

Funciones del vídeo en la formación del profesorado para una educación intercultural¹

Video functions in teacher training for an intercultural education

ANTONIO BAUTISTA GARCÍA-VERA
Universidad Complutense de Madrid

Resumen:

Como se indica en el título, en este artículo se plantean tres funciones que puede tener el vídeo en el desarrollo profesional del profesorado. Se discute el valor de cada una de estas utilizaciones atendiendo a la formación que proporcione a los docentes para que sepan suscitar interacciones, entre el alumnado diverso culturalmente, que fomenten su entendimiento mutuo, y para preparar a sus familias a relacionarse con la comunidad social y cultural donde está inscrito el colegio.

El legado que, a modo de epílogo, deja este ensayo es que la elaboración de narraciones videográficas comunitarias en el desarrollo profesional del profesorado ayuda a conformar su formación y liderazgo, su posibilidad de influencia para implicar al centro educativo con los problemas económicos, sociales y culturales de su barrio, así como impulsar acciones de cambio para su solución; porque, en la práctica grupal de contar historias con vídeo, los/as docentes aprenden a influir y vincular a los participantes con procesos de reflexión y análisis sobre las imágenes grabadas, y sobre las ideas a comunicar o los hechos a denunciar.

Abstract:

As indicated in the title, this article explores three functions that video can have in the professional development of teachers. The value of each of these uses is discussed in the light of the training they provide to teachers, especially when it comes to encouraging interaction of students with different cultural backgrounds, to facilitating their mutual understanding, and to preparing their families to interact with the social and cultural community where the school is. The legacy of this essay, by way of conclusion, is that the elaboration of video community narratives in the professional development of teachers helps to shape their training and leadership and their ability to make the educational centre engage with the economic, social and cultural problems in its neighbourhood. This form of video shooting is also adequate to promote actions for change, since by filming stories in teams, teachers learn to bring participants together through processes of reflection and analysis on the recorded images, the ideas to communicate and the problems to denounce.

¹ **Agradecimiento.** Buena parte de la información de este artículo ha sido posible gracias al proyecto financiado en la convocatoria del Plan Nacional I+D+i del año 2011, referencia EDU2011-23380.

Palabras clave:

Formación del profesorado, liderazgo pedagógico, educación intercultural, vídeo docente, narraciones audiovisuales.

Keywords:

Teacher training, instructional leadership, intercultural education, video teachers, audio-visual narratives.

Résumé:

Comme le titre l'indique, dans cet article, on propose trois fonctions que peut développer la vidéo dans le perfectionnement professionnel des enseignants. On discute la valeur de chacune de ces utilisations, participant à la formation offerte aux enseignants afin d'encourager l'interaction entre les élèves qui diffèrent culturellement, afin de faciliter leur compréhension mutuelle et de préparer leurs familles pour interagir avec le milieu social et culturel où l'école est inscrite.

En guise de conclusion, cet essai montre que l'élaboration de récits de vidéo communautaires dans le développement professionnel des enseignants contribue à façonner leur formation et leur leadership, ainsi que leur possibilité d'influence pour impliquer le centre éducatif dans les problèmes économiques, sociaux et culturels de leur quartier, mais aussi stimuler des actions de changement en vue de leur solution ; parce que dans la pratique en groupe qui consiste à raconter des histoires avec la vidéo, les enseignants apprennent à influencer et à impliquer les participants dans les processus de réflexion et d'analyse sur les images enregistrées et dans la communication des idées ou des faits au rapport.

Mots clés:

La Formation du professorat, le leadership pédagogique, l'éducation interculturelle, la vidéo enseignante, les narrations audiovisuelles.

