente de los profesores en ejercicio - a los que me he de referir en lo sucesivo-, es posible identificar algunos objetivos frecuentes y básicos:

- Perfeccionar el desempeño del docente.
- Actualizar los conocimientos, tanto de carácter disciplinario como los propiamente pedagógicos (teóricos, prácticos) o relativos por ejemplo a cambios curriculares (incluidas las reformas e innovaciones).
- Promover al docente a jerarquías superiores, con base en distintos criterios, entre ellos la formación demostrada.
- Capacitar en el manejo de tecnologías nuevas: métodos, técnicas, uso de recursos auxiliares, etc.
- Complementar una formación que debió adquirirse en las escuelas normales donde se espera desarrollar los conocimientos y habilidades necesarios para la docencia a nivel básico y medio.
- Ayudar al enseñante a captar elementos didácticos mínimos para desempeñar su tarea.

Un último aspecto que es necesario señalar, antes de concluir el presente apartado, es la multiplicidad de respuestas que a lo largo del tiempo y en función de las teorías pedagógicas vigentes se ha dado a la pregunta: ¿Cómo debe ser un buen docente? De la forma en que se le define, de los atributos que se le demandan se desprende también la manera en que se le forma.

Lo anterior se debe, como se ha apuntado a que la concepción del maestro está en función del paradigma

pedagógico vigente. De esta manera, se atribuyen al profesor diferentes papeles o roles. A continuación se ofrecen algunos ejemplos.

Gilbert de Landsheere, tomando en consideración el contexto en que se desarrollan las prácticas educativas, indica que existen valores y actitudes que deben ser aprehendidas por el enseñante. Para determinar cuáles son es necesario realizar "análisis de las estructuras de valores subyacentes a la planificación de la esfera social, demográfica, económica y pedagógicas además de considerar aspectos psicológicos y características de personalidad que deben reunir los profesores. Los valores son de índole social, moral, profesionales y pedagógicos. Las actitudes y estructuras de comportamiento pueden agruparse en 3 categorías distintas: las que deben adquirir educador y alumnos, las del maestro como educador y las que deben estimularse en los alumnos.¹²

Un autor clásico en este tipo de estudios es Ned A. Flanders, para quien el profesor competente debería alcanzar entre otros los siguientes objetivos de autodesarrollo profesional:

1. Identificar diferentes pautas de comportamiento docente... y unificarlas en una serie de estrategias didácticas para la clase.
2. Diseñar proyectos de investigación... [para] comparar... su propio comportamiento docente y diferentes estrategias didácticas.
3. Controlar el equilibrio entre la iniciativa del alumno y la suya propia...
4. Diseñar y emplear instrumentos para la evaluación de las actitudes y el rendimiento del alumno,... [relacionándolas] con las diferentes estrategias didácticas.
5. ...conducir la lógica del proceso de pensamiento durante el intercambio profesor-alumno...
6. ...ayudar a sus colegas en la adquisición de destrezas de análisis . . .¹³

En general, para este autor se trata fundamentalmente de que el docente se convierta en un sujeto investigador de su práctica y llegue a la convicción de que la lógica

es susceptible de aplicarse a la enseñanza en el aula y su propia investigación.

Gastón Mialaret¹⁴ ofrece su propia impresión del deber ser docente, descomponiéndola para su análisis en tres perspectivas:

- a) individuo que trabaja en una clase o con un grupo,
- b) dentro de un establecimiento generalmente perteneciente a una institución y a la vez,
- c) es un ciudadano.

De lo anterior se desprende que el profesor es un vínculo entre la sociedad adulta y los sujetos en formación. Es portador de cierta experiencia y se espera que asuma determinada conducta moral, que busque conocer a sus alumnos y establecer un diálogo con ellos. Una de las condiciones que destaca el autor, para desarrollar la función anterior, es la existencia de salud mental, una personalidad equilibrada que ayude al maestro a ser aceptado en el grupo.

A partir de un amplio estudio realizado en Canadá, Mialaret concluye que en su clase, el educador debe asumir entre otros los siguientes papeles: (transmisor de conocimientos), animador (hace que trabajen los alumnos), guía (sugiere métodos), supervisor (propone trabajos y supervisa su realización), recurso (sirve de recurso si se le pide).¹⁵

Muchos tratados en referencia a cómo es y debería ser el docente se han descrito. Obvio decir que en este aspecto como en muchos otros del ámbito pedagógico y de las ciencias sociales en general, no hay acuerdo porque coexisten distintas perspectivas teóricas y contrariamente a lo que ocurre en las ciencias naturales y exactas, tienen todas cierto grado de validez que no discutiremos aquí.

