

Videoestudios de formación docente en la escuela

Cómo reflexionan los maestros
sobre sus prácticas de enseñanza



JOSÉ SIMÓN SÁNCHEZ HERNÁNDEZ
MARÍA DEL CARMEN ORTEGA SALAS

Videoestudios de formación
docente en la escuela
*Cómo reflexionan los maestros
sobre sus prácticas de enseñanza*

Reporte de investigación:

Comunidad de práctica profesional y aprendizaje permanente
en la escuela a través de videoclub.

Videostudios de formación
docente en la escuela
*Cómo reflexionan los maestros
sobre sus prácticas de enseñanza*

*José Simón Sánchez Hernández
y María del Carmen Ortega Salas*

Videostudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexionan los maestros sobre sus prácticas de enseñanza

José Simón Sánchez Hernández y María del Carmen Ortega Salas
simsanher@yahoo.com y maraorte@yahoo.com

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*

Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*

José Luis Cadenas Palma *Secretario Administrativo*

Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*

Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*

Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*

Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*

Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

Dalia Ruiz Ávila *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Gisela Victoria Salinas Sánchez *Diversidad e Interculturalidad*

María Teresa Martínez Moctezuma *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

María Estela Arredondo Ramírez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño de maqueta: Rodrigo García García

Formación: Rayo de Lourdes Guillén Castrillo

Diseño de maqueta de portada: Jesica Coronado Zarco

Diseño de portada: Margarita Morales Sánchez

Edición y corrección de estilo: Anastasia Rodríguez Castro

Primera edición, agosto de 2012

© Derechos reservados por los autores

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco número 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx

ISBN 978-607-413-133-8

LB1731

s2.9

Sánchez Hernández, José Simón

Videostudios de formación docente en la escuela : cómo reflexionan l@s maestr@s sobre sus prácticas de enseñanza / José Simón Sánchez Hernández y María del Carmen Ortega Salas. - - México: UPN, 2012.

90 p. (Horizontes educativos)

ISBN 978-607-413-133-8

1. Maestros en servicio, formación de

2. Educación permanente 3. Enseñanza audiovisual

I. Ortega Salas, María del Carmen, coaut. II. t. III. serie

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	9
------------------------------	---

INTRODUCCIÓN	11
---------------------------	----

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES:

PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS	15
---------------------------------------	----

La formación y actualización permanente de los docentes	17
---	----

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DOCENTE EN COMUNIDADES

DE PRÁCTICA Y CENTROS ESCOLARES	21
--	----

Comunidades docentes y reflexión sobre las prácticas de enseñanza en videoestudio	21
--	----

Comunidad de práctica:

Aprendizaje como participación competente.....	22
--	----

Diseño de comunidades de práctica en la escuela.....	25
--	----

Docentes aprendices de la enseñanza en videoestudio	26
---	----

CAPÍTULO 3

VIDEOESTUDIO COMO ALTERNATIVA DE FORMACIÓN

CONTINUA. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO31
Procedimiento y criterio para pasar la clase en videoclub.....35

CAPÍTULO 4

CÓMO REFLEXIONAN LOS DOCENTES

SOBRE SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN

EL AULA Y LA REFORMA EN VIDEOESTUDIO37

Resultados.....37

Experiencia en la escuela RV:

lecciones de matemáticas, ciencias y valores.....38

Experiencia en la escuela JA: lecciones básicas de control de clase49

Experiencia en la escuela MG: implantación crítica

de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)59

CAPÍTULO 5

COMUNIDADES DOCENTES REFLEXIVAS Y COMPROMETIDAS

CON LA REFORMA DE LA ENSEÑANZA77

Conversación y reflexión sobre temas

y demandas centrales de enseñanza77

CONCLUSIONES.....83

REFERENCIAS.....87

Los participantes en una comunicación no sólo deben coger lo que el otro les ofrece y luego llevar a cabo alguna actividad individual, como hacen las abejas: pueden usar esta información compartida como un recurso intelectual que les permita lograr una comprensión mejor de la que podrían alcanzar por su cuenta. Al aportar distintos recursos de contextualización a la tarea de comprender la experiencia, los individuos pueden contribuir al acervo del intelecto colectivo. El conocimiento y la comprensión común son el producto de esta interacción.

Mercer (2001)

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las directoras y directores de las escuelas primarias que aceptaron y promovieron y llevaron a cabo este proyecto entre los docentes de sus escuelas.

A los colectivos docentes un agradecimiento especial, ya que sin su participación e interés por mejorar su labor docente, definitivamente el proyecto no se habría realizado ni concluido. Hemos podido compartir con maestras y maestros una forma alternativa de formarse y actualizarse en la escuela. Hemos conocido no solo de manera directa los problemas y necesidades de formación y actualización que enfrentan como consecuencia de las demandas de la reforma educativa y curricular, sino su interés por comprender y mejorar su docencia para dar respuesta a esas demandas. Les agradecemos por todo el aprendizaje que nos dio esta experiencia.

También agradecemos a los estudiantes de la Licenciatura en Psicología Educativa su invaluable ayuda en la videograbación y transcripción de las sesiones de videoestudio, entrevistas a docentes y las lecciones de clases: Renata A. Hernández Ruiz, Carmen García Hernández, Silvia García Castillo, Ana Torres Tovar, J. Antonio Melgarejo Romero, Víctor A. Martínez Velasco, Maricela Alpizar García.

A los colegas amigos que leyeron los borradores y nos aportaron comentarios y sugerencias, deseamos agradecer por ello a

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña, Carlos Lagunas Villagómez, Neftalí Secundino Sánchez, quienes con sus críticas y sugerencias nos ayudaron a dar mayor claridad y coherencia al texto final.

Este estudio fue posible gracias al financiamiento que la Universidad Pedagógica Nacional otorgó a través del Fondo para la Investigación de los Cuerpos Académicos (FICA) durante el periodo 2009-2010.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo tiene la finalidad de reportar los resultados de una intervención educativa basada en videoclub o videoestudio como alternativa de formación permanente de profesores en el contexto escolar. Con lo anterior se crea un espacio para promover la conversación y reflexión colectiva sobre la práctica docente a partir de imágenes de las clases de maestros en escuelas primarias del Distrito Federal, lo cual permitió a los colectivos docentes ver, conversar y reflexionar acerca de su propio quehacer pedagógico en el aula.

La idea de esta intervención se fundamenta en el supuesto de que la formación permanente de los profesores puede estar mejor cimentada y resultar más significativa a los docentes si ésta se realiza en el contexto escolar, como actividad conjunta compartida, de reflexión sobre la propia práctica, viendo y comentando clases reales propias y de colegas en su centro escolar.

La palabra “videoclub” es un término empleado normalmente en investigaciones y reportes sobre experiencias de formación docente basados en videos de otros países como Australia, Estados Unidos y Gran Bretaña. En esta investigación, en lugar de ese término usamos *videoestudio*, con la finalidad de mantener el sentido general y los principios metodológicos con los que se define tal término en los reportes citados, es decir, como espacio para que

un colectivo docente participe por decisión y voluntad propia en sesiones donde se observen lecciones de sus propias clases para su estudio, conversación y reflexión sobre su práctica.