Fecha de recepción: 25-4-2012

Fecha de aceptación: 10-12-2012

Introducción

Según puede inferirse del título, este artículo contempla y analiza algunas de las relaciones que se dan entre dos temas: la formación del profesorado como líder ayudada con el vídeo, y la educación intercultural. Así, uno de sus propósitos es presentar las diferentes funciones y usos que se ha hecho del vídeo en el desarrollo del liderazgo educativo en los últimos 50 años. Con este fin, empezaré manifestando que el liderazgo es la influencia que tiene un humano en otros de una institución para aproximarse o llegar a las metas de la misma. Consecuentemente, el liderazgo educativo hace referencia a la influencia que ejerce cada uno de las personas (profesorado, alumnado, PAS, miembro del equipo directivo,...) en los elementos de un centro formativo (humanos, materiales, organizativos...) para llegar a sus fines, es decir a la formación permanente de los docentes, al aprendizaje y al desarrollo personal y

social del alumnado, a la mejora de las condiciones de vida en el barrio o contexto sociocultural donde está ubicada dicha institución. De esta forma, comparto con Lambert (2002); Pont, Nusche y Moorman (2008); Bolívar (2010), entre otros, la idea que el liderazgo educativo debe estar distribuido en un centro escolar, debe ser compartido por todos los humanos de esa organización. En este sentido, la idea de liderazgo se está desvinculando de funciones institucionales individuales, y vinculando cada vez más a situaciones colectivas. Evidentemente, en cada situación habrá humanos interaccionando con otros a través de mediadores culturales (simbólicos y materiales) y en unos lugares y tiempos determinados. Concretamente, me centraré en una de estas situaciones, las de enseñanza, y en un grupo concreto de los humanos que la configuran, el del profesorado.

También, otro elemento clave del artículo es la visión del vídeo como herramienta educativa. Esto significa que me referiré no sólo a los artefactos físicos o materiales que se utilizan en un proceso, formativo en nuestro caso, sino también a las personas que intervienen (docentes, profesorado en formación inicial, otros agentes implicados...) y a las situaciones o contextos en los que se realiza tal preparación. La interacción de todos estos elementos en una serie de prácticas y procedimientos encaminados al desarrollo del liderazgo docente configura una estrategia educativa. Esta reportará unos saberes a los docentes en formación, como consecuencia de sus actuaciones en dichos procesos formativos y de la interiorización de las funciones que tienen los medios que usan. Son saberes que, a su vez, tendrán proyección, se podrán aplicar sistemáticamente en su futuro desempeño laboral para mejorarlo.

En los últimos cincuenta años, en la preparación profesional en diferentes ámbitos (magisterio, banca, enfermería, policía,..) se han venido utilizando tres maneras de formar inicial y permanentemente a sus respectivos empleados. Las denominaré: **microenseñanza, investigación-acción y comunitaria**. Por lo tanto, en este artículo voy a presentar tres formas de entender las estrategias metodológicas utilizadas en el desarrollo profesional del profesorado; las tres se complementan en la búsqueda de una deseable formación del liderazgo docente. Al contrastar los tres puntos de vista entre sí, se podrá observar que una misma herramienta tecnológica, el vídeo, puede tener diferentes funciones para ayudar a los docentes a mejorar su práctica educativa. En este sentido, se puede contemplar la innovación en el desarrollo del liderazgo docente como

el cambio de papeles y significados que se puede asignar a algún instrumento material para mejorar los ambientes de su desempeño profesional.

Finalmente, el segundo elemento básico de este texto es la educación intercultural. Tendrá la función especial de ser referencia en la valoración de la naturaleza o esencia de cada uno de los tres planteamientos sobre formación del docente que indiqué anteriormente. En este contexto, entiendo la educación intercultural en el sentido que la contempla Banks (2008), es decir como aquella que, desde ámbitos educativos, promueve las interrelaciones de los humanos que configuran las sociedades y pueblos que son diversos étnicamente. El fin de la misma es que los miembros de dichos grupos plurales conozcan ofertas variadas y diferentes y puedan elegir entre ellas con autonomía y libertad. Por lo tanto, el propósito central de este artículo es analizar cuál es la función y uso del vídeo que permite un mejor desarrollo profesional del docente para fomentar intercambios entre padres y alumnos diversos culturalmente, para facilitar su entendimiento mutuo, así como para que construyan un conocimiento que les haga posible elegir libre y autónomamente ante las opciones que se les plantean en sus vidas. ¿Qué posibilidad de influencia tiene el profesorado para que se den las anteriores relaciones? Considero que el interés de este artículo está en la respuesta a este interrogante, porque como señala Essomba (2007) “se hace necesario tejer puentes entre el conocimiento sobre liderazgo y gestión de centros educativos, y sobre la diversidad cultural y procesos migratorios... pensamos que los docentes, debido a su función de liderazgo en una comunidad educativa, deben ser los primeros en ver satisfecha la necesidad de resolver dudas sobre los distintos procesos sociales vinculados a los ciudadanos extranjeros” (pp. 9-10).

