

UTILIZACIÓN ACTIVA DEL VÍDEO EN LA FORMACIÓN INICIAL DE EDUCADORES

Carlos Rosales López

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela

RESUMEN

La reforma de los planes de estudio para la formación de Maestros en el proceso de convergencia con el EEES ha puesto de relieve la necesidad de estimular el desarrollo de competencias profesionales a través de una mayor vinculación de teoría y práctica.

Las clases interactivas, consideradas como seminarios para el trabajo grupal cooperativo pueden constituir el contexto apropiado para un aprendizaje más dinámico y próximo a la realidad de la enseñanza.

En este trabajo se proponen diversas formas de utilización del vídeo en dichas clases, pero especialmente la más activa, aquella en la que son ellos mismos quienes diseñan y graban secuencias didácticas en contextos reales para posteriormente analizarlas reflexionando sobre múltiples cuestiones curriculares con el apoyo del profesor supervisor y de los compañeros de estudios.

PALABRAS CLAVE

Clases interactivas - vinculación teoría/práctica - realización de vídeos - análisis - reflexión.

ABSTRACT

The Reform of the curriculum for the training of teachers in the process of convergence with the EEES has highlighted the need to encourage the development of professional competences through greater linkage of theory and practice.

The interactive classes, seminars considered for cooperative group work can provide the proper context for learning more dynamic and closer to the reality of teaching.

In this paper we propose ways of using video in the classes, but especially the most active one in which they themselves designed and didactic sequences recorded in real contexts to pondering subsequently analyze multiple curricular issues with the support of professor supervisor and fellow students.

KEYWORDS

Interactive classes - linking theory/practice - making videos - analysis - reflection.

1. ANTECEDENTES: EL CONTACTO CON LA REALIDAD

Tradicionalmente la formación inicial del profesorado se ha caracterizado por su sentido fuertemente teórico y su escasa proyección en la realidad. La tendencia, muy destacada en el profesorado de las facultades a presentar en sus programas considerables cantidades de conocimiento, no siempre se ha acompañado con la necesaria proyección de la mismo en la realidad de la docencia. Ello ha dado lugar a una separación entre teoría y práctica, notablemente perjudicial para la formación completa de los futuros educadores. Investigadores como H. Huberman (1989), han puesto claramente de relieve las dificultades con que se encuentran los profesores jóvenes en sus primeros momentos de ejercicio profesional plenamente responsable, para resolver sus tareas cotidianas de enseñanza.

Durante las últimas décadas se ha fortalecido la creencia de que es necesario modificar sustancialmente la formación inicial del profesor, haciendo de ella un primer paso o antesala de su formación permanente, considerando ésta como una continua combinación entre actividades formativas y ejercicio laboral (Delors, 1996). La formación inicial debe contemplar ya esta dualidad formativa y por ello se ha intensificado por una parte la proyección más práctica de los contenidos de las distintas materias del plan de estudios y por otra parte se han incrementado las prácticas externas, Practicum, desde los primeros años de carrera.

La dimensión profesionalizadora de los planes de estudio se ha potenciado considerablemente en el proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), uno de cuyos supuestos fundamentales ha sido la necesidad de que en la carrera docente se estimule la adquisición de competencias profesionales básicas.

En el año 2007 la Comisión de la Comunidad Europea, en su comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo, de tres de agosto, *“Mejorar la calidad de la formación del profesorado”*, hace hincapié en la necesidad de intensificar la dimensión profesionalizadora de los estudios, refiriéndose explícitamente a que los Estados Miembros adopten una serie de directrices en la formación de profesionales de la enseñanza, como las siguientes:

“Velar por la buena coordinación de los sistemas de formación inicial y continua del profesorado en un marco coherente y dotado de recursos adecuados.

-Procurar que los docentes posean toda la gama de conocimientos, actitudes y aptitudes pedagógicos requeridos para ayudar a los jóvenes a aprovechar todo su potencial.

-Promover el estatuto y reconocimiento de la profesión docente.

-Crear programas de formación del profesorado en los ciclos de master y doctorado (así como en la educación superior)

-Fomentar la práctica de la reflexión y la investigación entre el profesorado.