Este reporte de investigación consta de seis capítulos. El capítulo 1 describe los problemas y demandas de mejora a la formación continua de los docentes de enseñanza básica; la demanda a los docentes de trabajo colegiado en los centros escolares como rasgo central de la reforma y cambio educativo. Además en este apartado se analizan tanto los problemas de la estrategia de formación y actualización de docentes como los relativos a la implantación de la reforma educativa nacional, establecida a partir de 1992. Los problemas como el método de actualización en cascada para multiplicar los cursos, la falta de oportunidades para reuniones colegiadas en el centro escolar o el carácter administrativo que siguen teniendo las reuniones de Consejo Técnico Escolar, ilustran la situación en que se encuentra la reforma y cambio propuestos.

En el capítulo 2 se analizan las tendencias de formación continua fundadas en la promoción de espacios de discusión y trabajo colegiado sobre la enseñanza. Se describe en qué consisten las opciones de formación y actualización continua orientadas al cambio educativo, el trabajo colegiado y la reflexión sobre la práctica docente en el contexto escolar. Dichas opciones cuestionan las formas tradicionales basadas en un quehacer docente aislado e individual y los cursos de formación fuera del centro escolar. Contra lo cual se propone impulsar comunidades de práctica docente, así como desarrollar aprendizaje colectivo sobre la enseñanza atendiendo a las tendencias formativas sustentadas en el diálogo, la conversación y la observación de imágenes de clase propias y de colegas en el entorno escolar. En tal sentido, se describe la propuesta del videostudio como espacio de reunión de un colectivo docente para ver, conversar y reflexionar sobre la práctica docente desarrollada en el aula.

En el capítulo 3 se describe el método de intervención y la estrategia de formación continua en el contexto escolar, así como los criterios metodológicos de participación voluntaria y decisiones

colectivas considerados en el procedimiento para llevar a cabo las sesiones de videoestudio. Especialmente el respeto a la decisión personal de consentir o no que el colectivo observe la clase propia en la sesión.

A su vez, en el capítulo 4 se describe el resultado del análisis de las tres escuelas primarias en las que se realizó la intervención, los contextos escolares, los temas que emergieron en las conversaciones colectivas, así como el impacto que el videoclub tuvo desde la perspectiva de los docentes participantes. Se detallan también la participación y evolución de docentes en cada una de las escuelas. En un caso se muestra cómo, a partir de la enseñanza e imágenes de clase observada, la conversación e interacción colectiva, una docente va modificando su actitud negativa a participar hacia una disposición interesada en el propio trabajo y en el de las colegas. En otro caso, se presenta la participación de una principiante y la forma en que los colegas experimentados le marcaron los aprendizajes básicos que en la práctica son imprescindibles como el control del grupo, manejo de contenidos y atención a los niños. En un tercer caso, se muestra el reconocimiento de las colegas al desempeño de una docente con mucha experiencia, pero a la vez surge el reclamo de por qué dicha colega no comparte sus conocimientos con el colectivo. Y como consecuencia, el efecto que este reconocimiento tiene en la revalorización de la labor y autoestima de la docente. Sin duda, estos tres casos muestran el valor de las reuniones en colectivo, el impacto que causan las imágenes en los docentes participantes sobre la reflexión y el desarrollo de la comprensión común sobre la enseñanza y práctica pedagógica de los participantes.

En el capítulo 5 se expone la discusión sobre los resultados generados en esta intervención en relación con otras investigaciones y reportes de experiencias de formación docente orientados por la idea de promover la conversación y reflexión colectiva. Al igual que el significado de las imágenes de la enseñanza en el aprendizaje colectivo de los docentes y el uso de videoclases como medios de formación permanente en los contextos escolares. Se destaca el efecto

inmediato, de espejo, y comprensión común del colectivo sobre la enseñanza observada por los docentes en el aula.

Por último, se exponen las conclusiones estableciendo cómo el videoestudio constituye una alternativa de formación continua de los colectivos docentes en su propio centro escolar de gran potencial formativo. Entre las ventajas de esta alternativa es que los docentes ven su propio trabajo y lo analizan sin desplazarse fuera de la escuela en horarios laborales y reuniones establecidas para ello. Y lo más interesante es que tiene impacto inmediato, se da la reflexión sobre la práctica pedagógica que favorece nuevas comprensiones de la enseñanza y la identidad profesional de los docentes participantes.

En virtud de los resultados obtenidos, las conclusiones sugieren continuar con estos ensayos alternativos de formación de colectivos docentes como comunidades de práctica en el contexto escolar. Asimismo, permiten desarrollar un programa piloto de formación, buscando multiplicar la metodología y estrategia propuestas en varias escuelas del DF.

CAPÍTULO I

FORMACIÓN CONTINUA DE DOCENTES: PROBLEMAS Y ALTERNATIVAS

Desde la década de los años setenta las reformas educativas en México se han propuesto como objetivo central del cambio educativo elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. No obstante han pasado cuatro décadas y tal objetivo de mejora no se ha logrado, al contrario se han incrementado el rezago y los bajos niveles de aprendizaje, como lo muestran las evaluaciones nacionales (ENLACE, 2008) e internacionales (PISA, 2007, 2008).

Como elemento decisivo en la mejora y el cambio educativos se destaca la formación y actualización permanente de los docentes para lograr la calidad en la enseñanza. En tal sentido, muchas de las evaluaciones y estudios sobre el desarrollo de las reformas a los currículos, financiamiento y gestión escolar tienden a enfocarse en las escuelas y aulas de clase para analizar lo que está pasando en esos espacios. En las últimas dos décadas, tanto en México como en otras partes del mundo se han realizado estudios con una visión sistémica sobre la gestión escolar, la participación social en las escuelas y la práctica pedagógica, con el propósito de estudiar cómo operan las escuelas, qué hace que algunas funcionen bien, y qué hacen los docentes para obtener

buenos resultados (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2006, 2007; Stigler y Hierbert, 2002).

Las recomendaciones que derivan de estos estudios sugieren prioritariamente que los profesores dispongan de mecanismos efectivos para mejorar continuamente su docencia. Asimismo, establecen que la mejora y cambio no radica en gastar en infraestructura, equipamiento o programas de educación especial, sino en crear condiciones y mecanismos de formación continua en colectivos. Se toma como ejemplo a Japón, país con un sistema escolar que incluye instrumentos para que los profesores puedan mejorar su docencia mediante un continuo intercambio de experiencia y resultados, así como un permanente trabajo de aprendizaje en colectivo (Stigler y Hierbert, 2002).

Los estudios establecen también que la formación y profesionalización docente están asociadas al desarrollo de comunidades de práctica y a la escuela como un espacio de aprendizaje permanente (Palincsar *et al.*, 1998; Thomas *et al.*, 1998; Brew, 2003). Se destaca que la docencia es una actividad cultural que se aprende observando y participando en *comunidades de práctica* (Wenger, 2001). Se aprende a enseñar haciéndolo durante largo tiempo dentro de la cultura escolar como si fuera un *libreto* (Stigler y Hierbart, 2002).

El trabajo colegiado entre los docentes es cada vez más demandado en la enseñanza básica, según los propósitos del largo proceso de reforma educativa, impulsado en México desde 1992. Romper con el aislamiento en la labor profesional permitiría reconocer la práctica pedagógica como una labor profesional como cualquier otra en la que se demanda compartir y aprender entre colegas. Sin embargo, existe poca disposición, tradición y cultura en el magisterio para ello. Cuando los docentes se reúnen en su centro escolar normalmente lo hacen para tratar asuntos administrativos. Dada la cultura de trabajo individual, en esas reuniones pocas veces se discute sobre problemas de enseñanza o de la profesión de educadores, y mucho menos sobre las formas de mejorar su labor. En estos contextos resulta complicado inducir procesos donde la participación y actividad colegiada sea el método de trabajo.