La microenseñanza en la formación del profesorado

Desde este enfoque, un/una profesor/a líder es considerado como un reproductor y ejecutor de las acciones planificadas desde las correspondientes estancias institucionales, y como un técnico en afrontar con éxito las exigencias que se le plantean desde su trabajo diario en un colegio. La influencia ejercida por este profesorado en su aula como líder instructivo es unidireccional y vertical, es decir, el docente dirige y orienta, y el alumnado hace y sigue las pautas del profesor/a que es quien conoce

qué y cómo enseñar y evaluar. Ante esta forma de pensar sobre el papel del docente como técnico, ¿qué metodología de instrucción o tipo de entrenamiento es más adecuada para prepararlo? La microenseñanza (Allen y Ryan, 1969) parte de una tipificación de las funciones o **competencias** (comunicar unos mensajes, organizar situaciones de enseñanza que lleven al alumnado hacia unos aprendizajes,...) que son propias del oficio y las descompone en pequeñas **destrezas** o acciones observables (por ejemplo, en el caso de la *comunicación de mensajes*, podrían ser: saber introducir y concluir un tema, distribuir la información en la pizarra de una forma legible y ordenada...).

Desde esta metodología técnica, los recursos materiales en la formación del profesorado tienen la función de simular ambientes del aula para que los docentes puedan aprender esas **competencias** mediante la ejercitación en esas **destrezas** con unas herramientas de grabación y representación (fotografía, cine...). Concretamente, el vídeo se usa como espejo, es decir, para registrar las destrezas mostradas por un docente y para visionar y orientar su actuación hacia las de un modelo deseado. La consideración del profesorado en esta metodología de formación, así como la función de las herramientas audiovisuales y las situaciones o ambientes las expreso en la tabla 1.

Tabla 1

Enfoque metodológico	Microenseñanza
Profesorado: Significados y funciones	Técnico en ejecutar programas de contenidos
Papel de las herramientas tecnológicas: vídeo	Espejo y modelado del profesorado
Situaciones formativas	Artificiales

La forma de abordar eficazmente esas competencias, exige que los diseños de los cursos ofrecidos sean lineales (objetivos -> contenidos -> evaluación) y definidos en términos de comportamientos observables y medibles. Evidentemente, son estrategias de diseño preocupadas por precisar el nivel de ejecución de actividades que tienen que realizar los/as profesores/as, así como la evaluación de las mismas mediante la definición de objetivos en términos de conducta. Por esto, desde este

enfoque, la preparación para educar en grupos multiculturales queda definida en un programa de objetivos y tareas entorno a destrezas de relación y comunicación, previamente elaborado en estancias de decisión ajenas al centro. Al docente se lo contempla como un técnico en la ejecución de acciones planificadas por expertos con antelación.

La investigación-acción en la formación del profesorado

En este segundo enfoque formativo, se considera al profesorado no sólo un técnico en la gestión de un programa de contenidos curriculares, sino, también, como un profesional preparado para cuestionarlo. Por esto, desde este segundo enfoque sobre el desarrollo docente, se parte de la idea que las situaciones de intervención son diversas, peculiares e impredecibles, y para afrontarlas hay que prestarles una atención, hay que indagarlas, **investigarlas** y darles una respuesta, una **acción** particular y adecuada a la naturaleza de los acontecimientos emergentes en la enseñanza. Desde este punto de vista, el liderazgo del docente se caracterizará por saber interpretar las situaciones complejas y los imprevistos del aula y del centro, así como tomar decisiones compartidas. Para ello, creará momentos en los que se dé la posibilidad de escuchar, reflexionar, dialogar en busca de lo que es bueno para el colegio y para el desarrollo personal y social del alumnado. Es decir, la superpreparación docente le llevará a fomentar las relaciones internas en la institución educativa, involucrando al alumnado y a otros profesores en los planes de trabajo del aula y centro, estableciendo ambientes cálidos, con un buen clima afectivo-social de participación, y conectando con el pensamiento y sentimiento del grupo, con el origen de sus alegrías y tristezas.