-Examinar la oportunidad de aumentar el nivel de las calificaciones y el grado de experiencia práctica que exige el puesto de profesor.”

Algunos Estados miembros de la Unión Europea, como el nuestro, han introducido en general, modificaciones en los planes de estudio del profesorado atendiendo a líneas profesionalizadoras como las contenidas en las anteriores orientaciones comunitarias. Así, con referencia a la Universidad de Santiago de Compostela (USC), contexto en el que se desarrolla este trabajo, en las nuevas titulaciones de Grado de Maestro de Educación Infantil y Primaria, la dinámica interna de cada asignatura se ha visto favorecida, en su proyección práctica por el establecimiento de clases interactivas de tipo seminario, en las que es posible un mayor contacto con la realidad que en las de carácter expositivo, generalmente muy numerosas. En las clases interactivas, constituidas por grupos más reducidos de alumnos que las expositivas, es posible la realización de actividades más prácticas, que facilitan un mayor contacto con la realidad y que con frecuencia utilizan diversas formas de agrupamiento como el equipo. Actividades de estudio de casos, realización de proyectos, contacto puntual con profesionales o instituciones, análisis y reflexión sobre experiencias profesionales, etc. Se trata en todo caso, de actividades estrechamente vinculadas con cada asignatura y raramente presentan carácter interdisciplinar, dada la predominante tendencia en nuestro profesorado a trabajar de forma individual. En ellas se pretende fomentar el conocimiento por los futuros docentes de cuestiones profesionales actuales, vinculadas con temas específicos de cada programa. La naturaleza de estas actividades depende en gran medida de la voluntad, capacidad de trabajo y disponibilidad de recursos de cada profesor.

Las prácticas externas o practicum en el plan de estudios implican la realización por los futuros educadores de estancias en centros escolares durante periodos de tiempo crecientes desde un mes en segundo curso de carrera. Con la realización de estas prácticas externas los futuros maestros se enfrentan de forma global a la realidad profesional, aun cuando en sus informes suelen dar cuenta de una mayor vinculación de sus actividades con ciertas asignaturas y temas y menor relación con otros. Constituyen periodos de formación en contextos laborales que con frecuencia son objeto de una cuidadosa planificación y seguimiento formal desde la elección de centros, la elaboración de un plan de practicum para cada alumno, su desarrollo y evaluación. Ahora bien, la relación de estas actividades con los contenidos correspondientes a las diversas asignaturas sigue siendo muy distante. No suele establecerse una preparación del tránsito de los estudios de facultad a la realización de las actividades prácticas como tampoco suele darse un estudio a posteriori que permita el establecimiento de un adecuado *feedback* sobre el desarrollo del plan de estudios. Frente a esta situación, parece necesario se establezca un doble vínculo: no solo desde cada asignatura considerada individualmente sino también de forma global a través del trabajo coordinado de los profesores, pues a lo que los alumnos se enfrentan en sus prácticas externas es a una realidad global, no a sectores de la misma como pueden contemplarse desde cada materia del plan. Así, en el Documento Base para la realización del Practicum de la USC (2012) se dice:

“El practicum constituye un módulo central en los planes de estudio, sirviendo de elemento vertebrador de las distintas materias que configuran el curriculum de la titulación. A través de él, el alumnado desarrolla el conocimiento en la acción y sobre la acción que precisa como futuro profesional de la educación, inmerso en un contexto institucional y laboral real. El practicum constituye además un espacio para la socialización profesional del estudiante.”

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En relación con los antecedentes indicados, los objetivos de este trabajo se proyectan en:

- Poner de relieve cual es el papel que distintos agentes de formación pueden desempeñar en el desarrollo de un plan de estudios para que se produzca una progresiva coordinación de componentes teóricos y prácticos.
- Identificar técnicas, estrategias a desarrollar de forma predominante en el contexto de clases interactivas, que capaciten al maestro en formación para reflexionar sobre la práctica proyectando en ella sus conocimientos teóricos.
- Describir, de manera específica formas de utilización del vídeo, especialmente del elaborado por los propios maestros en formación para su aproximación a la realidad docente.