Si bien los docentes reconocen la necesidad de labor conjunta, en los contextos escolares son pocas las oportunidades que se crean para ello, a pesar de la demanda que la estructura de funcionamiento estableció en los centros escolares en la Ley de Educación de 1993, con la creación de los Consejos Técnicos como instancias colegiadas para tratar prioritariamente asuntos pedagógicos. Hay presión entre los docentes para enfrentar esas demandas de la ley y de las reformas curriculares, cada vez más orientadas hacia la atención de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, es decir, centradas en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias.

Es aceptado que los procesos de inducción y orientación para informarse de las reformas, dirigidos a los docentes mediante los programas de actualización y formación permanente, han carecido de métodos fiables. El conocido método de cascada, implementado sistemáticamente, no obstante las críticas de expertos y de los mismos docentes, ha propiciado una mayor resistencia para participar en procesos de formación y actualización, a menos que estos procesos les ofrezcan mejores puntajes para la carrera magisterial. Con todo ello, las experiencias de actualización más que propiciar el diálogo y la colaboración entre colegas, refuerzan el individualismo y aislamiento docente.

LA FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LOS DOCENTES

Desde que en 1992 se estableció el Acuerdo de Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), los programas de formación y actualización han sido cuestionados por los propios docentes dada su orientación, contenidos y estrategia empleados (Álvarez y col., 1995; Perrusquía, 1996). Los programas de actualización permanente han pretendido atender necesidades de la práctica pedagógica del magisterio, pero, carecen de un diagnóstico real de las necesidades y demandas específicas en las aulas escolares. No hay datos del impacto

por falta de evaluación sistemática del Programa Nacional de Actualización Permanente (Pronap) (Castelán, 2003; Cordero, 2003). Ni sobre la metodología de trabajo y desarrollo de cursos basados en didácticas que, al contrario, desestimulan la participación de los maestros en la actualización.

Los métodos pedagógicos expositivos con los que se instruye a los docentes son cuestionados por los maestros, debido al bajo nivel de los contenidos y porque son poco estimulantes, para los docentes representan “más de lo mismo”; un claro ejemplo de ello es el método “Cascada”, mediante el que se multiplican los cursos (Álvarez y col., 1995; Perrusquía, 1996; Sánchez y Ortega 2001).

Los docentes se topan con experiencias formativas y de actualización poco significativas que acaban reforzando la idea de que la superación profesional consiste únicamente en conseguir títulos, grados y puntos para la carrera magisterial (Sánchez, 2004). Lo cual trae como consecuencia que la mayoría de los docentes continúan trabajando con el sistema tradicional, enseñando de la misma forma. Por ejemplo, en el caso de las clases de español de 4º grado de primaria, los docentes en general usan los materiales de apoyo didáctico oficiales de manera rutinaria, rígida y limitada a las sugerencias propuestas, y a veces ni siquiera siguen tales sugerencias como se indica. Realizan ejercicios de lectura y escritura memorísticos. Con frecuencia, el trabajo en clase está organizado de manera individual, y no se evalúa ni retroalimenta el aprendizaje de los alumnos (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2006, p. 183). Esta situación genera decepción y frustración al percibir que no se mejoran las prácticas, pese a las nuevas y prometedoras ideas sobre el aprendizaje y la enseñanza que contiene el currículo reformado o de los recursos tecnológicos introducidos en centros escolares para apoyar a los docentes en el desarrollo curricular.

En las escuelas primarias el trabajo colegiado entre docentes es poco favorecido, tanto por las condiciones de la organización burocrática escolar como por la falta de tradición entre los propios docentes. En la práctica docente siempre ha predominado el trabajo

individual, en lugar de propiciar la forma colectiva y colaborativa, a pesar de la reforma modernizadora.

La estrategia diseñada por la reforma de la educación básica desde 1992 propuso la creación de cuerpos colegiados como los Consejos Técnicos Escolares que, a pesar de su constitución formal, no han cumplido con la función de contribuir al desarrollo de un trabajo en colectivo, por lo que los docentes continúan en la gran mayoría de los centros escolares en aislamiento académico. Cuentan con pocas opciones de reunión para compartir experiencia y conocimiento pedagógico con sus colegas dentro y fuera de la escuela. Es, en tal sentido, necesario desarrollar una estrategia que dinamice el trabajo colectivo en colaboración como comunidad docente al interior de las escuelas para potencializar su labor creando más oportunidades para compartir y reflexionar sobre su práctica pedagógica.

Una de las funciones prioritarias de la Universidad Pedagógica Nacional consiste en aportar elementos de apoyo pedagógico a las instituciones de educación básica, con el objetivo de que éstas desarrollen sus funciones de una manera más eficiente, en beneficio de la comunidad escolar, el aprendizaje de alumnos y la formación permanente de docentes. En tal sentido, el propósito de la intervención y experiencia que aquí reportamos fue precisamente contribuir con ese fin, así como desarrollar alternativas de formación permanente al interior de los centros escolares.

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DOCENTE EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y CENTROS ESCOLARES

COMUNIDADES DOCENTES Y REFLEXIÓN SOBRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN VIDEOESTUDIO

Las tendencias actuales tanto en la investigación educativa como en la profesionalización de los docentes de la enseñanza básica, siguen documentando cómo transformar la escuela desde dentro y con la participación activa de los docentes y directivos como actores centrales del proceso educativo. Con ello se ha ido imponiendo la idea de profesionalización vinculada al aprendizaje continuo y como crecimiento profesional (Clark y Hollingsworth, 2002). Esto ha llevado a reconocer como tema central de los esfuerzos actuales del desarrollo profesional del profesorado el cambio y el aprendizaje continuo, elementos básicos de su actividad profesional como docentes y de la misma escuela. Pero un cambio que, como lo demuestra esta investigación, debe estar basado en la indagación, colaboración, diálogo y actividad conjunta en comunidad de práctica (Wells y Claxon, 2002; Wells, 2004).

Diversos estudios indican que los cambios en la docencia están asociados con el desarrollo de comunidades en la escuela como espacios de aprendizaje (Palincsar *et al.*, 1998; Thomas *et al.*, 1998; Brew, 2003). La comunidad de práctica es una idea que se viene usando cada vez más en el contexto de la formación y mejoramiento de la práctica pedagógica y como modelo de desarrollo profesional de los docentes (Palincsar *et al.*, 1998).

COMUNIDAD DE PRÁCTICA: APRENDIZAJE COMO PARTICIPACIÓN COMPETENTE

Se entiende por aprendizaje en comunidades de práctica la participación en las actividades aceptadas y reconocidas en la comunidad. Aprender es un proceso de participación que puede ser periférico o central, mediante el cual cada integrante de una comunidad se convierte en miembro pleno de su grupo y con total participación como comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001).

A pesar de que cada vez más se reconoce que el aprendizaje tiene un fundamento sociocultural y que éste se produce en interacción con otros (Wells, 2002; Colomina y Onrubia, 2001; Wenger, 2001), las instituciones educativas consideran aún que el aprendizaje, como proceso individual, está normalmente separado del resto de las actividades cotidianas y, en consecuencia, constituye el resultado específico de la enseñanza. Wenger (2001) señala que como resultado del aprendizaje individual separado de la vida, en la enseñanza escolar se transmite la idea de que aprender es aburrido y arduo. Los educandos consideran que no están hechos para aprender, el aprendizaje en la escuela les resulta ajeno y poco relevante para su vida. Contra esta idea plantea que hay que poner al aprendizaje en el contexto de nuestra propia experiencia de vida y de participación en el mundo. Con este planteamiento se propone un marco conceptual coherente de principios y recomendaciones basadas en la par-

ticipación en comunidades tanto para comprender el aprendizaje como para posibilitarlo de mejor manera en la escuela.

