

NUEVAS OPCIONES PARA LA CAPACITACION DE PROFESORES

Fernando Murillo Chaves

1. Introducción

Circunstancias muy particulares de nuestra época tales como la explosión de conocimientos, la infrenable demanda de educación por parte de grandes mayorías y, fundamentalmente la influencia ejercida por los diversos medios de comunicación, imponen un replanteamiento del papel que deberá asumir el docente en su desempeño profesional.

*Cuando se habla de un Modelo tecnológico de enseñanza, uno de los factores más importantes que se señalan, (Chadwick, 1976) es que los alumnos pasan a ser participantes activos de la educación en oposición a la pasividad receptora que sufren dentro de un modelo deshumanizado al que denominan "Tradicional" (Raynaud, 1979, p. 209).

Todos somos conscientes de la relevante importancia de la televisión en la conducta de los individuos, principalmente en los jóvenes, quienes con facilidad se ven subyugados frente a la pequeña pantalla que, portadora de mensajes, los reduce a receptores pasivos y les acapara altos porcentajes de su tiempo "libre".

Muchas serían las explicaciones que podríamos darle a este fenómeno que en la actualidad se amplía, gracias a las diversificaciones que la electrónica y la cibernética han producido como accesorios (programas de autoinstrucción, juegos electrónicos, etc.). Sin embargo, bastaría señalar los siguientes:

- Fuente luminosa que centra y atrae la atención.
- Proliferación de información variada, actual y atractiva.
- Información percibida por medio de dos canales sensoriales: vista y oído.
- Mensajes con movimiento, color, sonido, luminosidad.

Se ha tomado la televisión como el medio de comunicación que logra un mayor impacto, pero sin olvidar que también por otros medios se

reciben permanentemente informaciones con características similares, y que el ambiente mismo donde los jóvenes pasan buena parte de su tiempo está lleno de sonido, luz, color y movimiento (la calle, las discotecas, el cine y el comercio en general).

De más está decir que la escuela, en su acepción tradicional, entra en competencia con un medio que la hace aparecer contradictoria: un conjunto de aulas, con grupos de alumnos en hileras frente a un profesor que trata, muchas veces infructuosamente, de mantener la atención y el interés por medio de su monólogo y empleando como únicos recursos la tiza y el pizarrón.

De este panorama bastante desolador en que la escuela tantas veces reafirma su papel contradictorio con respecto a la realidad, se desprende la preocupación por organizar programas de formación y capacitación del profesorado que permitan, un desempeño más acorde con las demandas de la época y los requerimientos de los alumnos.

La microenseñanza como alternativa

Uno de los sistemas que ha mostrado mayor éxito en nuestros trabajos de capacitación de docentes ha sido la microenseñanza, la cual se puede definir como una técnica de formación o capacitación del profesorado cuya metodología parte de la reducción del complejo acto pedagógico a dos aspectos:

- Las destrezas o habilidades docentes (las delimita, para su adquisición y perfeccionamiento).
- Las variables ambientales (reduce tanto el tiempo como el número de alumnos).

El principal fundamento de la microenseñanza parte del acceso a la complejidad del hecho pedagógico por medio de un proceso analítico, ya que, como se dijo antes, las adquisiciones se efectúan de manera gradual y mediante un

análisis detallado. La acción, por lo tanto, tiende a que el desempeño global posterior del maestro vaya mejorando sustancialmente mediante la práctica de habilidades pedagógicas particulares.

El complemento más importante de este esquema ortodoxo de microenseñanza será el empleo del circuito cerrado de televisión (C.C.T.V.), el cual permite, de una manera insustituible, realizar evaluaciones y observaciones objetivas por parte de un supervisor o de los mismos compañeros. Fundamentalmente posibilita una autoobservación y autoevaluación más realista, sincera y objetiva por parte del practicante.

Las posibilidades de evaluación se enriquecen ampliamente con el empleo del C.C.T.V., pues con él se hace posible controlar la coordenada temporal, mediante el retroceso de secuencias que ameriten un análisis detallado.

De acuerdo con lo descrito anteriormente, la microenseñanza puede ser de gran utilidad no sólo en educación sino también en otras ciencias sociales: orientación, psicología, sociología, etc., puesto que permite realizar prácticas y otros trabajos de análisis en un escenario en el que es posible reducir las complejidades de la vida real y luego, en la etapa de "visionado" posibilita retroalimentaciones ricas y variadas.

En educación, concretamente, la microenseñanza es muy útil en la medida en que puede contribuir de una manera determinante a la adquisición de habilidades pedagógicas durante el período de formación, permitiendo así que el futuro docente pueda realizar sus prácticas en una situación de laboratorio y no como se hace comúnmente, en la situación real de clase, en donde las variables que entran en juego son de mayor complejidad.