II. Algunas modalidades de formación de profesores en ejercicio.

Existen diferentes modalidades para la concreción del perfeccionamiento y continua formación del profesorado. En los distintos niveles del sistema educativo mexicano se ha intentado desarrollar variados tipos de experiencias, no obstante, las presiones de tipo político, económico, laboral, etc., han propiciado que una de las modalidades más

extendidas sea la impartición de cursos cortos a buen número de docentes cuyas prácticas aunque coincidentes en gran medida, no siempre están presentando las mismas dificultades. De esta manera, se agrupa a todos los docentes de escuela primaria en largas sesiones de carácter expositivo o en las que se echa mano de la lectura comentada, para analizar diversos textos que poco le dicen a un maestro de 60 grado cuál es la forma más conveniente para estimular la creatividad o enseñar las implicaciones de determinadas proposiciones matemáticas, como tampoco auxilian el profesor de ler. grado que debe enseñar a leer y escribir a niños que presentan niveles de maduración diferentes.

En otros ámbitos del sistema, que tienen cierto grado de autonomía, como el nivel superior, los cursos o programas se organizan con frecuencia a partir de peticiones de los mismos profesores, teniendo en estos casos mayor aceptación. No obstante, la limitación de recursos humanos, financieros, tiempo, hacen que los resultados no sean los deseados. Así, es común escuchar a los maestros decir que "siempre es lo mismo", "no corresponden a su realidad", etc., pues por otra parte no existe tampoco conciencia en la base magisterial de la importancia y trascendencia del proceso de formación permanente y en muchos casos es visto únicamente como una obligación más a cumplir o la forma más fácil de acumular puntos en el escalafón, para la obtención de algún estímulo económico, un cambio de adscripción, la asignación de unas clases adicionales, etc.

No podemos negar que en los últimos años se han hecho intentos por encontrar alternativas más adecuadas, siguiendo las demandas de los mismos profesores. Jesús García Alvarez¹⁶ las señala para el caso español, pero en México el sentir es similar y se puede sintetizar en tres aspectos principales:

- 1) Una formación dirigida a subsanar las necesidades sentidas por los profesores.
- 2) Que los maestros tengan el papel protagónico en su propia formación.

3) Que se atienda más a las dimensiones prácticas de la tarea del profesor.

Los programas de formación deben conformarse de manera integral y estar bien estructurados. No es poco frecuente el caso de actividades organizadas de manera un tanto aislada y que no tienen una razón de ser clara en un proceso más amplio.

Es importante que se tomen en consideración algunos principios básicos que subyacen a un buen programa de formación de profesores en ejercicio:

1. Que el aprendizaje sea por medio del descubrimiento y hallazgo personales.
2. Para que el aprendizaje sea significativo, que se evidencie su vínculo con la realidad.
3. Que se disponga de tal manera el ambiente que haya un clima emocional propicio.
4. Que se brinde un refuerzo inmediato.
5. Que se consideren los problemas reales de los profesores así como sus diferencias individuales.
6. Facilitar la comunicación entre colegas.
7. Propiciar el trabajo independiente haciendo uso de métodos participativos y estableciendo grupos de discusión y equipos de trabajo.
8. Buscar que el docente desarrolle su capacidad de crítica e interpretación de su realidad.
9. Que el docente sea un participante del programa y no un asistente, que no aplica lo aprendido.¹⁷

La formación de profesores puede asumir distintas modalidades. A continuación se describen brevemente las que parten de una metodología participativa y las que hacen uso de una herramienta actual y muy útil en estos procesos: la videograbación. Se han elegido únicamente estas modalidades, por su directa vinculación con el planteamiento que se formula en un apartado posterior de este documento.

Considerando la metodología participativa, algunas de las formas más usuales de formación de profesores son las siguientes¹⁸:

Grupos de trabajo. Consiste en la realización de reuniones de profesores los cuales, con la ayuda de un experto, tratan diversos temas de su interés. La estructuración es flexible y promueve la creatividad.