El concepto *comunidad de práctica* posee, en cierta medida, un carácter novedoso. Como tal el término tiene una utilidad de instrumento conceptual para reformular el aprendizaje de participación social. De esta manera puede tener profundas implicaciones para los individuos, las comunidades y las organizaciones. Por ejemplo, en la educación y formación continua de los docentes podría servir para comprender la actividad educativa en lo individual, en lo colectivo y en la organización escolar como una comunidad de práctica específica. En el contexto escolar esta idea de aprendizaje podría significar para los docentes como individuos tener una participación como enseñantes competentes, y de este modo contribuir en la actividad de aprender y al desarrollo de la comunidad escolar. Al participar en esta comunidad escolar re-finan su conocimiento y práctica pedagógica como miembros plenos de la misma. En el caso de la escuela como organización, el aprendizaje significa saber que lo que se sabe y domina del conocimiento educativo y pedagógico es lo que reivindica a la escuela como una empresa eficaz y valiosa socialmente, especializada en el conocimiento educativo y pedagógico.

En la perspectiva de las comunidades de práctica existen momentos en su trayectoria de vida en los que el aprendizaje se intensifica cuando hay desafíos más allá de la capacidad de respuesta, cuando hay compromiso en las prácticas e intentos por unirse o al integrarse a comunidades nuevas. También hay otros momentos en los cuales se coloca a sus miembros como sujetos individuales, en situaciones donde aprender les resulta problemático porque exigen atención especial: por ejemplo, en las aulas de clase donde se memoriza o porque se pasa un examen en situaciones formales. Y momentos en que el aprendizaje simplemente se produce porque se reconoce a los integrantes como miembros de una comunidad en la que aprender es algo que se puede asumir con responsabilidad.

Según Wenger (2001, p. 26), “en nuestra experiencia, aprender es una parte integral de nuestra vida cotidiana. Forma parte de nuestra participación en nuestras comunidades y organizaciones”. Por tanto, el aprendizaje no sólo se produce en sesiones de instrucción, a través de la lectura de libros de textos o ejercicios en el aula, sino en nuestra actividad cotidiana más allá de la institución escolar.

Al emplear el término “comunidades de práctica” en lugar de aprendizaje, se propone una idea más amplia que conlleva el significado de una actividad continua de participación, de experiencia e identidad con las tareas que practica la comunidad más allá del institucional, formal y del ámbito escolar. En ese sentido aprendizaje tiene un significado más restringido temporal, espacial y formalmente vinculado a la institución escolar.

En las sociedades actuales, caracterizadas por rápidos cambios, cada vez más globalizadas e interconectadas y más complejas, el interés por el *aprendizaje* está plenamente justificado. La idea de concebirlo en términos de participación social ha contribuido a replantearlo en el marco de las comunidades de práctica. Con esto se propone contar con una forma más eficaz de desarrollo y crecimiento educativo en la enseñanza escolarizada, especialmente en el ámbito de la formación continua de los docentes.

Las comunidades de práctica representan una categoría de análisis para estudiar e impulsar los procesos formativos de crecimiento profesional de los docentes como comunidades de práctica profesional sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. De esta manera, se consideran una aproximación al problema de la formación continua de los docentes. La formación docente en comunidades de práctica tiene como finalidad generar conocimiento teórico, práctico y metodológico en torno a la actualización permanente de profesores. Destacando como rasgos desarrollarse en contextos de experiencia, afiliación, prácticas e identidades pedagógicas específicas en los centros escolares y teniendo como ámbito de competencia profesional la práctica del conocimiento pedagógico en las aulas.

DISEÑO DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN LA ESCUELA

Palincsar *et al.* (1998) consideran que la utilidad del término comunidad de práctica radica en que promueve grupos con el fin de que sus miembros aprendan juntos y compartan una experiencia educativa. En este sentido proponen tres principios para la promoción de comunidades de práctica como modelo de desarrollo profesional de los docentes.

1. Orientación hacia la enseñanza de los alumnos sobre una materia en particular. La orientación tiene como meta el desarrollo de la práctica en consonancia con esa orientación. Más que promover una estrategia o un modelo pedagógico especial, se trata de desarrollar una participación práctica con el fin de que los alumnos aprendan y comprendan la materia de estudio: ciencias, lengua, matemáticas, historia.
2. Diversidad, compromiso y autoridad compartida para el desarrollo del conocimiento. Implica una alta interacción e interdependencia entre distintos actores educativos, docentes, formadores, directivos. La diversidad provee razones para la interacción, escuchar puntos de vista distintos y enriquecer la perspectiva sobre las metas y el logro de éstas. Para ello es necesaria la confianza, que sólo se logra asumiendo una responsabilidad compartida y una autoridad colectiva sobre el conocimiento. Todo esto son condiciones para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje. La meta será producir conocimiento formal sobre la práctica pedagógica para la comunidad escolar influida por la diversidad y participación de distintos actores, por ejemplo docentes, formadores e interesados en la mejora de la enseñanza en los centros escolares.
3. Trabajo y actividad intelectual asociada con la reflexión, planeación y acción sobre la enseñanza. Implica promover aprendizaje y desarrollo a través de la participación de los miembros en las actividades formativas de la comunidad.

La enseñanza constituye una actividad intelectual que involucra complejas decisiones, utilizando conocimientos de diversos dominios disciplinarios que requieren de reflexión sobre la práctica en el aula.

En el marco de las actuales sociedades de la información y el conocimiento, las comunidades de práctica son generadoras y administradoras de conocimiento, por eso se propone promover diseños específicos para crear otras nuevas, fomentarlas y mantenerlas en las organizaciones e instituciones sociales (Wenger *et al.*, 2003)

Al promover comunidades de práctica en las escuelas se busca, por tanto, que los docentes cuenten con más oportunidades para compartir metas educativas, se identifiquen con sus pares, intercambien experiencias y conocimientos, asimismo aprendan con sus colegas participando como miembros plenos de su comunidad escolar. El fin consiste en mejorar sus conocimientos y generar más conocimiento en el dominio de su práctica pedagógica en las aulas escolares. Por ello, la idea de comunidad de práctica en educación se da en el contexto de formación y mejoramiento de la práctica docente como modelo de desarrollo profesional, situado en el contexto de los centros escolares.

DOCENTES APRENDICES DE LA ENSEÑANZA EN VIDEOESTUDIO

Una alternativa para favorecer los procesos formativos y de aprendizaje continuo en los centros escolares, así como el diseño de comunidades de práctica, es promover el establecimiento de videoestudios como oportunidad para ver, conversar, reflexionar y aprender sobre la enseñanza entre colegas. En muchos sentidos, la docencia es una actividad cultural que se aprende observando y participando. Se aprende a enseñar haciéndolo durante largo tiempo dentro de la cultura escolar como si fuera un *libreto* (Stigler y Hierbart, 2002). Los videos pueden ser una herramienta importan-

te para facilitar la reflexión sobre la práctica pedagógica y apoyar el desarrollo profesional de los docentes participantes en reuniones establecidas con ese fin, es decir, para ver clases videograbadas de sus propias aulas sobre las cuales puedan entablar conversaciones profesionales, reflexionar y aprender sobre la enseñanza.