La metodología de trabajo se basará fundamentalmente en la referencia a obras y autores destacados por su contribución al campo así como en el análisis de la propia experiencia como profesor de educadores en formación que se ha responsabilizado de docencia anterior a la implantación de la reforma de Bolonia y posterior a la misma, tanto en clases de carácter expositivo, como interactivas y en la supervisión de periodos de practicum de futuros educadores. De manera específica y mediante la colaboración del Servicio de Medios Audiovisuales de la USC (SERVIMAD) he tenido la oportunidad de supervisar durante varios cursos la elaboración de vídeos, en la que han tomado parte muy activa los educadores en formación.

Al utilizar esta metodología asumo los supuestos de Mc Alpine y Weston (2002) relativos a las diferentes formas de reflexión docente, entre las cuales la más interesante es la que se proyecta sobre la experiencia diaria con objeto de perfeccionarla. Asimismo, considero, como estos autores, que el mejor conocimiento no conduce a la mejor práctica a no ser que el docente en formación, los vincule a través de la reflexión. Durante años me he esforzado en fomentar la reflexión de mis alumnos sobre la práctica a través de la utilización de diversas estrategias como las relativas al análisis de experiencias innovadoras, de incidentes críticos y de vídeos (Rosales, 2005). Esta reflexión alcanza mayor intensidad cuando se trata de experiencias e incidentes vividos o de vídeos realizados por uno mismo

3. PROTAGONISTAS DE LA VINCULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

La compleja tarea de vincular componentes teóricos y prácticos en la formación de futuros maestros constituye una responsabilidad de todos los profesores de la carrera, de los propios alumnos, de sus profesores supervisores en los periodos de prácticas externas y de los maestros tutores de los centros en los que realizan sus estancias de prácticas.

Todos los profesores del plan de estudios deben asumir la necesidad de proyectar los conocimientos que imparten sobre la realidad actual de la enseñanza, la responsabilidad de estimular en sus alumnos la capacidad de reflexión sobre la misma y la adquisición de competencias profesionales. Y este esfuerzo se refleja primeramente en las actividades a desarrollar en clases interactivas, pero también en la búsqueda de vínculos de relación de cada contenido con las prácticas externas de carácter global. La búsqueda de la interdisciplinariedad, el trabajo coordinado con otros profesores, sigue siendo en este sentido, una meta a alcanzar.

Los alumnos son los grandes protagonistas de la vinculación de sus aprendizajes teóricos y prácticos tanto en cada materia como globalmente en los periodos de prácticas externas, en los que han de progresar desde la observación a la participación bajo las orientaciones de su tutor y de ésta a la responsabilización progresiva, acompañando todo este proceso de un intenso ejercicio de reflexión. Así, podemos pensar en una secuencia según la cual en el primer periodo de practicum el alumno realiza actividades de observación y participación y al final del periodo elabora un proyecto de intervención que desarrollará al curso siguiente preferiblemente en el mismo centro y con el mismo tutor. Para poder realizar esta tarea deberá contar con una preparación previa en el conocimiento de instrumentos de recogida de datos y en el análisis de los mismos.

El profesor supervisor de los periodos de prácticas asume la importante responsabilidad de preparar al futuro docente para la realización con éxito de las actividades correspondientes, estimulando en él la capacidad de proyección del conocimiento sobre la realidad, de un conocimiento global sobre una realidad compleja. En este sentido, dicho supervisor deberá poseer una sólida formación teórica y práctica sobre todos los ámbitos de la docencia. Y además deberá tener una buena capacidad de comunicación, disponibilidad y orientación hacia sus alumnos. A él también le corresponde la importante tarea de fomentar en ellos la capacidad de integrar los nuevos aprendizajes adquiridos en la práctica (saber hacer), a los ya asimilados a nivel conceptual, teórico. No podemos pensar que estas tareas se puedan desarrollar a través de un simple cumplimiento formal de la supervisión (ubicación de alumnos en centros, control del cumplimiento de tiempos, actividades, evaluación en función de informes; memorias...)