Asimismo, la microenseñanza representa un excelente recurso de educación permanente para los docentes en servicio que están interesados en mejorar su trabajo, pues elimina los vicios que se hayan generado a lo largo del desempeño profesional, y también para quienes desean contar con una instancia de actualización mediante la cual puedan adquirir nuevas técnicas o destrezas pedagógicas.

Es importante señalar que la microenseñanza, por sí misma, no es una panacea que pueda resolver de manera global los problemas del desempeño docente (una tarea sumamente

ardua y compleja), pero sí puede ser un excelente ingrediente para el logro de ese fin.

La microenseñanza deberá aplicarse con suma flexibilidad, procurando que responda al logro de los objetivos para los que se emplea y dándole los ajustes que sean necesarios de acuerdo con las características específicas de cada materia y según el nivel en que labora el profesor.

Desde el punto de vista metodológico y tomando en cuenta el grado de participación de los sujetos involucrados en un programa de formación o capacitación docente, vale la pena señalar que la microenseñanza, como técnica, permite diferentes grados de participación, los cuales van desde uno en que interviene exclusivamente el docente capacitador, hasta otro en el que las decisiones se centran en el sujeto o grupo en proceso de formación o capacitación. Se da también, por supuesto, un nivel intermedio en el que las decisiones y responsabilidades se comparten (Torres y Chinchilla, 1980).

La primera de estas posibilidades es de corte puramente gestionario. Se caracteriza porque en ella los objetivos, las habilidades docentes, la organización administrativa y fundamentalmente la evaluación son definidas por el profesor especialista o el equipo encargado de la capacitación. Esta modalidad posibilita una mejor organización y un trabajo más sistematizado, aunque tiene un inconveniente: es predominante directivo y fomenta una mayor dependencia. El grupo en capacitación espera que se le señalen las pautas y deposita en otros las mayores responsabilidades del proceso.

La segunda posibilidad, toma en cuenta el interés y las necesidades de todos los sujetos involucrados en el proceso, promoviendo así una mayor participación, fomentando una actitud más solidaria y permitiendo un alto grado de compromiso con el proceso y, por consiguiente, con la adquisición de habilidades pedagógicas.

Partiendo de la idea de que en esta modalidad cogestionaria los estudiantes pueden proponer alternativas y variantes tanto desde el punto de vista de los objetivos, los contenidos, los métodos y la evaluación, como de la organización administrativa, se puede señalar que es sumamente importante que los encargados del programa dispongan de la habilidad necesaria para encauzar productivamente el proceso, de manera que las ventajas señaladas anteriormente no se afecten ni se caiga en un simple activismo o en una desviación de la técnica como tal.

Finalmente, la microenseñanza puede darse como una opción puramente autogestionaria en la cual los únicos protagonistas, en todo el proceso, son los sujetos en formación o capacitación.

Esta modalidad fomenta una mayor independencia, pero debe llevar implícito un alto grado de responsabilidad, e interés, de manera que las pautas autoseñaladas se cumplan a cabalidad.

En esta variante todas las directrices se señalan en ausencia de un profesor supervisor, e inclusive la evaluación queda reducida al autoanálisis del actuante, complementado por las apreciaciones de sus compañeros.

Dependiendo del nivel de experiencia y de formación de los sujetos, la autogestión puede ser muy beneficiosa o puede fácilmente llegar a una deformación en la que, en vez de trabajo productivo se llegue a un simple compartir ignorancia, lo cual puede llevar a errores y deformaciones bastante irreparables. Lo antes descrito se podrá prevenir en la medida en que el grupo posea el conocimiento, compromiso, motivación e interés y el nivel de organización para decidir acerca del tipo de ayuda y de recursos que considere necesario utilizar.

2. Origen y Evolución de la Microenseñanza

Es importante hacer notar que, pese a que los recursos estaban disponibles desde hacía mucho tiempo y de que el procedimiento usado en microenseñanza es bastante simple, esta técnica ha venido empleándose desde hace relativamente poco tiempo. Además, ha evolucionado para poder dar respuesta a necesidades específicas.

A continuación se describe una de las experiencias iniciales, con base en lo señalado por Dwight Allen y Kevin Ryan (1976). Fue en los Estados Unidos y concretamente en la Universidad de Stanford donde en el año 1963 se empleó por primera vez la microenseñanza como un sistema aplicable en la formación de docentes.