Las anteriores consideraciones ayudan a entender que en la formación del profesorado hay una preocupación por proporcionarle herramientas y principios de procedimiento, bucles de investigación-acción que le permitan conocer e interpretar espacios y situaciones de enseñanza, a la vez que le permitan elaborar propuestas alternativas de actuación, así como desarrollarlas y evaluarlas. Son, pues, los docentes, a partir de bucles de reflexión sobre sus prácticas de enseñanza, quienes irán incorporando y orientando el conocimiento derivado de tales reflexiones a la comprensión de su contexto real y, a la vez, sus intervenciones irán adquiriendo cada vez más significado y relevancia social.

Es así como, desde los planteamientos de la investigación-acción, se reivindica que el profesorado tenga una mayor competencia profesional como líder, pues debe ser capaz de reflexionar para intervenir en decisiones sobre qué, cómo y cuándo intervenir en los imprevistos o situaciones emergentes propias de la interacción educativa en el aula y colegio. Esto, a su vez, le permitirá actuar responsablemente en dichos espacios. El docente es, pues, un elemento reflexivo (Schön, 1990) sobre su propio trabajo que le posibilita generar un conocimiento a la vez que trasladarlo a su actuación, orientándola y analizándola. Es considerado/a como investigador/a que entiende la praxis como acciones informadas por juicios reflexivos.

En este enfoque, los recursos tecnológicos se utilizan para que el profesorado sea más analítico, deliberativo... La función expresiva de los medios que es contemplada desde este uso hace posible que cada maestra/o grabe de forma sistemática algunas de sus actuaciones reales en el aula y centro (asamblea y debate sobre algún conflicto, proceso de lectura y contraste de pareceres sobre textos escritos por el alumnado,...) y, posteriormente, pueda visionar y analizar el contenido de esos registros audiovisuales junto a otros docentes, alumnado, agentes sociales,... en bucles sistemáticos de investigación-acción (Elliott, 1992). En este planteamiento de formación inicial y permanente, el profesorado es ante todo un ser reflexivo, y el vídeo en su desarrollo profesional tiene la función de grabar los procesos y ambientes naturales de un aula, u otra dependencia del colegio (recreo, gimnasio, aula de informática,..) para su posterior análisis. La consideración del docente en este enfoque, así como la función de las herramientas tecnológicas y las situaciones o ambientes las expreso en la siguiente tabla.

Tabla 2

Enfoque metodológico	Micro-enseñanza	Investigación-acción
Profesorado: significados y funciones	Técnicos en ejecutar programas de contenidos	Investigador- reflexivo
Papel de las herramientas tecnológicas (vídeo...)	Adiestramiento	Análisis y reflexión
Situaciones Formativas	Artificiales	Reales del colegio

Entiendo que este planteamiento formativo de líderes docentes contempla mejor la esencia de la educación intercultural, según la presenté en la introducción del artículo, porque este profesorado dispondrá de saberes teóricos y prácticos para poner en relación al alumnado diverso, para fomentar el diálogo entre sí y, consecuentemente, para que se conozcan y construyan significados compartidos. Son aspectos del desarrollo profesional que no se pueden planificar, ni concretar en un programa de actuación docente sin conocer previamente el grupo pluriétnico de alumnos y alumnas al que va dirigido. En este sentido, considero que tanto el diseño como el desarrollo de un plan de preparación del liderazgo docente en torno a bucles de investigación-acción son significativos e importantes para el profesorado, pues emergen del análisis y de la reflexión sobre situaciones reales del aula y colegio y de una estrecha relación con el alumnado y con otros docentes. También, porque es en esos bucles del proceso formativo donde se hacen presentes las intenciones y las interpretaciones de quienes actúan, que son tan necesarias para el conocimiento del otro/a que subyace en la educación intercultural.

