

Para citar:

Gallego, M.J., Gámiz, V.M. y Crisol, E. (2009). Audiovisuales para la mejora de la docencia universitaria: Grabación y análisis de la actuación docente de profesorado principiante. En León, M.J. y M.C. López (Coords.). *Experiencias de Mentorización a Profesorado Principiante en la Educación Superior* (pp.40-47). Universidad de Granada. Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad.

AUDIOVISUALES PARA LA MEJORA DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA: GRABACIÓN Y ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN DOCENTE DE PROFESORADO PRINCIPIANTE

María Jesús Gallego Arrufat mgallego@ugr.es
Vanesa María Gámiz Sánchez vanesa@ugr.es
Emilio Crisol Moya ecrisol@ugr.es
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

- Introducción

Las TIC proporcionan una serie de herramientas para la grabación digital de la actuación docente, al tiempo que facilitan el posterior análisis de la misma. Gracias a la cámara de vídeo digital se ha simplificado el proceso de edición analógico tradicional. Y con los proyectores de vídeo digital, de todos los tamaños y calidades, las imágenes del ordenador se pueden admirar en pantallas grandes. Su uso es ya habitual en presentaciones grupales o para videoconferencia. El auge de sitios web como Youtube y de todos sus productos, software y servicios (como el reproductor de video de YouTube y el YouTube uploader de contenido) también es muy importante, si bien no es tal cuando se trata de la grabación de docentes que se comunican con los estudiantes en contextos de clase.

En nuestra profesión es fundamental comunicarnos eficazmente. Las competencias comunicativas forman parte de nuestro conocimiento profesional, pero a menudo su aprendizaje se basa más en la autoformación y forman parte del denominado conocimiento práctico implícito (Eraut, 2000). Indudablemente, los docentes universitarios no somos los únicos profesionales a los que se nos exige esta habilidad, pero es cierto que nos preocupa, quizás, en mayor medida que a otros. Sirvan como

muestra la existencia de publicaciones al respecto en algún departamento de Ingeniería Informática (Urcola, 2003), en revistas especializadas de Farmacia (Campos, 2000), en algunos manuales (Verderber, 2000), o en páginas web de profesorado de Física (Quirantes, s.f.) que incluyen documentos con consejos a oradores principiantes para defensa de tesis ante un tribunal, etc.

No obstante, es difícil dar respuesta a esta demanda a través de una oferta formativa limitada en el mejor de los casos, porque en otros la formación didáctica del profesorado es inexistente. El objetivo podría ser genérico (por ejemplo, potenciar la acción educativa del docente desde la perspectiva de sus capacidades de comunicación durante la interacción con sus alumnos), pero es preferible especificarlo. Dar un pequeño paso para conseguir mejorar mi actuación como docente podría ser el objetivo en la medida en que se comparta el siguiente pensamiento: *“Creo que podría mejorar mi forma de comunicar, me grabo con una cámara de vídeo digital, me veo y trato de aprender de ello”* (Gallego, 2008).

- Marco teórico

Entre las múltiples propuestas de utilización del vídeo en la enseñanza (motivación, transmisión de información, recurso para la investigación...), destaca su posible empleo como medio de formación del profesorado universitario en estrategias didácticas y metodológicas de comunicación eficaz. Es en este uso en el que es preciso centrar tanto la grabación como el análisis de la propia actuación docente de cara a la mejora de la misma (según un esquema que incluye aspectos destacables, aspectos mejorables, y recomendaciones de carácter general).

Las principales formas de usar el video que se han venido empleando en la formación y perfeccionamiento del profesorado (García Álvarez, 1987; Villar, 1990; De Vicente, 1993) se pueden sintetizar en: microenseñanza y supervisión clínica, toma de decisiones, el estudio de casos y la auto y heterobservación.

En la microenseñanza y la supervisión clínica el objetivo básico que se persigue es que el profesor adquiera y perfeccione una serie de destrezas didácticas, mediante la ejecución de las mismas en clases reducidas (en tiempo, número de alumnos y habilidades concretas a entrenar por sesión de trabajo).