Una gran cantidad de graduados en artes liberales ingresaba en los cursos de magisterio de dicha universidad más por cumplir con un requisito legal que por la decisión de prepararse para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta situación resultaba sumamente preocupante para los profesores a cargo de los cursos, dado que los optantes a la formación docente la buscaban más por obligación que por una motivación real con respecto al quehacer

pedagógico. Entonces, el equipo docente decidió modificar el esquema de formación tradicional con la finalidad de vencer las principales dificultades.

El equipo de profesores de tal Universidad preparó una clase demostrativa, la cual fue precursora de la microenseñanza. En ella un practicante intentaba enseñar un juego, inventado por el personal a cargo de la experiencia, a cuatro alumnos; cada uno de ellos representaba, en psicodrama, una reacción estudiantil típica. Uno hacía el papel del "vehemente" (respondía de manera positiva y vigorosa aunque se tratara de una simulación de enseñanza); otro representaba al "atrasado" (insistía en dar muestras de no comprender las cosas); el tercero era el "sabelotodo" (se adelantaba a las preguntas y ejemplos del profesor, e inclusive a veces ofrecía enfoques distintos y sugerencias con respecto al procedimiento de enseñanza); finalmente, estaba el "qué me importa" (se dedicaba a acciones obstruccionistas y destructivas que iban desde interrumpir con su conversación hasta lanzar bодоques de papel o salir de clase).

La experiencia tenía como objetivo fundamental producir un doble impacto. El primero surgía al confrontar la situación de enseñanza; el segundo provenía de la participación en un debate, al día siguiente, con los alumnos que habían servido como conspiradores en el psicodrama.

Los alumnos enfrentados a la experiencia fracasaron de manera rotunda e inclusive "algunos considerados excelentes rompieron a llorar" (Allen y Ryan, 1976). Entre las principales razones que se apuntaron para explicar el resultado están las siguientes:

- Nunca, en la vida real, un educador se enfrenta en una sola clase a todos los tipos de alumnos descritos (vehemente, sabelotodo, etc.), ni los estudiantes se empeñan en mantener premeditadamente esos papeles.
- La mayor parte pensó que todo era demasiado artificial, especialmente por tener que enfrentarse a la enseñanza en un escenario de psicodrama.
- Se argumentó que el juego enseñado en la experiencia tenía poca o ninguna relación con la especialidad de los practicantes.
- Los supervisores opinaron que resultaba muy difícil, en esas condiciones, ayudar a los practicantes a superar tantos errores.

La experiencia resultó un éxito desde este punto de vista: demostró que, para enseñar, se debe ser humilde, y que para hacerlo de manera aceptable no basta saber bien el tema, sino que también se debe poseer una serie de habilidades para resolver otros problemas ajenos al contenido de materia. Sin embargo, mediante este trabajo de simulación no se logró aprender a resolverlos.

Todas estas limitaciones obligaron a efectuar cambios en la clase demostrativa. Así, la experiencia se modificó sustancialmente en esta forma: el practicante debía dictar una clase estructurada por él mismo y con temas de su propia materia, aunque se mantenía la variable de que los alumnos representaban papeles. Se incorporó, eso sí, una modificación que vendría a revolucionar las actividades de capacitación docente: la grabación simultánea de la clase.

Aunque la lección demostrativa versaba esta vez sobre un tema real de enseñanza, continuaba siendo artificial por la presencia del psicodrama. Los alumnos y practicantes señalaron que, aunque la experiencia resultaba exitosa al mostrar la complejidad de la enseñanza, era necesario que se diera con el material real en una situación real.

Tomando como base toda esta experiencia, el equipo de Stanford decidió que los practicantes dictaran clases cortas planificadas por ellos ante alumnos que no estuvieran haciendo psicodrama. De esta manera las bases de la microenseñanza quedaron sentadas.

En la primera clínica de microenseñanza, durante el verano de 1963, los estudiantes dictaron clases cortas a estudiantes que actuaban normalmente y no de acuerdo con determinados papeles. Ellos mismos seleccionaban lo que querían enseñar y practicaban durante un corto período de tiempo; después se realizaba un análisis crítico en el que recibían retroalimentación de parte de un profesor supervisor y de los compañeros. Posteriormente, los practicantes tenían la oportunidad de repetir la enseñanza del mismo tema ante otros alumnos y de recibir de nuevo retroalimentación.

Esta nueva modalidad representó un progreso real con respecto a la clase demostrativa y logró popularizar la técnica en el estudiantado; sin embargo, en opinión del equipo docente, carecían de guía la microlección y la crítica. La falla más grave que se señaló fue que la atención del practicante se centraba en el contenido y no

en aquello que se deseaba mejorar: el aspecto metodológico. Por su parte, los supervisores encontraban sumamente difícil ofrecer recomendaciones concretas, mediante un análisis crítico, a una clase que pretendía resolver, durante un lapso corto (cinco minutos aproximadamente) y de manera simultánea, varios problemas pedagógicos.