La perspectiva comunitaria en la formación del profesorado

Al preguntarse por los referentes utilizados cuando se valora la calidad de la práctica docente del profesorado, se comprueba que, en buena medida, dichos referentes o criterios de evaluación están asentados en la vida de las instituciones educativas; es decir, están insertados en el marco y normativa legal, y en las costumbres y formas de organizar y de funcionar de esos centros. Estos referentes, predominantemente internos a la institución educativa, pueden llevar a un alejamiento de las formas de hacer, de pensar y de sentir de los/las ciudadanos/as de ese barrio y de esa ciudad. Tal desconexión no es buena porque, poco a poco, puede ir generando cierto extrañamiento y distanciamiento entre el barrio y la institución escolar, y llegar a percibir a sus docentes y personal de la administración y servicios como personas distantes y desconocidas.

Precisamente, para evitar esa posible desconexión, ha emergido un planteamiento de desarrollo profesional del docente basado en la configuración de **comunidades de práctica** (Wenger, 2001). Cada una estará constituida por el profesorado y por personas que tengan un compromiso mutuo en vivir una forma de vida inspirada en unos determinados

principios, valores y normas compartidas (de organización, de comportamiento, de participación y representación,...) para la convivencia en el barrio donde habitan. De esta forma, los componentes de esta agrupación manifestarán lo que es bueno y noble para la vida en el barrio. Para entender quiénes deben configurar dichas agrupaciones hay que preguntarse por ¿quiénes pueden cuestionar las rutinas y tradiciones que se consideran valiosas en esas instituciones y centros educativos? Es más fácil que lo hagan quienes no han participado de esas tradiciones y no las consideran de *sentido común*, es decir, miembros externos de la institución pero que están comprometidos con el buen hacer de la misma. Entre otros representantes de esa ciudadanía, se puede invitar a miembros de asociaciones o centros culturales, periodistas de medios de comunicación local, algún miembro de la policía local, representantes de la Asociación de Padres y Madres del colegio, etcétera.

Las anteriores sugerencias llevan a trufar de una nueva dimensión al docente que es la de fomentar las relaciones externas de la escuela con su entorno, la de potenciar sus vínculos con el contexto social y cultural. Para tal fin, el profesor líder sabrá implicar a las familias del alumnado en el proyecto educativo del centro, aumentando las expectativas personales, sociales y escolares que tienen los padres y madres sobre sus hijos/as, y transformando las condiciones adversas en dichos contextos para el desarrollo personal y social de sus miembros. En los colegios con alto índice de alumnado diverso culturalmente, no hay que olvidar los saberes y competencias que debe desarrollar el profesorado para enseñar en esas condiciones especiales de trabajo en aulas y centros.

Para la práctica en la formación del profesorado desde este enfoque, en un colegio pueden conformarse distintas comunidades, una por curso o ciclo. La dinámica de reuniones de cada una vendrá dada por la propia vida en esos centros y por la situación de los componentes, si bien, al margen de la frecuencia de las mismas, lo importante es el compromiso de todos/as en un trabajo colaborativo que les lleve a una implicación en la mejora de la vida de ese colegio y barrio. El contenido de estas reuniones y de los trabajos que abordarán en común va desde el desarrollo de proyectos propuestos por ellos/as mismos/as ante una duda, conflicto o situación emergente producida en su contexto local, hasta la narración de historias sobre temas relevantes y vitales para esa comunidad, tal como situaciones, preocupaciones, sensaciones y emociones despertadas al vivir acontecimientos acaecidos en el barrio,... utilizando

diferentes lenguajes: escrito, fotográfico, sonoro, audiovisual,... (Bautista, 2007).

De esta forma, una de las características de esta metodología comunitaria de desarrollo profesional del profesorado es vivir parte de su formación en el seno de una de estas comunidades para que experimente y fundamente la orientación de sus prácticas educativas desde unos programas o planes de acción que sean creados y, por lo tanto, conocidos y aceptados, por los componentes de esa comunidad de barrio. La posibilidad de ofrecer espacios y momentos de contraste de pareceres sobre lo que es bueno y noble para el colegio y la comunidad, permitirá que los proyectos curriculares del profesorado estén informados de esos pareceres de la ciudadanía y, consecuentemente, dejarán de ser extraños para ella. Según Mead (1982), Blumer (1982), Berger y Luckmann (1986) entre otros, esto sucede porque en la relación con otros/as, esa interacción ayuda a entender las razones por las que actúan, a comprender sus intenciones, a la vez que ellos conocerán las interpretaciones y el sentido que se hace o da a sus comportamientos.