No menos importante es la actuación profesional de los maestros experimentados que en los centros de prácticas actúan como tutores de los maestros en formación. A un conocimiento lo más amplio posible de la práctica, pero también de la teoría, en este caso hay que añadir la existencia de una clara actitud de apoyo, de orientación hacia los futuros maestros. La tarea del maestro tutor está fundamentada en la realidad docente. Es desde la

observación y análisis de la misma como puede fomentar en los futuros educadores la mejor comprensión de sus características, así como la integración de los aprendizajes teóricos. Así pues las dedicaciones del tutor y supervisor se complementan en el establecimiento de puentes desde la realidad y desde la teoría respectivamente. También en este caso se hace necesaria la superación de un cumplimiento simplemente formal de las tareas por el maestro tutor.

4. CAPACITACIÓN DEL FUTURO EDUCADOR PARA LA VINCULACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

Para un mejor aprovechamiento de las prácticas externas, para que constituyan un estímulo eficaz en su formación profesional, es necesario capacitar al futuro educador en la utilización de técnicas para la recogida de datos como la observación, la entrevista, el análisis de documentos y situaciones, la realización de relatos e informes, así como desarrollar su capacidad de organización y reflexión sobre los mismos.

Es de destacar que observación y reflexión deben ser entendidas también como autoobservación y autorreflexión y que la realidad educativa sobre la que trabajan puede entenderse no solo como la correspondiente al momento de realizar las prácticas o practicum correspondiente a su plan de estudios, sino también las experiencias educativas personalmente vividas con anterioridad.

Si bien la observación puede entenderse como actividad sistemática y realizarse con el apoyo de instrumentos como sistemas de categorías, listas de control o escalas de calificación dentro de una línea de investigación positivista, en la actualidad y concretamente desde los años ochenta del pasado siglo se utiliza y recomienda con creciente intensidad el uso de la observación naturalista, prolongada y participativa, en la que el observador naturaliza su presencia en el grupo observado a fin de respetar su actividad espontánea. Se considera asimismo que dicha observación debe dar cuenta de las características del contexto en que se desarrolla la actividad y de la influencia que ejerce sobre ella. Se recomienda que la observación esté abierta a la recogida de datos sobre cualquier evento o factor significativo, lo que constituye una diferencia básica respecto a la observación positivista, en la que la información que se recoge está limitada por las características de los instrumentos utilizados. Por el contrario, en la observación naturalista se pueden recoger datos incluso sobre situaciones y actividades inesperadas, como los incidentes críticos (Rosales, C. 2005) que tanto interés han tenido en la formación de profesionales de la educación. La observación naturalista se acompaña también con datos sobre las interpretaciones personales que hacen los protagonistas de la situación y el propio observador.

Una fuente de datos complementaria a utilizar por el educador en formación es la entrevista a maestros expertos como su propio tutor. Es conveniente que se entrene en la utilización de una modalidad flexible, semiestructurada, con una combinación armónica entre control de desarrollo y espontaneidad, porque en ella es más posible la participación por propia iniciativa de los entrevistados. Los educadores en formación han de ser conscientes de que el desarrollo de la entrevista y la naturaleza de las

preguntas serán en cada caso diferentes en relación con la dinámica interactiva entrevistador/experto. A través de esta forma de entrevista se estimula el recuerdo de la persona entrevistada en relación a las observaciones realizadas y se pueden realizar explicaciones, ampliación de datos, interpretaciones...

En su reflexión sobre los datos recogidos el educador en formación proyecta conceptos, principios y teorías aprendidos a lo largo de su carrera, sobre la realidad a fin de analizar las características de la misma. Se produce una continua combinación de conocimiento con realidad, en la que podemos identificar un proceso de carácter deductivo, representado por el modelo de Shulman (1987) en el que el educador en formación toma como punto de partida sus conocimientos, los adapta y aplica, o bien un proceso inductivo, en el que parte de la observación de la realidad para después analizarla de acuerdo con sus conocimientos o con la ampliación de los mismos a través de la información y el asesoramiento (Kölb, 1984). También debemos considerar que este proceso de reflexión presenta un carácter contextualizado, (Bernstein, 1993) dada la importante influencia de las características del aula y el centro en que tiene lugar.

