LAS GRABACIONES EN VÍDEO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS COMO INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN, ANÁLISIS Y REFLEXIÓN PARA LA EVALUACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE

ESTHER GUTIÉRREZ QUINTANA
Instituto Cervantes de Varsovia

1. Introducción

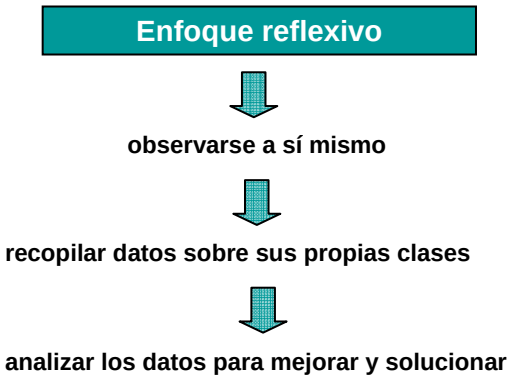
Este taller fue concebido como posible complemento práctico y ampliación de la comunicación "Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula", aunque ambas intervenciones puedan existir separadamente. Dentro de las líneas de trabajo del congreso se inscribe en el ámbito de la evaluación de la formación del profesorado y, más concretamente, de la observación de profesores en prácticas –especialmente útil en los MEELE y otros cursos de formación-, de la auto-observación como herramienta para conseguir una actuación docente más satisfactoria, y de los métodos de investigación en acción. Hemos elegido como medio de trabajo el aprovechamiento de las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas, pues presenta múltiples ventajas respecto a otras herramientas de observación, como la posibilidad de examinar el documento muchas veces, de elegir a los protagonistas, de registrar aspectos difíciles de captar por otros medios, etc. Tras una breve introducción teórica sobre el tema, en el taller se analiza la grabación de una clase recogida en el IC de Varsovia, para trabajar la identificación de aspectos que pueden ser mejorados o cambiados (relacionados con la actuación del profesor, del alumno, manejo de recursos, y un largo etcétera), o el análisis de un determinado aspecto de la enseñanza o de una problemática concreta (falta de atención del alumno, problemas de gestión del tiempo, el lenguaje usado en la clase, agrupaciones, etc.) También se reflexiona sobre las diferentes técnicas de grabación en el aula, qué aspectos son mayormente susceptibles de ser observados, cómo llevar a cabo la retroalimentación formativa para el profesor en prácticas, técnicas de triangulación de los resultados y observación colaborativa entre profesores.

2. El enfoque reflexivo

Uno de los instrumentos de auto-observación más utilizados para conseguir una actuación docente más satisfactoria es sin duda el uso de las grabaciones en vídeo de secuencias didácticas. Se trata de una herramienta de doble uso, por una parte, nos ayuda a identificar aspectos susceptibles de ser observados que pueden ser mejorados o cambiados y, por otra parte, es útil también para analizar un determinado aspecto de la enseñanza o de una problemática concreta como parte de un proyecto de investigación-acción en el aula. Otro uso muy desarrollado es la implementación de esta técnica para llevar a cabo la retroalimentación formativa del profesor en prácticas, como parte de las técnicas de triangulación de resultados y de observación en colaboración entre profesores.

En estos momentos, la reflexión es considerada una herramienta formativa para el docente, pues el simple hecho de reflexionar implica en gran medida aprender. Por eso, los profesores deberíamos plantearnos en algún momento de nuestro recorrido profesional si reflexionamos sobre nuestra práctica docente, en qué momento lo hacemos (antes, durante o después de las clases), de qué manera reflexionamos (solos, con otros profesores, con nuestros alumnos, etc.), cuánto tiempo dedicamos a pensar sobre nuestro trabajo, qué instrumentos utilizamos para hacerlo, etc. La idea que subyace es que todo lo que vivimos en nuestros cursos y aulas puede sernos útil para analizar, mejorar y aprender sobre nuestro trabajo como profesores, por lo tanto si nos planteamos qué pasa en nuestras clases y lo analizamos e intervenimos con el objetivo de comprender, mejorar y resolver, es muy probable que nuestra actuación profesional se vea favorecida. En palabras de J. Richards y C. Lockhart (1998) "Uno de los giros más recientes en la enseñanza de lenguas extranjeras (...) es el enfoque que busca comprenderla en sus propios términos. Dicho enfoque comienza por los profesores mismos y los procesos reales de enseñanza, y trata de obtener una mejor comprensión de estos procesos explorando, con los profesores, lo que hacen y por qué lo hacen".