Por esto, y por los estudios realizados sobre estas prácticas narrativas en contextos pluriétnicos (Banks, 2008; Carr y Porfirio, 2009; Pithouse, Michell y Weber, 2009; Bautista, Rayón y De las Heras, 2012;) pienso que el uso de narraciones audiovisuales grupales es indispensable como sustrato de las relaciones interculturales, porque en el proceso de narración se hace necesario la creación y elección de imágenes y elementos sonoros, la discusión y el contraste de pareceres entre los participantes (el yo y los otros/as), es decir, son espacios y tiempos donde se ponen de manifiesto sus intenciones e interpretaciones pues, ineludiblemente, cuando se da la cámara a los otros/as aportan su punto de vista. Estos argumentos me llevan a pensar que en el futuro, poco a poco, este enfoque de desarrollo profesional formará a los docentes de tal forma que les permita liderar situaciones donde la relación e interacción entre la ciudadanía y los colegios sea más estrecha. Así, al menos, lo venimos percibiendo desde el proyecto I+D+i, referencia EDU2011-23380, que iniciamos en enero de 2012, sobre la relaciones mediadas por narraciones verbales y visuales entre un grupo de familias inmigrantes y el CEIP Jaime Vera al que asisten sus hijos e hijas. Estamos observando la relevancia que está teniendo la figura de la profesora-tutora de ese alumnado, no sólo por sus notables competencias en la convocatoria e información proporcionada a los padres y madres de su aula, enton-

ces en 4ºB, si no también, por su buen hacer profesional que ha dado *fundamento educativo* y, junto al director, *legitimidad institucional* a las acciones desarrolladas en el proyecto.

La consideración del profesorado líder en este enfoque de formación, así como la función de las herramientas tecnológicas y las situaciones o ambientes la expreso en la siguiente tabla.

Tabla 3

Enfoque Metodológico	Micro-enseñanza	Investigación-Acción	Comunitaria
Profesorado: Significados y funciones	Técnico en ejecutar programas de Contenidos	Investigador-Reflexivo	Miembro deliberador de la comunidad de práctica
Papel de las herramientas tecnológicas (Vídeo...)	Adiestramiento	Análisis y reflexión	Narrar historias
Situaciones Formativas	Artificiales	Reales del colegio	Naturales del barrio

Epílogo: una agenda para la formación del liderazgo docente en una sociedad multicultural

Al contemplar los anteriores planteamientos formativos desde el punto de vista del uso de los artefactos, se aprecian los saberes que deben tener los docentes cuyo liderazgo es objeto de formación para poder afrontar sus diferentes funciones educativas: instruir, formar y transformar en un contexto diverso culturalmente. Son conocimientos teórico-prácticos que reportan a los/las líderes docentes preparación para, por ejemplo, usar y reconceptualizar los medios materiales y, de esta forma, poder desarrollar (frente, o como complemento al *sentido instrumental* de los artefactos) el *sentido práctico* de la tecnología, es decir, entenderla como herramientas utilizadas para hacer cosas que ellos/as definen y deciden según lo que consideran que es bueno y relevante en los procesos educativos. Es así, porque los productos del desarrollo tecnológico pre-

sentan un gradiente de utilización posible, al margen de sus funciones primarias o esenciales. En el caso del vídeo, he podido comprobar que ha tenido tres funciones: **modeladora/adiestradora, analítico/reflexiva y narradora**. Hay que *demandar* a los artefactos técnicos sus posibilidades secundarias, y tal reasignación de funciones sólo la pueden hacer quienes tienen esos saberes.

En el caso del profesorado técnico, queda claro el tipo de saber tecnológico que necesita para desarrollar la función modeladora/adiestradora del vídeo: el que le permite reproducir mensajes; es decir, el énfasis se pone en el conocimiento técnico de equipos y en los usos reproductivos de los mismos. Se piensa, pues, que es suficiente con que el docente-líder aprenda y sepa cargar un programa o grabación de vídeo para observar o conocer su contenido o para transmitir un mensaje; olvidando que se debe saber adecuar esos programas al contexto multicultural y a las peculiaridades y ritmos individuales de los receptores de dicha información.