Una modalidad específica de la reflexión sobre la interacción en las aulas es la que se proyecta sobre la propia experiencia personal. A partir de la investigación biográfico-narrativa en su perspectiva educativa (Clandinin, 2007), sabemos que es posible el recuerdo, descripción y análisis de las vivencias escolares y por lo tanto su utilización como punto de partida para la reflexión y el aprendizaje.

Son varios los componentes a destacar en una reflexión de este tipo. Por una parte, la existencia de una implicación personal emocional, que en línea con D. Hargreaves (2003) podemos considerar fundamental para el cambio en la enseñanza. Por otra parte, la existencia de una diferencia temporal de varios años desde que tuvieron lugar las experiencias al momento en que se describen y analizan, lo que va a introducir la necesidad de reflexionar sobre unas características en evolución. En este sentido tiene interés solicitar a los maestros en formación la realización de relatos sobre las experiencias que han vivido en su periodo de escolaridad básica. (Rosales, 2012)

5. UTILIZACIÓN DEL VÍDEO COMO INSTRUMENTO PARA LA VINCULACIÓN DE LA TEORÍA CON LA PRÁCTICA

Si bien el origen de la utilización del vídeo en la formación de educadores se remonta a los años sesenta del pasado siglo, los avances científicos y tecnológicos que han tenido lugar durante las últimas décadas determinan que en estos momentos se valore como muy importante para el desarrollo en los futuros educadores de sus capacidades de observación, análisis y reflexión sobre la realidad y en definitiva para la vinculación de ésta con los aprendizajes teóricos realizados en diferentes materias de su plan de estudios. Como afirman Gaudin (2012) y Sherrín (2004), existe un consenso institucional y científico sobre la eficacia del uso del vídeo en la formación de futuros docentes, de modo que parece haberse convertido en un componente permanente en los procesos de formación inicial.

Varias modalidades son claramente identificables en la utilización del vídeo. Una de ellas consiste en la presentación a través del mismo de

secuencias docentes correspondientes a profesores experimentados. Se trata de la primera y más elemental forma de utilización y presenta una serie de condicionantes relativos a la disponibilidad de documentos y a su adaptación a las necesidades de los alumnos y a los contenidos del plan de estudios. Es evidente que el aprendizaje de modelos puede estimularse de manera relevante a través de esta modalidad. Algunos autores ven en ella efectos positivos al considerar que el futuro educador accede al conocimiento de estrategias eficaces de enseñanza (Jacobson y Spiro, 1995 y Yadav, 2008).

En la actualidad se considera interesante otra modalidad, consistente en la utilización de secuencias grabadas por compañeros de los educadores en formación. Ello permite sobrepasar la contraposición expertos/noveles y ofrecer a los educadores en formación grabaciones de sus compañeros más próximas a sus preocupaciones. Leblanc (2009) ha puesto de relieve los importantes efectos de vídeos de compañeros, que hacen que los profesores en formación salgan de su aislamiento, observen cómo se enfrentan a problemas similares a los suyos y acepten con más facilidad modificar su propia práctica profesional tras observar y discutir nuevas estrategias docentes.

La observación de vídeos grabados por expertos o por compañeros facilita el desarrollo de un proceso de reflexión inductivo en el que, siguiendo el modelo propuesto por Kölb (1984), en un primer momento el futuro educador observa la experiencia que se le presenta. A continuación la analiza utilizando para ello sus propios conocimientos pedagógicos y didácticos, generales y específicos relativos al tema observado. A este primer análisis seguirá otra fase de “análisis ampliado”, más profundo, para el que el maestro en formación se habría informado y habría recibido apoyo, orientaciones por parte de su tutor o supervisor. Finalmente, este análisis más profundo deberá dar lugar a que el profesional en formación proponga diversas formas de enriquecimiento o mejora de la experiencia observada y analizada.