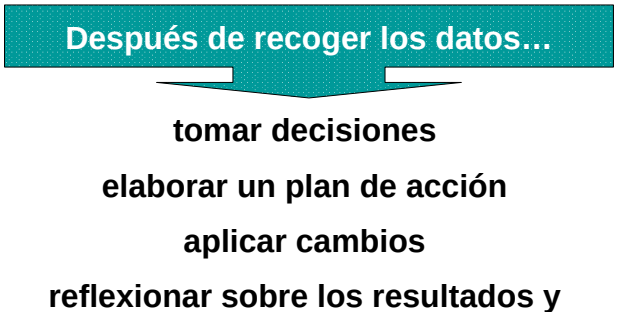
En mayor o menor medida, todos nos hemos planteado cuestiones iguales o al menos similares a éstas: *¿qué problemas tengo en mis clases?, ¿cómo puedo resolver estos problemas?, ¿en qué momento y cómo?, ¿quién me va a ayudar?*, etc. Si nos hacemos todas o algunas de estas preguntas estamos participando de un enfoque reflexivo de la enseñanza. El enfoque reflexivo se basa en una visión constructivista del aprendizaje según la cual el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación; entre los muchos autores que han profundizado en esta cuestión se encuentra Olga Esteve (2004), que defiende el papel fundamental de la reflexión y su influencia positiva sobre la acción docente por medio del uso de la observación y del Portfolio. El análisis de las experiencias personales es un elemento fundamental para promover los procesos reflexivos o de aprendizaje reflexivo, tanto en el caso de profesores en prácticas como en contextos de observación introspectiva.



Volviendo a nuestras preguntas, no existe una respuesta única para la primera cuestión, los problemas que podemos tener en nuestras aulas son muchos y diferentes, por ejemplo, nos cuesta calcular el tiempo en el aula, nuestros alumnos manifiestan pérdida de atención, no sabemos cómo empezar las clases o cómo cerrarlas, los estudiantes se aburren, no sabemos cómo agruparles para que la clase sea más variada y amena, tenemos un alumno "graciosillo" que distrae a los demás, solemos traducir en la lengua de los alumnos cuando no comprenden algo, y un largo etcétera. Una vez identificado un problema, para delimitar el campo de intervención intentaremos analizar y describir de forma más concreta en qué consiste por medio de algunas técnicas como: enumerar los aspectos mejorables y concretarlos, describir detalladamente la situación, determinar si dependen de nuestra actuación los problemas que hemos encontrado, identificar en qué ámbito tendría que incidir, etc.

Antes de intervenir hay que decidir también que recursos necesitaremos dependiendo del tipo de datos que queremos recoger. Algunas de las herramientas más utilizadas son las notas de campo, informes de clase, diarios del profesor y del alumno, encuestas, cuestionarios, entrevistas y test, grabaciones en vídeo y audio, fichas de observación, etc.

Una vez recogidos los datos que nos interesan tendremos que planificar la intervención, o sea, diseñar una propuesta de cambio o mejora, o de solución del problema descrito. Hay que pensar en cuál es el mejor momento para intervenir, si hay que esperar el principio de un nuevo curso o si se puede integrar paulatinamente en las clases, si necesito la colaboración de compañeros o alumnos, y en ese caso, cómo informarles, etc.