El líder docente que reflexiona a través de bucles sistemáticos de Investigación-Acción ¿qué usos deben asociarse a las diferentes herramientas tecnológicas para que pueda desarrollar mejor su trabajo en grupos pluriétnicos? Son usos comprendidos en la función analítica/reflexiva del vídeo. Para ello, el profesorado debe de tener un dominio técnico mínimo sobre los recursos, que le lleve a conocer las posibilidades de los mismos. También, se entenderán como herramientas que permiten grabar o captar elementos e informaciones sobre sus actuaciones en el aula y centro que, posteriormente, utilizará como base del análisis y reflexión sobre las mismas hasta generar un conocimiento que le lleve a mejorar las deficiencias que pudieran ponerse de manifiesto en el análisis de los registros audiovisuales efectuados de dichas acciones e interrelaciones con el alumnado diverso y la de estos entre sí.

Finalmente, ¿qué papel y usos de los medios han de incluirse entre los contenidos tecnológicos de los planes de formación de docentes, considerados como líderes deliberadores-transformadores en contextos multiculturales? Según he argumentado anteriormente, los medios tendrán la función narradora de historias, tal como las autobiografías audiovisuales, o los relatos fotográficos, bien familiares, o del país de origen, o del barrio donde viven los padres, etcétera. Con este fin, además de los saberes anteriores, un aspecto básico de los contenidos de la cultura tecnológica a incluir en el currículo de la formación del profesorado está relacionado con los sistemas de representación (lenguaje de la ima-

gen, bandas sonoras,... soportados en cámaras fotográficas y de vídeo, en grabadoras de audio...) que utilizarán para desarrollar proyectos de trabajo (por ejemplo, narrar la historia de lo típico de un día en el barrio donde está ubicado el colegio, editando un vídeo de 15 minutos que recoja y exprese los aspectos relevantes, importantes, valiosos y significativos de la vida en el mismo), o para denunciar alguna situación que dificulte la vida en el barrio (producir un vídeo o montaje audiovisual que denuncie los elementos de la realidad que son origen de sufrimiento y dolor para el alumnado y sus familias, para el profesorado,...).

De esta forma, el uso de las narraciones con vídeo en el desarrollo profesional del profesorado en el seno de comunidades de práctica ayuda a conformar un liderazgo docente que vincule la institución educativa con los problemas del barrio donde esté ubicada, a la vez que impulse acciones y transformaciones para la solución de los mismos. Esta es una de las ideas que estamos construyendo en el proyecto de investigación en curso citado anteriormente; donde, después de un año de trabajo, la profesora está siendo facilitadora de la relación entre los padres y el colegio, está dando fundamento educativo a las prácticas de narración audiovisual desarrolladas, y sobre todo, está contribuyendo que con estas las familias están comenzando una buena relación afectiva, pues según manifestó al finalizar una de las últimas sesiones “.. las diferentes familias se están conociendo cuando cuentan historias de sus países,... es un conocimiento también emotivo, porque veo que empiezan a comprenderse y ayudarse”.

Referencias bibliográficas

- Allen, D.A. y Ryan, K.A. (1969). *Microteaching*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company Inc.
- Banks, J.A. (2008). *An introduction to multicultural education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bautista, A. (2007). Alfabetización tecnológica multimodal e intercultural. *Revista de Educación*, 343, pp. 589-600.
- Bautista, A.; Rayón, L. y De las Heras, A. (2012). Valor de los registros audiovisuales en Educación Intercultural. *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*. 39, pp. 169-176.
- Berger, P. y Luckmann, Th. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu-Murguía.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico. Perspectiva y método*. Barcelona: HORA.

- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *O.G.E.*, 1, 15-20.
- Carr, P.R. & Porfilio, B.J. (2009). Computers, the media and multicultural education: seeking engagement and political literacy. *Intercultural Education*, 20/2, 91-107.
- Elliott, J. (1992). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Essomba, M. A.(2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Lambert, L. (2002). A framework for shared leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 37-40.
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós
- Pithouse, K.; Michell, CL. & Weber, S. (2009). Self-study in teaching and teacher development: a call to action. *Educational Action Research*, 17/1, 43-62.
- Pont, B., Nusche, D, y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris: OECD.
- Schön, D. A. (1990). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.