La utilización de vídeos grabados por compañeros presenta las ventajas pedagógicas propias del aprendizaje cooperativo y tutorial, en el que se da una enriquecedora proximidad de contextos, capacidades y motivaciones que permite el desarrollo de una estimulación horizontal del aprendizaje con fundamento en la teoría de Vigotski sobre aprendizaje en zona de desarrollo próximo.

6. PROPUESTA: REALIZACIÓN Y ANÁLISIS DE VÍDEOS POR EDUCADORES EN FORMACIÓN

La grabación y análisis de vídeos por los propios maestros en formación constituye otra modalidad, como un tercer paso natural desde la utilización de vídeos grabados por expertos y la posterior utilización de vídeos grabados por compañeros. En este sentido se pueden citar los trabajos de Koc (2011), que apoyándose en la teoría del constructivismo social de Vigotski, ha propuesto un proceso de intervención en el que implica a alumnos de profesorado en un juego de roles para la elaboración, realización y análisis de secuencias de enseñanza. Concretamente, dicho proceso se compone de las siguientes etapas:

- Constitución de grupos de profesores en formación (3/4)
- Identificación de un tema de enseñanza que desarrollarán en forma de juego de rol
- Grabación con atribución de roles de profesor y alumnos
- Montaje del vídeo/soporte del análisis mediante la selección de secuencias significativas
- Análisis colectivo de las secuencias registradas
- Presentación a otros profesores en formación, discusión colectiva y realización de una reflexión personal

Ahora bien, es posible una forma más activa y con mayor proyección en la realidad en la utilización del vídeo por los educadores en formación. En concreto, se pueden utilizar contextos reales de enseñanza/aprendizaje, con alumnos reales y no sustituidos por profesores en formación. En este caso se propone un proceso de trabajo con las siguientes fases:

6.1 Diseño, grabación y análisis de secuencias didácticas por profesores en formación:

- Constitución de equipos formados por futuros educadores
- Elaboración por cada equipo de un proyecto de secuencia didáctica
- Grabación de dicha secuencia en un centro educativo con los alumnos y el profesor del mismo o bien sustituyendo a éste por un miembro del equipo que diseñó la secuencia
- Realización de un primer análisis de la secuencia grabada por el equipo que se encargó de su realización.

6.2 Análisis y reflexión sobre la secuencia grabada en un contexto de seminario como trabajo grupal cooperativo (clases interactivas)

Cada equipo contextualiza y explica las características de su trabajo. El grupo de seminario observa la secuencia y con apoyo del profesor supervisor analiza sus características. En este análisis puede utilizar un marco de orientaciones que se ha de adaptar a las características de la secuencia (nivel de enseñanza, contenido, características de los alumnos...) y que en términos generales puede estar constituido por categorías como las siguientes:

- a. Contextualización física, organizativa y personal. Por ejemplo, extensión, luminosidad, decoración, accesibilidad y movilidad en el aula; distribución de muebles según diversas formas de trabajo (individual, en equipo, grupal...); características personales relativas a número de alumnos y profesores/as, características en cuanto a edad, necesidades de apoyo educativo, etc.
- b. Microsecuencias dentro de la secuencia general.
- c. Determinación de segmentos de actividad y de transición de acuerdo con diferentes criterios como forma de agrupamiento,

tipo de actividades y de contenidos sobre los que se trabaja, recursos que se utilizan, etc.

- d. Actuación del profesor titular o miembro del equipo. En este caso se pueden tomar en consideración dimensiones como la atención grupal e individual a sus alumnos, el uso de lenguajes (verbal, no verbal...), la utilización de técnicas y recursos, etc.
- e. Aprendizajes realizados por los alumnos, con especial atención a su motivación a través de su integración en las tareas y a la comprensión de las mismas, así como a la ejercitación de habilidades diversas.