En la toma de decisiones dirigida al desarrollo de capacidades de procesamiento, diagnóstico, evaluación de procesos y reformulación de proyectos... el vídeo también es un medio bastante útil: a los profesores se le presentan grabados en video una serie de incidentes o acontecimientos críticos (reales o simulados), para que sobre ellos tengan que tomar una serie de decisiones. A partir de la observación del incidente crítico el profesorado, una vez haya analizado y comprendido el problema, debe adoptar diversas decisiones que puedan resolver el problema planteado, justificándolas y evaluando su posible implicación en el aprendizaje.

En los estudios de caso el empleo del vídeo puede dar lugar a diferentes tipos, como: el caso como modelo a reproducir por el profesor, el caso como resolución de

problemas reales a resolver por el profesor, y el enfoque de conocimiento y comprensión del caso.

Lo cierto es que en la práctica se suelen emplear formas más simples, pero no por ello menos válidas, como la auto y heterobservación, que consisten simplemente en que el profesor observe su ejecución y analice y reflexione sobre su propio comportamiento (auto-observación), o que otro compañero (o compañeros) observe su ejecución y le comente las precisiones que considere oportunas para la mejora de su actuación (heterobservación). Ambas formas se han empleado en la docencia universitaria: la autoobservación-autoscopia ha sido descrita como “un proceso de “mirarse al espejo”, con garantías no sólo tecnológicas sino, también, de registro y análisis con estructura científica y procedimientos metodológicos reglados y contrastados” (Loscertales y Núñez, 1995). El instrumento básico para la autoscopia puede ser el circuito cerrado de televisión. La heterobservación-coaching se ha empleado posibilitando el visionado por parejas o en grupo. En concreto, el coaching (entrenamiento) en parejas con cierta afinidad (por ejemplo, impartir docencia al mismo grupo de estudiantes, la misma materia a dos titulaciones, etc) implica que los dos colegas pueden adoptar sucesivamente el papel de estar delante y detrás de la cámara en situaciones con cierto grado de homogeneidad. Por su parte, en la heterobservación (en grupos homogéneos o heterogéneos) existe mayor riqueza en aportaciones y de puntos de vista. Debería ser habitual el desarrollo de programas o sistemas de mentorización por compañeros, en los que profesorado mentor que se apoye en un proceso de tutelaje juegue un papel fundamental en la orientación académica y profesional del profesorado novel.

Lo importante, siempre, no es la videograbación en sí, sino el feedback (parar, repetir, comentar...) en cada una de las secuencias de actuación, siendo preferible la combinación de ambas formas de observación (Eraut, 2000, 134).

De todos modos, han recibido una serie de críticas que deben de ser asumidas por las personas que la pongan en práctica: las principales son el posible “miedo” de los docentes a que sea grabada su acción y se comporten artificialmente además de no poder olvidar que la cámara de vídeo no es imparcial sino que recoge lo que la persona que la maneja quiere que registre. Aún asumiendo estas críticas, no podemos olvidar que el simple hecho de que el profesor universitario observe sus acciones (auto-observación) puede resultar una actividad interesante y útil para que reflexione sobre ellas observando cuestiones antes no percibidas. Además, la heterobservación es útil por las aportaciones procedentes de lo que otros colegas observan sobre él, así como por lo que él observa en las actuaciones de los demás (Eraut, 2000; Patri, 2002).

Somos conscientes de que una larga tradición en el empleo de registros sustentados -o no- en la tecnología (observaciones de clases, grabaciones en audio, en video, fotografías...), aunque han contribuido a la formación e investigación educativa (Walker, 2002) no han logrado eludir los aspectos negativos objeto de crítica (microenseñanza, autoscopia, coaching...). Entre ellos, la falta de naturalidad por la presencia de observadores externos (y además equipos de grabación), la “excesiva” preparación por parte del docente (y estudiantes) con objeto de reducir los posibles errores... También se ha optado por la simulación en situaciones de laboratorio, por ejemplo, en un seminario con otros colegas que actúan de modo rotatorio adoptando el papel de profesores o alumnos (en lugar del aula habitual) pero obviamente el contexto

es menos natural (González y Gallego, 2002). Además, la presencia del observador afecta no sólo al profesor observado sino que también puede alterar las conductas habituales de los alumnos, en especial cuando por el aprecio que tienen a "su" profesor, temen que el observador de alguna manera le esté evaluando. ¿Cómo minimizar este efecto?. Es una pregunta por responder.