Sesiones de laboratorio. Se plantea una situación-problema y se establecen los puntos de vista de los participantes, para luego proceder a su discusión con el fin de llegar a conclusiones válidas y aplicables a la vida real. También se desarrollan en grupo las sesiones y se busca promover el aprendizaje por descubrimiento, desarrollando habilidades y actitudes favorables a la observación de la realidad, entre otros objetivos.

Programas intensivos. Están centrados bien en problemas genéricos o en asuntos específicos de tipo didáctico u organizativo. Hacen referencia a la tarea y experiencias propias de los participantes. Son positivos en cuanto promueven actitudes, pero debido a las condiciones de realización (fuera de los centros escolares, en jornadas frecuentemente adicionales) no posibilitan el desarrollo de hábitos y destrezas firmes.

Investigación activa. Esta modalidad es menos frecuente, pues requiere preparación y concienciación muy especiales de parte del profesor. Conlleva el uso del método científico en la solución de problemas pedagógicos. Esto se ha extendido poco debido entre otras razones, a que muchos docentes desarrollan su labor a un nivel un tanto artesanal, creativo, empírico, más no como fruto de una intervención lógicamente planeada.

Otros modelos: incluirían seminarios, cursos, conferencias, estancias breves en centros, observación de aula, etc.

Entre los modelos de formación de profesores actualmente vigentes que hacen uso de la videograbación, están los siguientes:

Microenseñanza: Se puede describir como "un encuentro docente a escala reducida diseñado para desarrollar nuevas destrezas y perfeccionar otras ya adquiridas" ¹⁹.

Se empezó a desarrollar en la Universidad de Stanford, EEUU, sin embargo actualmente hay muchas variaciones. Habiendo surgido desde el enfoque conductista, ahora se utiliza para desarrollar aprendizajes de carácter más cognitivo.

Consta básicamente de los siguientes pasos:

* Enseñanza, por un lapso breve, a un grupo pequeño de estudiantes, que es filmada.

* Visionado crítico, que proporciona el feed-back y en el que intervienen el profesor (sujeto que se entrena), el supervisor y los alumnos (éstos no siempre).

* Reenseñanza, procurando corregir los errores detectados.

Análisis de la interacción. Este modelo retoma las relaciones en el aula a nivel de docente-alumno, sin soslayar que se dan en un contexto y que responden en buena medida a las determinantes que éste les impone.

Se analiza en esta perspectiva tanto la interacción verbal como las conductas no verbales, aunque la primera vertiente ha tenido más desarrollo pues ofrece menos dificultades para su registro y análisis (sea cuantitativo o cualitativo), además de ser la vía por excelencia de comunicación áulica.

Un autor que desarrolló esta línea y un sistema categorial muy difundido es Flanders²⁰, quien analiza la interacción desde un marco de referencia sociológico. En la actualidad se está considerando no únicamente al profesor, sino también al alumno como unidad de análisis.

Supervisión clínica. Es una forma de vinculación teoría-práctica y consiste en la realización de actividades docentes reales en las cuales se cuenta con el apoyo o guía de un supervisor, más interactivo que directivo. Previamente se plantea la actividad y se acuerdan los aspectos o puntos a observar o analizar. El supervisor proporciona un feed-back sistemático al docente, quien además tiene la oportunidad de ver la grabación, para discutir sus puntos de vista y llegar a conclusiones.

Modelos basados en competencias. La competencia hace referencia a la actuación del profesor y a sus resultados en los alumnos. Se parte de la determinación de una serie de destrezas o competencias que se identifica con el "buen hacer docente", en tres dimensiones: conocimientos, actuación en la enseñanza y resultados de los estudiantes.

Este modelo es en cierto modo una prolongación de la microenseñanza, utilizando el enfoque de sistemas, en

el que el docente tiene ciertos niveles de entrada que debe superar a partir del entrenamiento. En este modelo existen modalidades de autoinstrucción, por módulos, etc.

Los 4 modelos antes descritos se ubican en el grupo de **MODELOS TECNOLÓGICOS**, porque se enfocan hacia el hacer, la actuación o realización docente. Están más preocupados por los aspectos técnicos y tecnológicos de la enseñanza, buscando formar profesores eficaces.