La actividad conjunta, la conversación entre colegas es posible promoverlas a través de dispositivos como el videoclub o reuniones de videoestudio para conversar sobre las lecciones de clase de los docentes. Es una oportunidad para observar y analizar su trabajo en el aula, y aprender y desarrollar entre colegas una comprensión común sobre la enseñanza.

Durante la última década del siglo xx y la primera del xxi se ha expresado una tendencia a usar las imágenes de las clases, los videos de clases con la finalidad de ver qué hacen en el aula los docentes y cómo lo hacen (Roth *et al.*, 2006; TIMSS, 1995; Marx y Cols., 1998; Sherin y Han, 2004; Borko, 2009). Asimismo, algunos estudios sobre la práctica pedagógica se han interesado en el trabajo práctico derivado de la necesidad de recuperarlo cuando resultan exitosos en función del buen logro y aprendizaje de los alumnos. En tal sentido, el videoclub o videoestudio sobre la enseñanza es una alternativa para compartir el trabajo docente realizado en las aulas.

El uso de videos en las aulas ha permitido ilustrar las prácticas, las actividades y los eventos de clase. Las videograbaciones de las clases muestran la historia y las formas propias de enseñar de los docentes y las de otros colegas. Las clases grabadas ofrecen la oportunidad de observar cómo se resuelven los dilemas y cómo se enfrentan los retos en la práctica pedagógica en las aulas. Los videos de clase ayudan a crear visiones alternativas de prácticas sobre la enseñanza que al parecer, para los docentes, constituyen una herramienta más poderosa que la lectura de textos teóricos. Las videograbaciones despiertan el interés de los maestros por aprender sobre la enseñanza con los colegas. En las sesiones se revisan textos en torno a contenidos asociados a las imágenes de clase observadas, lo que les permite ser críticos de los contenidos curriculares o re-

lacionados con el aprendizaje de los alumnos o con respecto a la propia práctica pedagógica para lograr una mejor comprensión de su labor.

Los videos en educación se han usado desde los años setenta con el advenimiento de la tecnología de la enseñanza y la microenseñanza. Ha sido desde entonces un recurso para la evaluación de la docencia en las aulas. Ferres (1996) señala que la evaluación mediante videos es un acto en el que lo que importa es valorar conductas, actitudes o destrezas de los docentes captados por las cámaras. Esta función está asociada con el video-espejo o la micro enseñanza como la esencia misma de lo que es y representa el video. En el video uno puede mirarse o contemplarse desde infinitos puntos de vista, señala Ferres.

Los videos de clases en el aula ofrecen referentes a las descripciones de los maestros por lo que son una fuente de nuevas ideas acerca de cómo enseñar. Muestran a los docentes repertorios de cómo enseñar debido a que son ejemplos concretos con un potencial práctico inmediato para la enseñanza. Para Marx y cols. (1998) los comentarios y apuntes asociados con los videos ayudan a centrar la atención en cuestiones de particular relevancia para los docentes que resaltan aspectos que expresan cómo piensan los docentes sobre su propia práctica.

Observar interacciones de clase a través del video puede ser ocasión para la reflexión más que para la acción. Más aún, esta reflexión puede ser llevada a cabo en forma recursiva sobre un mismo acontecimiento contenido en el video, que de otra manera no sería posible para los profesores durante su actividad en el salón de clase.

En breve, la observación, conversación y reflexión colectiva basada en videoclases ofrece a los docentes un entorno de aprendizaje colectivo sobre la enseñanza en el centro escolar. Con ello se pretende lograr una mejor comprensión y un lenguaje común, conceptual, de palabras usadas para describir la enseñanza en las aulas. Se trata de involucrar así a los docentes en procesos de indagación de su enseñanza a través del diseño de oportunidades para reunirse y aprender sobre su propia experiencia de enseñanza.

Los videoclubes son espacios donde las comunidades de docentes se encuentran para ver, comentar y reflexionar sobre sus propias clases. Son una forma de intercambio colectivo interesante para propiciar el diálogo e indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje en las aulas escolares reales. Al participar en un videoclub, un colectivo de docentes puede generar más comprensión, conocimiento y marcos conceptuales comunes sobre la enseñanza. Shering y Han (2004, p.163) se refieren al *videoclub* como “[...] reuniones en las cuales un grupo de docentes observan y discuten segmentos de videos de sus propios salones de clases”. Es así como se ofrece un espacio destinado especialmente a reuniones colectivas para el estudio de su labor docente y como medio de desarrollo profesional.

En una comunidad de práctica, el videoclub propicia así la configuración de una comunidad de práctica donde los docentes participantes desarrollan tanto un lenguaje compartido como conocimiento nuevo sobre la enseñanza a través de la resolución colaborativa de situaciones problemáticas observadas en el aula (Shering y Han, 2004; Gwyn-Paquette, 2001).

Estudios sobre videoclubes reportan que esta manera de práctica docente produce cambios en la atención que ponen los docentes en la concepción y en temas de su interés sobre la enseñanza que surge de esos encuentros colectivos. Por ejemplo, Shering y Han (2004) reportan que los docentes aprenden de lo que ven en los salones, en los estudiantes y nuevas formas de enseñanza, así como los cambios que las discusiones producen en cuanto a la atención inicial que ponen en la enseñanza para posteriormente centrarse en el aprendizaje de los estudiantes.

Con los encuentros y discusiones en el videoclub las discusiones se van haciendo cada vez más complejas. Inicialmente, los docentes sugieren estrategias de enseñanza y posteriormente tratan de comprender las estrategias de enseñanza que usan y a conectar sus ideas pedagógicas con el pensamiento de los estudiantes. Del mismo modo, las experiencias en videoclub muestran su impacto inmediato en las ideas, enseñanza e identidad profesional de los

docentes cuando participan en un videoclub. Destaca su interés por evaluar su trabajo en el aula, conocer si lo están haciendo bien o no y el compromiso por su clase que expresa cómo aprenden sobre la enseñanza propia y de colegas (Sánchez y Rangel, 2009; Sánchez y Ortega, 2009). Se propician así procesos formativos mediante los cuales los docentes se convierten en aprendices de la enseñanza.

Como oportunidad de actividad conjunta de formación e intercambio en el videoclub, el colectivo docente encuentra en la conversación el medio de comprensión de su práctica docente. En la conversación, las palabras expresan la historia de los participantes; al conversar sobre las lecciones de clase en el videoclub se adquieren nuevos significados como nuevos contextos de formación y aprendizaje. Mercer (2001) hablando de “interpensar en contexto” señala:

Los participantes en una comunicación no solo deben coger lo que el otro les ofrece y luego llevar a cabo alguna actividad individual, como hacen las abejas: pueden usar esta información compartida como un recurso intelectual que les permita lograr una comprensión mejor de la que podrían alcanzar por su cuenta. Al aportar distintos recursos de contextualización a la tarea de comprender la experiencia, los individuos pueden contribuir al acervo del intelecto colectivo. El conocimiento y la comprensión común son el producto de esta interacción (Mercer, 2001, 217-218).