- Objetivos

- ✚ Gracias a la obtención de imágenes digitalizadas (imagen fija y video) de contextos prácticos de actuación de profesorado principiante, mediante la realización de grabaciones, pretendemos describir y analizar la competencia “presentación oral de contenidos”.
- ✚ Tratamos, en definitiva, de mejorar la actuación del profesorado principiante a través de la auto-observación y heterobservación de su actuación docente, en situaciones reales de clase.

- Experiencia

Todos tenemos experiencia personal en la presentación oral de contenidos: hemos asistido como oyentes a conferencias, cursos y seminarios (y como ponentes); hemos impartido lecciones magistrales a nuestros estudiantes (y hemos asistido como alumnos a muchas de ellas también). Todos podemos ejemplificar situaciones en las que se emplea esta técnica con mayor y menor fortuna.

En general, es conveniente una preparación adecuada antes de la presentación, que incluye además de la preparación de la misma (reunión de material, notas, estructuración y elaboración –ya sea del tema, ponencia, etc.-, elaboración de elementos visuales de apoyo y previsión de recursos necesarios), una cierta disposición comunicativa. Esta disposición (habilidad, destreza, soltura) es entendida como la suma de elementos no verbales y paraverbales; “habilidades o rutinas de oficio” y “habilidades para preguntar y escuchar”. En la presentación oral de contenidos, tendremos en cuenta un conjunto secuencial de principios, adaptados de Verderber (2000), y que agrupamos en cinco secciones clave:

1. Comunicación verbal, no verbal y paraverbal:

- Comunicación: Palabras / formas / lenguaje corporal.
- Lectura del lenguaje corporal propio.
- Lectura del lenguaje corporal del oyente.

a) Preparación

- Ensayar.
- Obtener feedback.
- Eliminar manerismos que distraen la atención.

- Vestir (apariciencia física, ropa adecuada...)
- Desarrollar las cualidades necesarias.
- Entender el lenguaje corporal propio.
- Pautas de nuestro comportamiento con los demás:
 - Adquirir más autoconfianza.
 - Cultivar una actitud positiva.
 - Tener más entusiasmo.

b) Máximo rendimiento a la voz

- Posturas para dimensionar la voz.
- Evitar la monotonía.
- Dónde añadir luz y sombra a su voz.
- Respiración.
- Fatiga vocal.

2. Habilidades de oficio:

a) Preparación

- Definir el propósito de la presentación.
- Tener en cuenta a su audiencia.
- Estructurar su exposición.
- Programar fases del discurso: principio y fin.
- Reunir su material.
- Preparar sus notas.
- Preparar el escenario para la presentación.
- Disponer de discursos para diversas ocasiones.

b) Desarrollo

- Apertura y cierre de la presentación.
- Mantener el control del tiempo.
- Cómo improvisar.
- Control de los nervios.

c) Conclusiones y cierre del discurso

3. Aprovechamiento óptimo del medio de apoyo visual:

- Pantalla o pizarra
- Diapositivas para videoprojector (cañón) o proyector de diapositivas
- Transparencias para retroproyector
- El puntero
- Resumen para entregar
- .../...

4. Habilidades para preguntar:

- Interrogantes como Formas de captar la atención.

- Preguntas abiertas y cerradas.
- Contestar a las preguntas de la audiencia.
- Manejar preguntas difíciles.
- Preguntas específicas y de sondeo.
- Preguntas a evitar.
- Pulsar las reacciones.

5. Habilidades para escuchar:

- Barreras de escucha.
- Actitud hacia la escucha.
- Preparación para la escucha activa.
- Habilidades para escuchar mejor.
- Ser un mejor oyente.