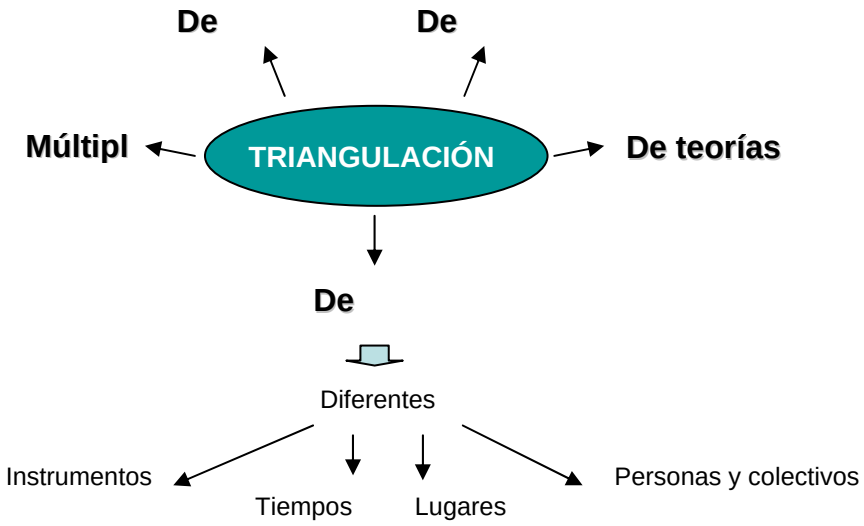
3. Investigación en acción

El proceso que acabamos de describir se enmarca en el ámbito de la *investigación en acción*, es decir, la investigación en el aula promovida por el profesor que busca incrementar su propia comprensión de los procesos de enseñanza en el aula y provocar cambios en su práctica. Es un método de investigación cualitativa que se basa, fundamentalmente, en convertir en centro de atención lo que ocurre en la actividad docente cotidiana, con el fin de descubrir qué aspectos pueden ser mejorados o cambiados para conseguir una actuación más satisfactoria y para promover la formación permanente y, como hemos visto, se efectúa normalmente a través de proyectos de investigación de pequeña escala en la propia clase. Este tipo de procedimiento supone un reto constante para el profesor y, aunque implica una gran inversión de tiempo y energía, es una técnica que ameniza el trabajo y le da sentido. Estas pequeñas investigaciones se suelen estructurar en ciclos descritos normalmente con los términos de *planificación*, *actuación*, *observación* y *reflexión*, distribuidos en forma de espiral, pues cada resultado puede llevar al profesor a identificar nuevos aspectos mejorables en su actividad docente.



4. Triangulación

El término *triangulación* es un concepto adoptado en antropología a partir de trabajos de campo para indicar que es necesario, como mínimo, poder contar con dos puntos de vista diferentes para obtener una imagen fiable y adecuada de un determinado fenómeno. La base de la triangulación de resultados es, por un lado, la fiabilidad y, por otro, el concepto de intersubjetividad o varias interpretaciones de un mismo hecho con el objetivo de superar la paradoja del observador. Muchos autores son partidarios del uso de diferentes tipos de triangulación, pero en el caso de la observación de clases en vídeo, nos interesa especialmente la triangulación de datos. Como podemos ver en el siguiente esquema, son de tres tipos: tiempo, espacio y persona. Se hace recurriendo a distintas fuentes de información (entrevistas, cuestionarios, observación, etc.) pero también se pueden hacer triangulaciones en el tiempo (cuando se explora un hecho longitudinalmente con datos recogidos en tiempos distintos), en el espacio (cuando se hacen investigaciones comparadas con datos recogidos en lugares diferentes) o de personas (cuando se hace mediante interacción grupal o procedentes de una variedad de personas y colectivos como profesores, alumnos, observadores externos, etc.) Hay también triangulación de métodos, de investigador, de teorías y triangulación múltiple (combinación de múltiples métodos, tipos de datos, observadores y teorías de la misma investigación). En el siguiente esquema recogemos los principales tipos de triangulación.