Existen otros **MODELOS**, llamados **HUMANISTAS**, en los cuales la videograbación se utiliza con fines de autoconcientización y análisis de los procesos dinámicos de las relaciones en el aula, y en los que los aspectos técnicos pasan a segundo término, centrándose la formación en la persona, como garantía de eficacia docente.

Más que un tipo de modelo, se puede considerar que es una corriente que busca "humanizar" los planteos de la tecnología educativa en los años 70's.

Se parte del hecho de que la conducta de un sujeto es determinada por su campo perceptivo. Según Combs²¹, la conducta viene determinada por:

- a) Cómo se ve el sujeto a sí mismo.
- b) Cómo ve la situación en la que está inmerso.
- c) La interrelación entre estas dos percepciones.

De ello se deriva, por ejemplo, que una misma conducta tenga significados diferentes, según la persona de que se trate. En el caso de los alumnos, para comprenderlos hay necesidad de tratar de averiguar cuáles han sido las experiencias que han marcado su vida (las más significativas).

En el caso de los profesores, se les ha de formar no a partir de cómo se deben comportar, pues esto es un síntoma. Hay que buscar más bien su desarrollo personal: sus valores, creencias, concepciones, percepciones; sólo entonces será posible que ellos cambien su comportamiento.

Autores de renombre que han trabajado en esta línea son: Combs (concepto de persona adecuada), Rogers

(persona actuando en plenitud) y Maslow (autorrealización de la persona).

Uno de los elementos más importantes de los modelos humanistas es que han vuelto los ojos a los aspectos tradicionalmente olvidados en la formación de profesores: los afectivos y emocionales. Mucho se han preocupado los formadores por dotar a los docentes de destrezas y habilidades, soslayando la esfera afectiva de la personalidad, recuperada en los últimos tiempos por la corriente personalista.

III. La Investigación-acción como alternativa.

Toda actividad realmente formativa conlleva, como señala H. Bernard²², la reflexión y la acción expresivas, que se convierten a su vez en un motor para lograr la formación de otros sujetos implicados y así la modificación del campo social en el que se ejerce.

¿Cómo un proceso de investigación puede lograr el cambio de la realidad?

Porque parte de tres categorías básicas:

- **EXPLICAR**, es decir, tratar de entender más y mejor a los actores y a su acción.
- **APLICAR**, es decir, investigar para utilizar los datos descubiertos a fin de mejorar la acción.
- **IMPLICAR**, es decir, usar la investigación como medio de movilización social.

El término investigación-acción fue inventado por Kurt Lewin y se refiere a una espiral investigativa que conlleva en primer término clarificar y diagnosticar una situación-problema, a partir de ello es necesario formular estrategias de acción, para reiniciar el proceso de reflexión-acción.²⁴ A partir de estos puntos básicos es posible esbozar lo que podría ser una manera efectiva de que los profesores se formen.

1. Clarificación y diagnóstico de la situación problema. En el aula, el profesor que tenga interés por mejorar su labor, debe buscar la manera de rescatar la información pertinente, los hechos: lo que expresa (de manera verbal y no verbal). Además, debe explicar esos hechos (formular hipótesis), para reflexionar y ofrecer alternativas de solución a la situación-conflicto encontrada.

Para realizar todo lo anterior necesita contar con elementos técnicos. Así, para saber qué está pasando en su salón de clase con respecto a una situación específica (por ejemplo falta de disciplina), debe observar del comportamiento estudiantil, la revisión de los programas del curso, la realización de entrevistas, aplicación de cuestionarios sencillos, etc.

Un elemento fundamental aquí, por lo que se refiere a la actuación docente, será el autoanálisis, en cuya realización la videograbación puede ser de gran ayuda. Este aspecto se retoma más adelante.

Una vez que el docente conoce los diferentes elementos que están jugando en una situación determinada, puede establecer sus tentativas de respuesta, realizando una reflexión profunda para determinar cuál de ellas resulta elemento clave (o claves) en la solución, pasando a...

2. Formulación de estrategias de acción.

Lo que en el apartado anterior apareció como una idea general, debe ir tomando cuerpo en la mente del profesor, contemplando los factores que debe cambiar o modificar, así como las acciones que ha de emprender en este sentido. Debe contemplar, entre otras cosas, las negaciones o acuerdos a que debe llegar con los sujetos intervinientes (estudiantes, colegas, jefes, padres de familia, etc.); considerar los recursos: aulas, laboratorios, aparatos, libros, tiempo; establecer las normas por las que habrá de regirse, etc.