Presentar oralmente contenidos forma parte de la retórica, que puede ser entendida como el arte del bien hablar, es decir, de hablar con persuasión y elegancia, aunque en la actualidad con frecuencia se aluda a ella en sentido peyorativo.

En resumen, la presentación oral debe apoyarse en una oratoria eficaz en la que tanto la información verbal como no verbal sea ajustada: el lenguaje exacto y la vocalización y expresión correctas. Pero, además, con otros medios de apoyo:

- Apoyo en fichas de contenido (esquemas de ideas) de visualización idéntica al mensaje verbalizado (ya sean diapositivas o transparencias). Deben ser muy esquemáticas, fáciles de leer para los últimos asientos, y adoptar diseños distintos dependiendo del contenido de la sesión. En principio todos los diseños son válidos, pero es necesario escoger el más adecuado como forma de presentación en cada ocasión: lista, mapa conceptual u organigrama, columnas, tabla, gráfico de datos... serán más o menos útiles dependiendo de que deseemos que los alumnos visualicen conceptos, hechos, casos, argumentaciones, datos...
- Fichas de diseño combinado (texto + imagen). Cuando empleemos diseños combinados texto + imagen (ya sea imagen fija o animación) debemos preguntarnos qué tipo de función cumple la imagen respecto al texto. Dependiendo de la respuesta, decidiremos su inclusión y modificaremos si es preciso posición y tamaño. Lo mismo cabe decir del diseño combinado texto + sonido (tratando de evitar que el sonido distorsione la atención de los estudiantes respecto a nuestro discurso). Y del texto + video. La decisión de acompañar nuestro discurso de presentaciones multimedia (imágenes, sonido, video y texto) igualmente debe hacerse según la función de la misma.
- Variadas formas de apoyo a la presentación oral¹. Estamos en una época de "explosión" en cuanto a la cantidad de nuevo material en la red susceptible de ser aprovechado como materiales de apoyo a nuestro discurso: textos, ejercicios, juegos, figuras, fotografías, dibujos, esquemas, explicaciones, transparencias, videos, canciones, noticias, reportajes, estadísticas etc.

¹ Teniendo en cuenta que es precisa una oferta formativa de prácticas, herramientas y programas para ayudar a los profesores a desarrollar por sí mismos todo su potencial comunicador con materiales disponibles en Internet.

- Evaluación/Resultados

La propuesta que aquí presentamos se sintetiza en torno a una serie de ideas orientativas en las que sustentar, más adelante, nuestros resultados.

*** Ideas orientativas en las que focalizar la videograbación:**

Es conveniente seleccionar conjuntamente con el docente principiante un aspecto en el que centrar la atención. Puede tratarse, entre otros, de:

- Presentación de la información del profesor a los alumnos
- La interacción profesor-alumno
- El material de apoyo empleado en clase
- .../...

Como pauta de carácter general, se puede grabar cualquier sesión de clase, ya sean fragmentos de presentación de contenidos en los que consideramos tener un alto nivel de autoeficacia o bien experimentar con estrategias nuevas, más complejas o menos habituales (Scott, 2003). Es aconsejable que limite su presentación formal a 10 minutos. Puede practicarla y cronometrarse antes. Para la presentación puede utilizar Power Point o cualquier otro medio de apoyo. La utilización de estos medios mejora normalmente el reconocimiento de la información oral, y puede añadir más convicción a sus argumentos. Puede también utilizar un esquema para organizarse bien mientras expone. Trate de olvidarse de que está siendo grabado. Es necesario que mantenga un contacto visual frecuente con sus alumnos y que evite hablar entre dientes, hablar en voz baja, mirar demasiado las hojas o rellenar la conversación con expresiones como "mmm", "eeeh", "bueno", etc. Trate de resultar interesante; sea convincente, agradable, eficaz, proyecte su voz para que todos puedan oírle sin dificultad. El realizar presentaciones orales es una habilidad; ésta es otra oportunidad para practicar y desarrollarla.