La realización de una práctica de estas características constituye una actividad considerablemente compleja en la que se pueden identificar dimensiones organizativas, técnicas y pedagógicas. Es necesaria una cuidadosa preparación de espacios, recursos y tiempos. El equipo, con el apoyo del profesor supervisor ha de elegir el tipo de secuencia a grabar, ha de realizar el diseño de la misma con previsión de los objetivos que se pretenden, de los contenidos sobre los que se va a trabajar, de la metodología, técnicas y actividades a utilizar, de los recursos más apropiados, formas de evaluación...El equipo ha de decidir sobre el centro escolar, el nivel, el área curricular. Se han de decidir por la grabación a un docente profesional, en cuyo caso se han de asegurar su colaboración o si deciden actuar ellos mismos como docentes, han de preparar esta actuación.

La dimensión más puramente técnica de la actividad puede venir facilitada por profesionales de los Centros de Profesores y Recursos, con experiencia en este tipo de trabajos. Es preciso contar con los posibles efectos de sensibilización en los alumnos ante la presencia de personas y recursos extraños a la actividad cotidiana. Parece recomendable respetar el desarrollo natural de la secuencia sin proceder a un montaje posterior de la misma que no sea puramente técnico. En su dimensión didáctica, la existencia de posibles dificultades, problemas, errores hace más real el documento y contribuye a un mejor conocimiento de las características de la enseñanza y el aprendizaje.

En el análisis de la secuencia, tanto por el equipo que la realizó como por el grupo en clases interactivas será necesario o bien elaborar un esquema apropiado o bien adaptar uno general como el propuesto, a las características específicas del nivel de alumnos, del área curricular, etc.

Podemos fácilmente considerar que el ejercicio de reflexión y coordinación entre teoría y práctica que realizan los docentes en formación a través de todo el proceso descrito es considerablemente intenso. En efecto, toman como punto de partida u origen el conjunto de conocimientos y motivaciones que poseen sobre la enseñanza. Estos conocimientos, correspondientes a las diversas áreas de su plan de estudios, los han de adaptar a una situación de trabajo (elección de secuencia, diseño de la misma). En tercer lugar se produce la intervención docente propiamente dicha (desarrollo de la secuencia y grabación de la misma). A continuación tiene lugar un proceso de reflexión sobre toda la actividad previa y finalmente, como consecuencia de esta reflexión los futuros docentes estarán en condiciones de mejorar y ampliar su conocimiento teórico inicial, así como de mejorar su comprensión de la realidad práctica. Se trata pues, de un ciclo de pensamiento

reflexivo como el descrito por Shulman (1987), que presenta al tiempo características propias del modelo de Bernstein (1993), en cuanto a consideración del contexto y de los rasgos del profesor.

A lo largo de todo el ciclo de trabajo en equipo y en seminario, el profesor supervisor puede desempeñar un destacado papel:

- Orientando al equipo en la selección del tema y en la realización del diseño de secuencia a grabar, así como en el análisis posterior de la misma.
- Orientando al grupo/seminario en la observación y análisis de dicha secuencia a través del aporte conceptual y la “iluminación” de campos de análisis.

Las clases interactivas de seminario se convierten así en contextos de trabajo grupal cooperativo en los que los futuros maestros cuentan en sus iniciativas y trabajos con el apoyo dinamizador del supervisor y ocasionalmente también, con el de maestros tutores que, como profesionales experimentados actúan como catalizadores del conocimiento de los nuevos profesores

7. POSIBILIDADES Y LIMITACIONES

La reforma de los planes de estudio de futuros maestros en función de la convergencia con el EEES, incide en la necesidad del desarrollo de competencias profesionales, lo que a su vez exige una mayor vinculación entre aprendizajes teóricos y prácticos.

Las clases interactivas, consideradas como seminarios para el trabajo grupal cooperativo pueden constituir el contexto apropiado para el desarrollo de aprendizajes relativos a técnicas para la recogida de datos sobre la enseñanza y el aprendizaje como la observación sistemática y naturalista, la entrevista semiestructurada y el relato autobiográfico.

También en el contexto de las clases interactivas es posible la realización de aprendizajes sobre la docencia mediante la utilización de grabaciones en vídeo. El futuro maestro puede realizar valiosos aprendizajes a través de la observación de secuencias didácticas grabadas por profesionales expertos. Otra forma de aprendizaje de relevante interés puede ser el que se deriva de la utilización de secuencias grabadas por otros maestros en formación, dada la proximidad de objetivos, contenidos, capacidades y motivaciones.