5. Las grabaciones en vídeo

A la hora de elegir una herramienta de recogida de datos solemos recapacitar, en primer lugar, sobre sus ventajas y desventajas y en qué grado se ajusta al tipo de observación que queremos llevar a cabo. En el caso de la grabación de clases los mayores interrogantes son tal vez hasta qué punto la presencia de una cámara puede alterar el ritmo de la clase y qué aspectos podemos realmente captar a través de una grabación. Esta técnica no es nueva, se utiliza desde siempre en diferentes ámbitos como el deporte o las artes escénicas con el objetivo común de registrar una actuación para su posterior visualización, análisis y revisión. Una de las mayores ventajas de este procedimiento es la facilidad con que podemos identificar problemas y aspectos mejorables, por lo tanto es muy útil en toda experiencia docente pero es especialmente adecuada para fase inicial de formación. A diferencia de otros instrumentos, no recoge recuerdos e interpretaciones extraídas de anotaciones, sino acontecimientos en sí mismos, por otro lado, al ser una técnica que permite el movimiento consiente elegir a los protagonistas de la grabación y registra detalles del aula y de los participantes no observables por otros medios. Además, se puede examinar muchas veces, lo que permite focalizar en una secuencia determinada o transcribir las intervenciones de profesores y alumnos. Pero no todo son ventajas, pues cualquier elemento externo a una clase puede alterar el desarrollo natural de la misma y, al igual que es muy positivo poder focalizar en un detalle de la clase, de la misma manera no es posible captar todo lo que ocurre en una sala por medio de un solo plano y su revisión es larga y lenta. A nivel técnico pueden surgir problemas de calidad de imagen o de sonido, problemas de suministro eléctrico y de batería o simplemente del propio funcionamiento de la cámara de vídeo. Pueden emerger también dificultades personales, principalmente de timidez del profesor o de los alumnos, o bien puede ser un elemento de distracción para los participantes, por lo que los datos recogidos quedarían falseados. Pese a todo, el uso del vídeo es muy ventajoso en muchos casos, tanto en procesos de formación de profesores, como en proyectos de observación y autoobservación o incluso de evaluación y autoevaluación y, en cualquier caso, contribuye enormemente a la toma de conciencia sobre el propio trabajo en el aula.

6. La plantilla de observación

Un complemento fundamental para trabajar con secuencias didácticas en vídeo es la plantilla de observación, un soporte estructurado para la recogida de datos que nos permite proponer y limitar los focos de atención a la hora de observar. Por poner algunos ejemplos, las variables observables en una clase van desde las estrictamente relacionadas con la acción del profesor hasta la distribución de las mesas en el aula; algunos ejemplos son:

- *Relacionado con el profesor*: uso de la L2 como lengua vehicular, adecuación lingüística al nivel, forma de transmitir consignas e instrucciones, tono de voz, velocidad, lenguaje gestual, proxemia, capacidad de resolución de problemas, explicaciones y aclaraciones, grado de motivación, uso del tiempo y del espacio, integración de contenidos conocidos y nuevos, comprobación de conceptos, corrección de errores, organización de la pizarra, materiales seleccionados, apoyo audiovisual, tipología de actividades, etc.

- *Relacionado con el alumno*: grado de participación, motivación, actitud, atención y respuesta, autonomía y responsabilidad, interacción entre los alumnos, uso de la lengua materna y de la lengua que están estudiando, interacción con el profesor (grado de empatía, comprensión, ambiente, ritmo, etc.)
- *Relacionado con la clase*: infraestructura del aula (tamaño, luz natural), mobiliario (sillas, mesas, pizarra, otras herramientas y medios técnicos), etc.

Precisamente por la infinidad de datos que podemos recoger mediante el vídeo, necesitamos una guía para llevar a cabo nuestra observación y una base sobre la que entablar un proceso de reflexión y discusión antes y después de la clase. La plantilla de observación nos permite seleccionar qué aspecto o aspectos de la clase queremos recoger. Reproducimos a continuación tres herramientas de observación propuestas por Richards y Lockhart (1997), el primer ejemplo es un fragmento de un cuestionario para el profesor sobre la interacción de los alumnos en clase, el segundo es una ficha de observación de profesores en prácticas y el tercero es un modelo de informe para la estructuración de clases.