*** Ideas orientativas para el desarrollo de un taller de docentes:**

- El ambiente debe ser tranquilo y colaborativo para los participantes cuya grabación está lista para la presentación y el análisis. Todos somos colegas.
- El taller debe ser motivador al mismo tiempo que nos esforzamos por desarrollar una crítica seria y constructiva de la presentación que se está examinando (recordando que en ningún caso se trata de una evaluación).
- La "conversación comunitaria" del taller debe tender a generar nuevas visiones y posibilidades para la presentación que está analizándose; es decir, debería proporcionar al actor un aliciente y algunas ideas concretas sobre cómo comenzar a revisar su actuación.
- Todo el mundo debería ajustarse al tiempo dado y tener oportunidad para recibir y expresar sus recomendaciones a los demás.

*** Ideas orientativas para el análisis:**

El análisis puede desarrollarse en torno a las siguientes cuestiones:

- Aspectos destacables
- Aspectos mejorables
- Recomendaciones de carácter general

Tanto en el desarrollo como en el análisis es conveniente contar con una serie de herramientas, tales como Instrumentos de análisis de la actuación docente; Análisis de casos; Otros elementos para la reflexión, etc. Las grabaciones pueden realizarse tanto en video tradicional como en videoconferencia simulada. Las experiencias previas realizadas en el prácticum son, en este sentido, una referencia básica (Pavón, 1998; Gallego, 2003).

- Bibliografía

- CAMPOS, J. (2000). “La comunicación científica: ¿arte o técnica?”. *Ars Pharmaceutica*, 41 (1), 11-18.
- DE VICENTE, P.S. (1993). *La formación del profesorado y su enseñanza*. Granada: Adhara/FORCE.
- ERAUT, M. (2000). “Non-formal learning and tacit knowledge in professional work”. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113-136.
- GALLEGO, M.J. (2003). “Intervenciones formativas basadas en WWW para guiar el inicio de la práctica profesional de los docentes”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 111-131. <<http://www.rieoei.org/rie33a06.PDF>> [Consulta: dic. 2007]
- GALLEGO, M.J. (2008). “Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), <<http://www.rieoei.org/2348.htm>> [Consulta: Jun. 2009]
- GARCÍA ALVAREZ, J. (1987). *Fundamentos de la formación permanente del profesorado mediante el empleo del vídeo*. Marfil: Alcoy.
- GONZÁLEZ SOTO, A.P. y GALLEGO, M.J. (2002). *La actuación docente. Taller del curso “Proyectos docentes y mejora de la enseñanza”*. Universidad de Granada.
- LOSCERTALES, F. Y NÚÑEZ, T. (1996). “La autoscopia como método de intervención psicosocial y educativo”. En SALINAS, J. y otros (Coords.). *Redes de comunicación, redes de aprendizaje* (pp.315-322). Palma (Baleares): Universitat.
- PATRI, M. (2002). “The influence of peer feedback on self and peer-assessment of oral skills”. *Language Testing*, 19 (2), 109-131.
- PAVÓN, F. (1998). “Nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo del prácticum: Uso del vídeo en la formación de profesores”. Comunicación presentada al V Symposium Internacional sobre el Practicum. Poio.
- QUIRANTES, A. (s.f.) “Consejos para oradores novatos”. Página de docencia <<http://www.ugr.es/~aquiran/docencia/oradores.pdf>> [Consulta: dic. 2007]
- SCOTT, S. (2003). “Innovative use of teaching repertoire: a study in transfer of complex strategies into classroom practice by novice teachers”. *European Journal of Teacher Education*, 26 (3), 365-377.
- URCOLA, J.L. (2003). *Cómo hablar en público y realizar presentaciones profesionales*. Madrid: ESIC.
- VERDERBER, R.F. (2000). *Comunicación oral efectiva*. México: Thomson Learning.
- VILLAR, L.M. (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- WALKER, R. (2002). "Case Study, Case Records and Multimedia". *Cambridge Journal of Education*, 32 (1), 109-127.