Ahora bien, la modalidad de uso del vídeo en la que se dinamizan mayores aprendizajes es aquella en la que los mismos educadores en formación lo realizan en equipo y lo observan y analizan con posterioridad. En esta modalidad están presentes múltiples tareas profesionales que se vinculan con el diseño de secuencias, su desarrollo y grabación en contextos reales y el posterior análisis y reflexión sobre las mismas tanto en equipo como en el contexto de la clase interactiva. El apoyo de los profesores tutor y supervisor, así como de los propios compañeros constituye un factor relevante en el enriquecimiento de su aprendizaje profesional.

En una práctica de esta naturaleza es necesario asumir la existencia de limitaciones, que de manera implícita se han puesto de relieve y que de forma sintética, se vinculan al tiempo disponible, dentro y fuera de la jornada lectiva, a la colaboración de profesores de otras disciplinas, a la importante colaboración de centros en los que realizar las grabaciones, a la existencia por la universidad de un apoyo técnico y material y finalmente a las imprescindibles actitudes positivas en profesores y educadores en formación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernstein, A., Sparks-Larger, M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection on decision making. *Journal of Teacher Education*, 44, 1. 45-54.
- Clandinin, J. (2007). *Handboock of narrative inquiri: mapping a methodology*. California: Sage Publications
- Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo de 3 de agosto de 2007, "Mejorar la calidad de la formación del profesorado". Disponible en http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/cl Consultada en 1-4-2013.
- Comisión de Practicum (2012). *Documento Base do Practicum. (Documento no publicado)* Santiago: Facultad de Ciencias de la Educación
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: santillana/UNESCO
- Frank, C. et al. (2004). Ethnography for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 3.
- García, J. y Bedmar, M. (2002). *Hacia la educación intergeneracional*. Madrid: Dykinson.
- González, J. y Wagenaar, R. (2006). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González Sanmamed, M. (Direc., 2006). *Perspectiva do profesorado das universidades galegas*. Santiago : ACSUG
- Gaudin, C., Chaliés, S. (2012). L´utilisation de la vídeo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue Française de Pedagogie*, 178, 115-130
- Hargreaves, A. (2003). *Replantear el cambio educativo*. Buenos Aires: Amorrortu
- Hativa, N. (2002, ed.). *Teacher Thinking Beliefs and Knowledge in Higher Education*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Huberman, H. (1989). Les phases de la carriere enseignante. *Revue Française de Pedagogie*, 86. 5-16
- Jacobson, M., Spiro, R. (1995). Hypertext learning environments, cognitive flexibility, and the transfer of complex knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12, 4.
- Koc, M. (2011). Let´s make a movie: Investigating pre-service teacher´s reflections on using video-recorded role playing cases in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 27, 2. In Gaudin, C., op. cit. 115-130.
- Kölb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Chiffs. New Jersey: Prentice Hall
- Leblanc, S. (2009). Des espaces de confrontation á l´expérience mediatisés par la vídeo: principes de conception, effects formatifs et projectifs. En Gaudin, C. (2012), op. Cit. 115-130.

- Mc Alpine, L., Weston, C. (2002) Reflection: Issues related to improving Professors Teaching and Students' learning. En Hativa, N., op cot.
- Rosales, C. (2005). *Temas para la reflexión y la investigación didáctica*. Santiago: Tórculo
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea
- Rosales, C. (2012). *El pensamiento de profesores y alumnos. Cuestiones relevantes de enseñanza y aprendizaje*. Santiago: Andavira
- Sherin, M. (2004). New perspectivas on the role of video in teacher education. In J. Brophy (dir.) *Using video in teacher education*. Oxfor: Elsevier.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new Reform. *Harvard Educational Review*, 57,1. 1-23.
- Yadav, A. (2008). What works for them? Preservice teacher's perceptions of their learning from video cases. *Action in Teacher Education*, 29, 4, 27-38.