En este contexto, en el siguiente capítulo se describen el método y procedimiento aplicados en esta intervención, así como el análisis de los resultados de la conversación colectiva sobre las clases presentadas en los videoestudios realizados en tres escuelas primarias de la ciudad de México. En tal sentido, las explicaciones sobre las alternativas de formación continua, basadas en propiciar comunidades de práctica en centros escolares, reflexión colectiva sobre el quehacer docente y conversar sobre las prácticas de enseñanza en videoestudio son la base del análisis que enseguida se expone.

CAPÍTULO 3

VIDEOESTUDIO COMO ALTERNATIVA DE FORMACIÓN CONTINUA. MÉTODO Y PROCEDIMIENTO

La intervención educativa basada en videoclub o videoestudio como alternativa de formación permanente de profesores en el contexto escolar constituyó una investigación de carácter descriptivo cualitativo, y muestra cómo tres colectivos docentes de tres centros escolares distintos reflexionaron sobre sus prácticas de enseñanza en el aula. Para ello, se propuso un dispositivo de formación continua alternativo basado en el videoestudio.

Se estableció así el videoestudio como una estrategia de formación continua mediante la cual los colectivos docentes se reunían para ver lecciones de clase videograbadas propias y de sus colegas. De esta manera, se involucró a los docentes participantes en un proceso de co-construcción, comprensión y conocimiento compartido de sus prácticas sobre la enseñanza observada. Así como en una experiencia de formación en comunidad de práctica y de crítica a su desempeño docente en el aula como comunidad profesional.

La intervención educativa basada en videoclub o videoestudio se llevó a cabo en tres escuelas primarias del Distrito Federal, considerada cada una como experiencia particular de formación continua. Se documentaron las características de su contexto socioeconómi-

co, perfil y experiencia profesional de los colectivos docentes participantes. Además, se registró el proceso y experiencia particular de cada colectivo a través de la filmación de las sesiones del videoestudio. De esta forma fue grabado y documentado el proceso de intervención. Las conversaciones y reflexiones de los videoestudios se capturaron de manera digital y posteriormente se transcribieron. Se recopiló y textualizó así la información del contenido de las sesiones colectivas de cada experiencia.

Además de registrar y documentar la experiencia colectiva en cada videoestudio, previamente se videograbaron y editaron las clases en el aula, y con base en éstas se realizaron las sesiones. Las entrevistas a los docentes, efectuadas con la finalidad de que evaluaran y comentaran su desempeño en clase, se digitalizaron, transcribieron y textualizaron para su posterior análisis.

Se aplicó también un cuestionario a los docentes participantes con el objetivo de conocer su punto de vista acerca del impacto de la intervención: qué fue lo que más les llamó la atención del proceso, qué experiencia les dejaron las clases de otros compañeros y qué les ofreció en lo personal y colectivamente la práctica en videoestudio.

Fue así como se documentó y dio seguimiento a cada experiencia y a cuestiones específicas de las lecciones de clase propias y de colegas en torno a las cuales conversaban y reflexionaban.

Los resultados que aquí se presentan se derivaron del análisis de las transcripciones de los videoestudios, entrevistas personales y cuestionario contestado por el conjunto de los docentes participantes, y del análisis del seguimiento a docentes como casos particulares. Casos relevantes de reportar por su forma de participación e intervención en cada una de las tres experiencias. Rasgos de particularidad que ilustran el impacto de la experiencia en los participantes y, a través de estos, las posibilidades del videoestudio como alternativa de formación continua de colectivos docentes en el contexto escolar.

A partir de esta documentación, el análisis se orientó a comprender cómo significaron y resignificaron su práctica pedagógica

los docentes participantes. De acuerdo con su propia perspectiva, qué comprensiones lograron sobre su desempeño docente, en cuanto profesionales de la educación.

En cada una de las tres experiencias de la intervención, se llevaron a cabo los siguientes pasos.

Primer momento: se presentó la propuesta y entrada en cada escuela primaria. Se realizó un ejercicio de demostración del funcionamiento y mecánica del videoestudio. Se explicó que el propósito era ayudar a mejorar la labor y enseñanza de los docentes en el aula. Cada colectivo acordó participar, y decidió a iniciativa personal y luego colectiva, quiénes permitirían ser grabados, en qué fecha y qué lección.

Segundo momento: se conformó la comunidad de práctica y aprendizaje a través del videoestudio. La tarea central de la intervención implicó documentar todo el proceso de formación a través del videoclub, una vez que se dio el acuerdo y el establecimiento de reuniones colectivas para el análisis de videograbaciones de lecciones o proyectos de clase. En este momento también se realizó la videograbación de las lecciones de clase, edición de la secuencia y segmentos de la clase –inicio, desarrollo y cierre– para su presentación durante las sesiones de videoclub. Cada docente decidió cuándo se grabaría su clase, a qué hora y qué asignatura o asignaturas trabajaría.

Una vez grabadas las clases, la edición y secuencia se efectuó con el criterio de mostrar, en la medida de lo posible, las actividades, los eventos de clase, cómo enfrentaban los docentes la enseñanza y los retos que les planteó la enseñanza en el aula. La edición se hizo con el criterio de capturar la secuencia de clase al inicio, durante y al cierre, con una duración máxima de 20 minutos. Básicamente se trató de mostrar cómo inician los profesores la clase, segmentos y muestras de actividades durante el desarrollo y cómo cerraban. Esta versión editada fue la que se expuso a los colectivos en las sesiones.

En las dos primeras escuelas, la mayoría de las clases videograbadas emplearon en promedio entre 50 y 60 minutos. En el caso de la tercera escuela, el promedio fue de 90 minutos, a pesar de

recomendar que la clase se planeara de una hora como máximo. La justificación de porqué rebasaron el tiempo estipulado, fue que trabajaban las lecciones de clase por proyecto, como lo recomienda la reforma.

El número de videoclubes realizados en cada caso dependió de las condiciones particulares de cada centro y de la decisión e interés de la dirección de la escuela. Es decir, el número reportado de las sesiones de videoestudios tuvo como condiciones la disposición, tiempos y actividades de la agenda del Consejo Técnico Escolar realizado cada último viernes de mes. El periodo de desarrollo de la intervención, incluyendo los tres casos, va desde 2006 hasta 2011. Por distintas circunstancias y razones cada escuela decidió concluir la experiencia.

Tercer momento: lo conformó la sistematización y análisis de los datos registrados del proceso de realización de las sesiones de videoclub: qué resultó en cada experiencia colectiva, qué impacto produjo tanto en el colectivo docente como de forma individual. Cómo influyó en casos individuales la participación, en qué aspectos específicos de la práctica y enseñanza docente la conversación y reflexión produjo cambios, así como en la comprensión en lo que corresponde a las formas de ver su labor pedagógica e identidad como profesionales de la enseñanza.

Instrumentos:

1. Cámara de video para registro de clases, entrevistas y sesiones de videoclub
2. Computadora con programa de captura, edición y reproducción de videos
3. Transcripción de entrevistas, sesiones de videoclub, conversación y reflexión colectiva
4. Entrevista semiestructurada a docentes videograbados participantes acerca de cómo vio su clase
5. Cuestionario de opinión sobre el videoclub

PROCEDIMIENTO Y CRITERIO PARA PASAR LA CLASE EN VIDEOCLUB

El procedimiento seguido en las sesiones de videoclub se acordó con el colectivo y, particularmente, con cada docente, que aceptó grabar su lección o proyecto de clase, la presentación de las sesiones de videoclub. Una vez realizada la grabación se capturó y editó la clase con el criterio de mostrar segmentos del inicio, desarrollo y cierre de la secuencia de clase. Con la grabación editada, se citó a los docentes para ver su clase; se les entrevistaba para que explicaran y autoevaluaran lo que hicieron. Después de la entrevista, se preguntaba si aceptaban o no exponer su clase frente al colectivo. En caso de aceptar se pasaba a la sesión colectiva. En caso contrario, la sesión se realizaba con un video de clase de una docente de otra escuela.