Ejemplo 1. Cuestionario (para el profesor) sobre interacción alumno-alumno

Interacción alumno-alumno

1. (a) ¿Participaron los alumnos en esta clase de manera activa? Por medio de:
   juegos de roles (participando todos)
   □
   ejercicios de predicción
   □
   recopilación/presentación de información
   □
   discusión
   □
   otros
   □
   (b) ¿Puede sugerir otras actividades que proporcionen a los alumnos oportunidades para incrementar el uso de la lengua extranjera?
   ……
   ……..……..
2. (a) ¿Cuál fue el propósito de la comunicación de alumno a alumno (por ejemplo: contarse lo que habían hecho el fin de semana)?
   .
   ……..……
   ……..……..
   (b) ¿Se da cuenta de que hace falta un motivo para la comunicación centrada en el significado?
   ……
   ……..……..
3. (a) Permitió a sus alumnos
   usar primero su lengua materna respondiendo a preguntas hechas por usted antes
   □
   de proporcionarles el vocabulario en L2
   y
   compartir opiniones sobre la corrección en el uso?
   □
   (b) ¿Cree que estas actividades pueden incrementar la participación del alumno?
   ……
   ……..……..

Ejemplo 2. Ejecución y coordinación de la clase

Comente la capacidad del profesor en prácticas para contribuir al progreso lingüístico de los alumnos bilingües mediante:

a) Instrucciones claras y modelos de uso de la lengua inglesa
b) Interacción profesor/alumno eficaz
c) Organización eficaz y coordinación de todo el grupo
d) Variedad de actividades
e) Materiales eficaces
f) Apoyos a la comprensión
g) Oportunidades para que los alumnos apliquen sus destrezas y conocimientos
h) Oportunidades para progresar en el uso de la lengua inglesa
i) Oportunidades para la interacción de grupos de compañeros
j) Supervisión eficaz de la enseñanza
k) Entorno sensible a los alumnos y a sus necesidades comunicativas

Ejemplo 3. Modelo de informe para la estructuración de clases

GRUPO _____ FECHA -
_____
OBJETIVOS Y CONTENIDO DE LA CLASE _____

Comienzo
La actividad que utilicé para comenzar la clase fue _____
El propósito de la actividad era _____
La efectividad de ese comienzo fue:
a) muy alta
b) moderadamente alta
c) no muy alta

Ritmo
Las estrategias que utilicé para lograr el ritmo fueron _____
La efectividad de estas estrategias fue:
d) muy alto
e) moderadamente alto
f) no muy alto

Cierre
La actividad que utilicé para cerrar la clase fue _____
El propósito de la actividad era _____
_____
La efectividad de ese cierre fue:
g) muy alta
h) moderadamente alta
i) no muy alta

7. Conclusiones

En definitiva, la observación por medio de la grabación en vídeo de secuencias didácticas es una técnica susceptible de ser aplicada en proyectos concretos de investigación cualitativa en el aula, para

plantear soluciones de superación de problemas, o simplemente como parte de la experiencia formativa y el desarrollo profesional.

Bibliografía

ALLWRIGHT, Dick (1988): *Observation in the language classroom*, London: Longman.

ANGUERA, María Teresa (coord.) (1999): *Observación en la escuela: aplicaciones*, Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.

BELL, Judith (2002): *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación. Guía para investigadores en educación y ciencias sociales*, Barcelona: Gedisa.

BURNS, Anne (1999): *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge: CUP.

COTS, Josep María (2004): "¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial del profesorado", en LAGASABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).

CROLL, Paul (1995): *La observación sistemática en el aula*, Madrid: La muralla.

ELLIOT, John (1996): *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Editorial Morata, 2ª edición.

ESTEVE, Olga (2004): "La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente", en LAGASABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).

JAMES, Peter (2001): *Teachers in Action. Task for in-service Language Teacher Education and Development*, Cambrigde: CUP.

LAGASABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Cuadernos de educación, 44, Barcelona: ICE-Horsori.

LATORRE, Antonio (2003): *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona: Graó.

LATORRE, Antonio, DEL RINCÓN, Delio y Justo ARNAL (1997): *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Barcelona: Hurtado.

NUNAN, David (1992): *Research Metods in Language Learning*, Cambrigde: CUP.

RICHARDS, Jack C. y Charles LOCKHART (1997): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*, Cambridge: CUP.

SALABERRI, María Sagrario (2004): "Triangulación y construcción de la intersubjetividad en los procesos de observación", en LAGASABASTER, David y Juan Manuel SIERRA (eds.) (2004).

VAN LIER, Leo (2001): "Investigación-acción", *Textos*, 27, 81-88.

WILLIAMS, Marion y Robert L. BURDEN (1999): *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge: CUP.