3. Puesta en práctica de las estrategias.

Esta puede no ser inmediata, pues no se trata de cambiar únicamente lo aparente, sino en ocasiones de cambios radicales por ejemplo en el accionar docente. Si fuera el caso, el cambio se irá dando paulatinamente, en la medida en que el docente reflexione acerca de cuáles son realmente las causas de los problemas en el aula y se esfuerce por solucionarlos. En algunos casos se trata de procesos más bien complejos que requerirán revisión "sobre la marcha", para evitar graves desviaciones y para apreciar en qué medida van contribuyendo a dar respuesta al problema originario de la acción.

4. Evaluación.

En esta fase se hace uso de métodos de recogida de información, de manera similar que al inicio del proceso (diagnóstico). Entre ellos se cuentan los diarios, el análisis de documentos (programas y planes de clase, exámenes, actas de reuniones, fichas, libros de texto, trabajos escolares, etc.) audio y videograbaciones, participación de un observador externo, entrevistas, comentarios en la propia clase, entre otras.

Es necesario que el profesor se dé tiempo para realizar este proceso y disponga así de la mayor cantidad de información que, organizada adecuadamente, le podrá ofrecer una visión lo más objetiva posible tanto de la realidad a cambiar (inicio) como de los progresos logrados (control o evaluación final).

5. Reinicio del proceso de investigación.

Es imposible pensar que el complejo trabajo áulico presenta un único problema. Son tantos y tan diversos que el profesor debe convertirse en un constante investigador que identifica problemas, determina causas, busca soluciones, etc. Además, al investigar no centra su atención únicamente en un aspecto, sino que mientras atiende a un asunto que en ese momento es el centro de sus preocupaciones, va identificando otras cosas susceptibles de mejorarse.

Por otra parte, dado que las situaciones son cambiantes, una vez que se da respuesta a una interrogante, surge otra nueva y hay necesidad de revisar, por ejemplo, si al cabo de cierto tiempo los cambios adoptados han resultado ser adecuados o nuevamente se deben introducir modificaciones.

Todo ello nos lleva a concluir que una vez iniciado el proceso de investigación-acción, el profesor lo debe ir convirtiendo en un sano hábito, pues la formación que en él adquiere lo lleva de la mano a una mejora constante por obra de la aplicación de un método lógico, congruente y que dimensiona positivamente sus conocimientos y capacidad para cambiar la realidad, echando mano de recursos de distintos tipos e incluso, con el apoyo de un asesor (experto) en este tipo de metodologías.

Charles Hull²⁵ identifica 6 destrezas cognitivas que, desarrolladas pueden convertir al profesor en un sujeto capaz de lograr cambios significativos en su práctica, con base en la observación, reflexión y puesta en marcha de estrategias de cambio:

Empleo de la percepción. Implica no únicamente ver u oír, sino hacerlo consciente de la existencia de un marco cognitivo preciso en un momento determinado, el cual va a determinar cuál es la forma en que es considerada la realidad. Incluye de entrada reflexión e interpretación, que se van a combinar con el...

Empleo de la interpretación. Para ver una experiencia desde diferentes perspectivas y determinar cuál de ellas es pertinente en un momento dado y en función de lo que se quiere analizar.

Empleo del lenguaje. El autor se centra en la lengua hablada por su poder de comunicación, aunque también debe ser considerado el lenguaje no verbal, pues en el trabajo en el aula son tan importantes las comunicaciones científicas y el dominio cognoscitivo en general, como el contar con una buena circulación de información afectiva, sin interferencias, y en ello juegan un papel básico tanto el lenguaje verbal como el no verbal .

Empleo de símbolos. Es útil para representar ideas, para hacer público el conocimiento privado. Es también una forma de lenguaje (la iconicidad) .

Empleo de la interacción social. Es básica en la investigación-acción, si el investigador requiere realmente introducir cambios que resulten significativos. Conlleva la comunicación de elementos cognitivos y afectivos que en el intercambio se traducen en discusiones enriquecedoras en las que se plantean diferentes puntos de vista, para llegar a soluciones conjuntas o consensuales.