Sesión de videoclub

En cada sesión de videoestudio los coordinadores establecieron el objetivo y el procedimiento de intervención o participación de los asistentes. En seguida se pasaba a ver la videograbación. Las videoclases tuvieron en promedio una duración de 18 minutos. Concluida la transmisión del video, el docente protagonista exponía su plan y justificaba su lección y actividades para darle contexto.

El coordinador motivó la participación de los asistentes al pedir su opinión del video, qué les pareció relevante o significativo de la clase, qué reflexión les generó sobre su práctica. A continuación, el colectivo comentaba y hacía comentarios y una crítica de lo observado, e intercambiaban puntos de vista entre todos. Para concluir las sesiones el coordinador preguntaba qué aportaba la conversación a la reflexión sobre su práctica. Los participantes intervenían con impresiones y comentarios finales sobre el contenido de la sesión.

Durante las sesiones, la intervención del coordinador consistió en promover los comentarios y reflexiones, absteniéndose de emitir

opiniones o juicios de las clases observadas. Se hacía hincapié en que lo importante no eran los comentarios de los coordinadores, sino las reflexiones y lo que pensaban sobre su práctica los participantes.

Se tomaron notas de los comentarios en las sesiones para complementar la síntesis de los temas tratados. Se elaboraron asimismo síntesis escritas de cada sesión, las cuales se presentaron en las siguientes reuniones. Las actividades básicas de las sesiones fueron:

- Lectura y comentario colectivo de la información sintética de temas principales del videoclub anterior,
- Presentación del contexto de la lección por profesor observado en el video
- Comentarios y reflexión colectiva sobre video observado

Con este método, procedimiento y criterios de participación se realizó la intervención. En el siguiente capítulo se describen los resultados de tres experiencias en centros escolares de la ciudad de México, en los que se intervino con la idea de promover así la formación permanente, actividad colectiva y reflexión sobre las prácticas de enseñanza mediante el videoestudio.

CAPÍTULO 4
CÓMO REFLEXIONAN LOS DOCENTES
SOBRE SUS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA
EN EL AULA Y LA REFORMA EN VIDEOESTUDIO

RESULTADOS

Para el análisis de los resultados de la intervención cada escuela se tomó como una experiencia particular. De este modo, con el conjunto de las tres experiencias se ilustra el proceso, contenido, método y resultados obtenidos y se muestran así las posibilidades y límites del videoestudio como alternativa de formación permanente de docentes en los centros escolares. Se analiza en qué medida la intervención propicia la interacción de los docentes, la conversación y la reflexión sobre la práctica pedagógica en comunidad, y si como dispositivo formativo, el videoestudio favorece la comprensión común de los participantes sobre la enseñanza en cada experiencia.

Cada una de las experiencias fue etiquetada para diferenciarlas de acuerdo con las letras iniciales del nombre oficial de la escuela donde se realizó la intervención, acompañada del tema central que derivó de la conversación colectiva.

A la primera experiencia se le asignó el código de identificación RV y el tema central “Lecciones de matemáticas, ciencias y valores”. En esta experiencia se realizaron cinco sesiones de videoclub, de abril de 2006 a junio de 2007.

A la segunda experiencia se le asignó la etiqueta o código de identificación JA. Su tema central fue “Lecciones básicas de control de clase”. En esta escuela se llevaron a cabo cuatro sesiones de videoestudio, de octubre de 2008 a junio de 2009.

Finalmente, a la tercera experiencia se le adjudicó el código MG, y su tema central fue “La implantación crítica de la RIEB”. Fueron seis sesiones de videoestudio, de noviembre de 2009 a junio de 2011.

En este apartado se exponen los resultados y el análisis del proceso seguido en cada escuela, es decir, el registro de la experiencia lograda con cada uno de los colectivos participantes. También se describen las características del entorno de cada centro escolar, el perfil de los docentes participantes, los temas surgidos en las reuniones y en la conversación colectiva con respecto a las clases observadas en las sesiones de videoestudio, además de las experiencias de los participantes.

Para ilustrar el impacto de cada experiencia, al final se presenta el análisis, seguimiento y evolución de una docente que destaca por su particular participación en el proceso, esto como caso interesante y ejemplo del impacto de cada experiencia formativa, según la propia perspectiva y significado personal de los participantes.

EXPERIENCIA EN LA ESCUELA RV: LECCIONES DE MATEMÁTICAS, CIENCIAS Y VALORES

En la experiencia de la escuela RV participaron 13 docentes de escuelas primarias de la ciudad de México, y se transmitieron cinco sesiones de videoclub, de abril de 2006 a junio de 2007 como parte de la agenda del Consejo Técnico Escolar, efectuada el último viernes de cada mes.

Contexto y características de la escuela primaria

RV es una escuela de tiempo completo, con jornada de ocho horas. Está ubicada en una colonia urbana popular de la Delegación Coyoacán, de la Ciudad de México. Según información de la dirección de la escuela, 70% de las familias de los alumnos que asisten a este plantel se dedican al comercio informal. La escuela ha experimentado problemas con los alumnos debido a la desintegración familiar, drogadicción y alcoholismo de los padres.

La planta docente la constituyen 19 docentes (15 profesoras y 4 profesores). La directora cuenta con estudios de normal y licenciatura. El 80% de los docentes es normalista, 15% tienen licenciatura y 5% normal superior. El 63% cuenta con una experiencia docente promedio de 12 años (22% tiene 4 años y 15%, 3 años de experiencia). La matrícula de la escuela se constituía de 357 alumnos.

La escuela participaba en los programas de Enciclomedia y de Lectura. Según la directora realizaban planeación colegiada del proyecto escolar, y se reunían ordinariamente una vez al mes en los Consejos Técnicos Escolares. Los docentes recibían asesoría directa en la escuela sobre la enseñanza de las matemáticas por parte del Centro de Actualización del Magisterio (CAM) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Los padres y la comunidad no participaban en las actividades del centro escolar, sólo hacían aportaciones económicas. Desde 2002 forman parte del Programa Escuelas de Calidad (PEC). Elaboraban el portafolio escolar, pero no lo usaban para evaluar la práctica docente. Sólo la directora asistía a cursos para el desarrollo del PEC.

A los docentes de esta escuela les preocupan los problemas relacionados con el diseño de actividades de evaluación, basada en competencias. Informaron que planeaban las actividades y no les daban seguimiento. Requerían diseñar instrumentos de evaluación y saber cómo documentar evidencias de los resultados. Tenían fortalezas en las áreas de español, ciencias naturales y geografía. Se fomentaba la lectura, pero no la escritura. En matemáticas requerían

reorientar las actividades, ya que no lograban hacer buen uso del material del que disponían. Consideraban que el PEC podía ayudarles a generar autonomía académica, aunque implicaría trabajo tomar acuerdos y decisiones.

El proyecto de videoclub se incorporó como parte del programa anual de trabajo de la escuela. Se estableció un espacio y tiempo en las jornadas de los Consejos Técnicos con fundamento en las políticas educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), relacionadas a orientar la actividad de los consejos hacia aspectos académicas y promover la vida colegiada en la escuela como principios de gestión escolar.