Esta situación se remedió sustancialmente, en las últimas semanas de la clínica de verano, durante una investigación realizada por Horace Aubertine (Allen y Ryan, 1976). Como parte de su tratamiento experimental, ofreció a los principiantes instrucciones para poner en práctica una habilidad pedagógica específica. Esta habilidad fue la "inducción preliminar", una técnica previa a la instrucción propiamente dicha, en la que se prepara a los alumnos para la clase, predisponiéndolos para el aprendizaje.

Al finalizar su estudio, Aubertine demostró que la práctica concentrada en una sola habilidad resulta mucho más efectiva que la dispersión en muchos detalles a la vez. Fue a partir de ese momento que la microenseñanza se orientó hacia la práctica de habilidades pedagógicas, de manera que los principiantes debían tener conocimiento teórico sobre ciertas habilidades, y la microenseñanza les proporcionaría la oportunidad de adiestrarse.

Teniendo como marco de referencia el hecho de que todo docente tiene a su cargo muchas formas de actividad pedagógica y estas formas, por separado, permiten un análisis y una adquisición sistemática, se seleccionaron las habilidades más representativas, de modo que el practicante tuviera acceso a ellas y de manera espontánea, una vez adquiridas, los pusiera en práctica durante su desempeño docente, en el momento en que fuera necesario.

Se ha demostrado que este sistema aumenta de manera notable la habilidad de comunicación y organización de los practicantes, sin que necesariamente represente una atadura a las funciones pedagógicas tradicionales, sino más bien una mayor libertad y holgura para resolver las complejidades del acto pedagógico. Los docentes que han practicado en esta modalidad de capacitación muestran un mejor desempeño y disponen de una mayor variedad de destrezas docentes que aquellos que se han preparado con los sistemas convencionales más antiguos.

A partir de la novedosa experiencia de la Universidad de Stanford, descrita anteriormente,

la nueva técnica de capacitación de docentes se difundió en diferentes países, especialmente en América Latina y Europa. Y aunque se presentó una diversidad de modalidades en su empleo, cabe señalar un hecho común: la preocupación por incluir la microenseñanza en los programas de formación y capacitación de profesores en diferentes países.

Conclusiones

La urgente necesidad de ofrecer alternativas de mejoramiento docente no solamente está presente en aquellos profesores que atienden los niveles de pre-escolar, primaria y media, quienes en la mayoría de los casos han recibido cursos de didáctica y metodología, a lo largo de su carrera. Sino que debe prestarse especial atención a aquellos profesionales que, con una sólida formación en su campo específico, pero sin formación pedagógica, ocupan el cargo de profesor a nivel universitario.

En este nivel más que en los otros, la atención del docente se centra en el contenido, dando por descontado el aspecto didáctico-metodológico, lo cual incide, muchas veces, en bajo rendimiento o poca incentivación por parte de los estudiantes.

La Microenseñanza constituye un sistema efectivo, que debería de ser utilizado con mayor regularidad en los sistemas de formación y en los programas de capacitación o actualización pedagógica.

Es muy posible, que por razones de desconocimiento o de deformación, la opción analizada con este artículo ha sido relegada a un segundo

lugar, en los planes de formación de educadores ya que en aquellos currícula en que aparece la microenseñanza, esta queda relegada a la condición de curso opcional o como actividad complementaria, ignorándose así su efectividad y su importancia como recurso tecnológico.

Bibliografía

- Allen, Dwight y Ryan, Kervi. *Microenseñanza*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo, 1976.
- Brown, George. *La Microenseñanza*. Madrid: Editorial Anaya, 1975.
- Castañeda, Margarita. *Los medios de la comunicación y la tecnología educativa*. México: Editorial Trillas, 1978.
- Chadwick, Clifton. *Revista de Tecnología Educativa* (Chile OEA No. 4. Vol. 2, 1976).
- Mora, Hugo. *Microenseñanza*. Serie formación didáctica, San José Publicación mimeografiada, Universidad de Costa Rica, 1981.
- Raynaud, Francisco. "La audiovisión de la enseñanza: ¿Recepción o creación?" en *Revista de Tecnología Educativa* (Chile OEA, números 2/3. Vol. 5. 1979).
- Torres, Raúl y Chinchilla Sara. *En torno al Concepto de cogestión educativa*. San José: Publicación mimeografiada. Escuela de Estudios Generales, Universidad de Costa Rica. 1980.