Empleo de la autonomía. Se refiere a la autoconfianza que debe tener el sujeto. Una actitud positiva es ya una parte de la respuesta a un problema. Si el profesor se considera competente seguramente hará un esfuerzo máximo por salir adelante y logrará sus metas, pues una dificultad no será capaz de amedrentarlo.

Esto no quiere decir que el sujeto ha de estar tan seguro de sí que no sea capaz de dudar de la veracidad de sus planteamientos, considerando otras posibilidades. Por el contrario, su actitud ha de ser abierta, flexible, pero siempre reflexiva y analítica, para no dejarse guiar por meras apariencias.

IV. Auto - observación docente y videograbación.

Desde la perspectiva de la investigación- acción, como se ha indicado anteriormente, la realización de un adecuado diagnóstico de la situación es fundamental, pues es a partir de ello que se construyen las estrategias de solución, es decir, la acción transformadora de la realidad.

También se señaló que allegarse información pertinente es un trabajo bastante arduo, pues la realidad puede verse desde distintas perspectivas y de ella pueden analizarse las más diversas cuestiones. No obstante, aquí voy a referirme exclusivamente a la investigación-acción que se emplea en el aula, más no a toda ella, sino a la que tiene como objeto fundamental la formación permanente del profesorado.

De las fuentes de información a las que es posible acudir para analizar el trabajo de un profesor, únicamente retomaré la observación. Me mueve a ello no un menosprecio de las otras fuentes posibles y que fueron señaladas con anterioridad, sino más bien el convencimiento de que la observación ha sido una posibilidad poco explotada. Así, durante el período de formación para la docencia en las escuelas normales, resulta frecuente la asistencia de los futuros profesores a las aulas, en las cuales se les indica que deben observar, pero no les proporcionan las guías para ello y tampoco se les dice de qué manera van a interpretar el cúmulo de datos obtenidos, ni se relaciona esto con un marco teórico que vincule la teoría con la empiria.

Coincidimos plenamente con Marcel Postic cuando afirma que "El aprendizaje de la observación debe comenzar por una interrogación sobre uno mismo, a fin de analizar los modos de percepción de la conducta del otro, las esperanzas y las hipótesis implícitas que orientan la visión del observador." ²⁶

Resulta básico al realizar una observación situarse en el contexto en que se da el fenómeno. No podemos por ejemplo juzgar a un estudiante de manera independiente a sus condiciones emocionales, afectivas, socioeconómicas, a su gusto por la asignatura, etc.

Sin embargo, cuando lo que se pretende observar es el desarrollo de la actividad de uno mismo, la situación se vuelve tal vez más compleja, pues no siempre se cuenta con la capacidad de descenderse, de criticarse de analizar "fríamente" la actuación.

Existe un proceso que ayuda a desarrollar la capacidad de auto-observarse: la autoscopia²⁷, mediante el cual el profesor aprende a observarse como actor en la situación de docencia y a contemplarse a distancia. Esto ayuda al sujeto por un lado a apreciar el trecho que lo separa de lo que desea ser y hacer, y por otro le permite desarrollar una actitud crítica para encontrar las causas de los conflictos y emprender una acción solucionadora. Cabe señalar que la observación debe recaer en hechos. Solamente se puede observar lo que es exteriorizado. En el caso que nos ocupa, se pueden revisar las conductas verbales y motoras del profesor.

Cuando se hace uso de la autoobservación, la panorámica se abre, pues a lo externo es susceptible añadir lo interior: los sentimientos y pensamientos, las razones que han dado origen a ciertas conductas manifiestas.

La autoscopia de que hablo aquí implica filmar en video una clase o más, para después realizar su visionado. Dicho visionado va a responder a ciertos objetivos, que no le serán impuestos al profesor. El mismo debe determinar qué aspectos le resultan relevantes en función de alguna situación conflictiva, una teoría pedagógica que desee analizar, la forma en que se comunica con sus alumnos, u otro aspecto importante y que busque mejorar. Tal vez sólo se trate de percibir de qué manera actúa pues generalmente no cae en cuenta de los errores que comete o simplemente lo hace "sin pensar".

Para que el profesor realice una adecuada labor, es necesario que conozca las dificultades de la autoobservación y cómo puede ser afectada; determinar

qué y cómo va a observar; y que haga uso de un marco contextual para la interpretación. No se debe descartar además la presencia (opcional) de un orientador o guía que lo vaya encausando en el proceso de aprender a desarrollar sus capacidades de observación, así como, posteriormente, la puesta en práctica de las estrategias de acción y evaluación que vienen a conformar el proceso todo de la investigación-acción.

Lo anterior resulta en ocasiones imprescindible, si lo que se quiere analizar está en cierto modo encubierto o puede pasar desapercibido para los ojos poco entrenados. Tal es el caso de la comunicación no verbal en el aula: las expresiones faciales, el contacto visual, la proximidad física, el contacto físico directo.

Todos estos comportamientos se dan acompañando o no al lenguaje verbal y son captados inmediatamente por los estudiantes. Sin embargo, los profesores no tienen generalmente conciencia de ellos, ésta surge como señala Isabel Cuadrado²⁸ del análisis de las interpretaciones que da a sus comportamientos. Esto lleva a pensar en una meta-reflexión (primero se revisa el comportamiento que ha surgido y después, en un segundo momento, la interpretación que de él se ha dado), que va desarrollando la capacidad crítica del profesor.

En todo proceso resulta fundamental utilizar herramientas técnicas, una de ellas es la videograbación. El término video "designa la formalización visual de la imagen electrónica...es el apócope de videógrafo, llamado también magnetoscopio, aparato que... utiliza un soporte magnético para producir señales T.V.;... procedimiento electrónico para reproducir imágenes y sonido."²⁹

Coincido con Santiago Mallas, quien afirma que además de exhibir, crear y copiar videogramas, el video en la enseñanza tiene como funciones principales:

- Explotación del feed-back inmediato (observación, autoobservación, microenseñanza) y 'reciclaje' profesional.
- Obtención de material de investigación.³⁰

Sin soslayar la importancia de la audición, en el caso del análisis de actitudes y en especial, de la comunicación no verbal, la posibilidad de que el docente se observe en una situación real de enseñanza, tiene un gran valor didáctico: le es más fácil apreciar qué y cómo lo hace, así como las cosas que deja de realizar .

La capacidad de la videograbación para cristalizar como cosa, permite al docente su estudio y revisión inmediata y tantas veces como sea necesario, así como su almacenamiento para una posterior lectura.

El video es una tecnología que debido a los grandes avances que ha tenido en razón de su explotación comercial, cada vez más asequible, práctica y funcional. Su uso no ofrece dificultades; el material de trabajo no es muy costoso y resulta bastante común (adquisición y mantenimiento): cámara, aparato de visionado, monitor. Por otra parte, requiere muy poca formación técnica y ofrece además de la posibilidad de apoyar la investigación-acción, reforzar el proceso de comunicación, si el docente hace de él una herramienta de trabajo.

Finalmente, es conveniente señalar que el uso de la videograbación, en unión de otros medios técnicos modernos son cada vez menos rechazados por el profesorado que es consciente de su necesaria inclusión en la escuela, donde no es ya posible seguir enseñando, investigando, formándose, con los mismos métodos que a principios de siglo, en una sociedad que pisa el umbral del tercer milenio dotada de recursos tecnológicos cada día más sofisticados. La escuela y en especial los profesores, deben responder a una realidad que está cambiando cada vez más de prisa; donde al docente le corresponde el papel de ayudar a los

estudiantes a cobrar conciencia de su realidad, a aprovechar los avances sin dejarse avasallar por ellos.

Conclusión :

Actualmente, existen múltiples opciones para realizar una formación permanente del profesorado. Entre ellas, las que implican mayor participación y toma de conciencia han cobrado auge, en consonancia con algunas tendencias pedagógicas vigentes, asociadas a planteamientos alternativos al extendido uso de la tecnología educativa asociada al esquema proceso-producto.

Para lograr que la formación sea un proceso permanente entre los docentes, es necesario que se asuma como inherente a la actividad escolar y que se ponga de manifiesto la utilidad que reviste: cómo puede ayudar concretamente a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje.

Para vincular los procesos de formación con acciones específicas de mejoría en las cuales el profesor no sea manipulado, es menester integrar la formación en una dinámica más amplia: la investigación, asumiendo en particular la modalidad de investigación-acción, que implica además de averiguar las causas de los fenómenos y explicarlos, poner en práctica acciones para transformar la realidad escolar. En este proceso es altamente recomendable hacer uso de los medios materiales que la avanzada tecnología pone a nuestro alcance; tal es el caso de la videograbación que al igual que la computadora continúan desarrollándose y ofrecen cada vez mayores posibilidades de apoyar la labor docente; sin olvidar que constituyen una herramienta más y no un sustituto.

REFERENCIAS

- Bernard, Honore (1980): Para una teoría de la formación dinámica de la formatividad, Madrid, NARCEA.
- Brown, George (1979): La microenseñanza, Madrid, Anaya, 232pp.
- Cuadro Gordillo, Isabel (1992): Implicaciones didácticas de la comunicación no-verbal en el aula. Cáceres, Universidad de Extremadura (España).
- Dedesse, M. Y Mialaret, G. (Dirs.) (1980): La función docente, (Tratado de Ciencias Pedagógicas, 11), Barcelona, Ed. Oikos-Tau.
- Flanders, Ned A. (1977): Análisis de la interacción didáctica, Madrid, Anaya.
- García Álvarez, Jesús (1987): Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del video, Alcoy (España), Ed. Marfil.
- Haynes, Lucila (Comp.) (1986): Investigación/acción en el aula, (Tr. George Motta et. al.), Valencia, Generalitat Valencia.
- Landsheere, Gilbert de (1977): La formación de los enseñantes de mañana, Madrid, Edit. Popular.
- López de Ceballos, Paloma (1987): Un método para la investigación-acción participativa, Madrid, Ed. Popular.
- Mallas Casas, Santiago (1985): Video y enseñanza, Barcelona, ICE- Universidad de Barcelona.
- (1987): Didáctica del video, (Col. Video y Educación, 2), Barcelona, Fundación Serveis de Cultura Popular/Edit. Alta Fulla.
- Marcelo Carlos (1989): Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos Sevilla, Universidad de Sevilla.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico/C.E.R.I. (1985): La formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela, Madrid, NARCEA.
- Vázquez Gómez, Gonzalo (1975): El perfeccionamiento de los profesores, Pamplona (España), EUNSA.
- Villa Angulo, Luis Miguel (Dir.) (1988): Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado, Alcoy (España), Marfil.

Villa, Aurelio (Coord.) (1988): Perspectivas y problemas de la función docente, Madrid, NARCEA.

NOTAS

1. Cit. por Marcelo, Carlos: Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos, p. 9.
2. Se usan indistintamente los términos: profesor, docente, maestro y enseñante.
3. Shulman, cit. por Marcelo, Carlos. Op. cit., p. 16.
4. El perfeccionamiento de los profesores, pp. 36-37.
5. Véase al respecto Feiman-Nemser, Sharon y Buchman, M. "Lagunas en las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado".
6. O.C.D.E./C.E.R.I. La formación de profesores en ejercicio, p. 18.
7. Ibid, p. 20.
8. Ibid., p. 39.
9. Cit; por Marcelo, Carlos. Op. cit., p. 26.
10. Idib, p. 30.
11. La formación de los enseñantes de mañana, p. 104.
12. Loc. cit.
13. Análisis de la interacción didáctica, p. 435.
14. "Perfil del educador enseñante" en Debesse, M. y Mialaret, G.: La función docente, p. 87.
15. Ibid., pp. 87-94.
16. García Álvarez, Jesús: Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo, p. 36.
17. Véase Vázquez, Gonzalo, Op. cit., pp. 40-42.
18. Se explican con mayor detalle en Ibid., pp. 42-46.
19. MacKnight cit. por Brown, George: La microenseñanza, p. 24.
20. Idem.
21. Cit, por García Álvarez, Jesús. Op. Cit., p. 127
22. Para una teoría de la formación, p. 155.

-
-
23. Desroche H., cit. por López, Paloma. Un método para la investigación-acción participativa, p. 24.
 24. Véase Haynes, Lucila. Investigación/acción en el aula, p. 13.
 25. Cit. por García Álvarez, Jesús. Op. cit., pp. 51-56.
 26. "Evolución de los fines y métodos de observación y evaluación en la formación de profesores" en Villa, Aurelio (Comp.). Perspectivas y problemas de la función docente, p. 199.
 27. Ibid, p. 200.
 28. Implicaciones didácticas de la comunicación no-verbal en el aula, p. 101.
 29. Mallas, Santiago: Video y enseñanza, p. 44.
 30. Mallas, Santiago: Didáctica del video, p. 18.