De las conversaciones colectivas: articulación de grados, trabajo en pequeños grupos, atención especial, dificultades en las matemáticas y precisiones conceptuales

Durante las sesiones de los seis videoclubes, el colectivo de docentes observó y comentó las clases, el desempeño de colegas, así como los contenidos, métodos y dinámica de la clase. En la primera reunión con el colectivo se realizó un ejercicio de funcionamiento del videoestudio con el fin de que observaran de qué se trataba y con ello motivar su participación. En las siguientes sesiones se observaron y comentaron clases de las docentes participantes. Se vieron las siguientes lecciones: matemáticas, de primero, cuarto y sexto grados; ciencias, de quinto grado, y civismo, de sexto grado.

En la primera sesión de videoestudio participaron 12 docentes. El tema de la clase fue “Unidades y decenas” de primer grado, empleando como recurso material para formar unidades y decenas en trabajo de equipo. En el segundo videoestudio se analizó el tema “Fracciones” de sexto grado, y se usó como recurso la enciclopedia y trabajo en equipos. En el tercer videoestudio se vio una clase de “Decimales” de cuarto grado, y como recursos se empleó una tabla en la que se representaban los puntos decimales y trabajo de equipo. En

la cuarta sesión se impartió una clase de ciencias con el tema “Cuerpo humano”, y se empleó como recurso didáctico un modelo del aparato respiratorio, elaborado con botellas, bolsas de plástico y ligas, y el trabajo se realizó en equipos. Para la quinta sesión se vio una clase de civismo con el tema “Valores y antivalores”, mediante el recurso didáctico de un cuento, y la clase se organizó en equipos. Con excepción de la primera sesión, en las cuatro siguientes asistieron los 13 docentes.

En el cuadro siguiente se muestran los temas destacados en cada sesión de videoestudio.

Núm. de videoclub	Lección de clase	Temas de conversación destacada
1er Videoclub Tema de la clase: Matemáticas 1er grado	“Unidades y decenas”	Enseñanza de las matemáticas en 1er grado – los conceptos empleados acorde con edad de niños, – decenas y centenas en relación a la edad de los niños; – el trabajo grupal como forma que debe imponerse desde los primeros grados; – el material didáctico que los niños requieren por su edad; – la atención a niños de características particulares; – control de los niños porque no tienen muchas reglas.
2° Videoclub Tema de la clase: Matemáticas 6° grado	“Fracciones”	Problema de la enseñanza de las fracciones – la complejidad de enseñar fracciones como contenido; – la enseñanza de las matemáticas basada en solución de problemas por parte de los niños donde ellos tienen que buscar la respuesta y no esperar a que los docentes se la den; – el uso de la enciclopedia como recurso empleado no meramente como animación o imagen de video, sino manejado por el docente con intención didáctica; – la participación y atención a niños que levantan la mano y no se les atiende; – interés en la enseñanza para descomponer las fracciones desde el primer grado y unificar criterios para lograrlo en los últimos grados; – empleo de métodos diversos para que los niños vean que se puede atender de distintas formas y flexiblemente los problemas matemáticos; – reparar en que a veces los temas se desarrollan sólo por cumplir el programa, y no porque sean de importancia, pues algunos son tan complicados, que a veces ni el docente los entiende; de los errores de los niños los docentes también aprenden.

(continúa)

(continuación)

Núm. de videoclub	Lección de clase	Temas de conversación destacada
3er Videoestudio Tema de la clase: Matemáticas 4° grado	“Decimales”	<p>Planeación del material de la clase</p> <ul style="list-style-type: none"> – grupos desagregados que parecen no atender, no obstante se logra que aprendan; – diferencias entre el trabajo con los niños chicos y los grandes que tienen en común ser inquietos y aparentar que no atienden pero que sí lo hacen; – clima de confianza y autonomía a los alumnos en el aula; – importancia de llevar material preparado a la clase; – lo difícil que resulta que a uno lo filmen, implica valor para hacerlo y mostrarse; – el trabajo realizado en los primeros grados se refleja en el sexto grado con participación de todo el colegiado; – cuestionamiento de la necesidad de expresar para qué les sirve a los niños lo que aprenden, por ejemplo las fracciones, recuperando el tema del video anterior.
4° Videoestudio Tema de la clase: Ciencias naturales 5° grado	“Cuerpo humano”	<p>Enseñanza de la ciencia por proyecto</p> <ul style="list-style-type: none"> – necesario corregir errores conceptuales: “se respira por nariz no por boca” – qué se evalúa: elaboración de modelo o aprendizaje contenido. Hay que evaluar aprendizaje; – niños difíciles en grados anteriores participan y muestran avances; – trabajo en equipo con tutores, ver y promover más dinámica y aprendizaje; – trabajar por proyecto complicado, abordarlo por amplitud de temas, difícil por presión de tiempo; – el proyecto tiene que ser más sistemático y dar continuidad en los siguientes grados. Implica investigación, tener distintas fuentes, no sólo del libro; – los libros dan pautas y recomendaciones, no recetas; – los proyectos tiene limitaciones, fueron diseñados para medios rurales, hay que adecuarlos al medio urbano; – tolerancia al ruido, juego en clase siempre y cuando se trabaja. Una docente no lo tolera.
5° Videoestudio Tema de la clase: Civismo 6° grado	“Valores y antivalores”	<p>Cuento como recurso para enseñar valores</p> <ul style="list-style-type: none"> – trabajar valores es difícil para concretar, aplicar y evaluar; – el valor de justicia es interesante para los niños; – hay que trabajar conceptos. Los niños no entienden palabras: “arrogante”, ni saben sus conceptos: “están chuecos”; – la clase preparada previamente, el recurso del cuento excelente; – corregir conceptos, distinguir “valores” de “antivalores”;

(continúa)

(continuación)

Núm. de videoclub	Lección de clase	Temas de conversación destacada
		<ul style="list-style-type: none"> – tema importante para la formación ética de los niños – forzar participación individual de alumnos para mejorar participación; – la voz y perfil de docentes no cambia, lo que tiene que cambiar son las estrategias didácticas; – valor frente a la cámara. Importante porque muestra capacidad. Ayudó a disminuir el miedo pavoroso del principio; – actitud positiva del colegiado a cómo me va a criticar; – hay que preparar clase en “chiquito” a partir de un proyecto guía;

Cuadro 1. Temas de la conversación colectiva sobre las clases observadas en videoestudio.

Significado de los contenidos de la conversación colectiva

El cuadro 1 muestra el resultado de la conversación colectiva de las clases observadas en los cinco videoestudios realizados. De lo descrito en este cuadro destacan temas como el trabajo en equipo de los grupos, la relación entre los temas y contenidos y articulación entre grados, así como el interés que se muestra por los niños con características particulares o “especiales”. Temas que expresan el interés sobre cuestiones del trabajo con los contenidos y las maneras en que los docentes los tratan y buscan enseñarlos. Del mismo modo, se muestran las dificultades que representa la enseñanza de las matemáticas, como las fracciones, no sólo para los niños sino para los propios docentes. Las dificultades de la enseñanza de valores, y a pesar de ello la forma en que se abordó mediante un cuento y el involucramiento de los alumnos en la representación de los personajes. Una constante llamada de atención para hacer un manejo preciso de los conceptos en las distintas asignaturas. Problemas de aprendizaje y enseñanza implicados para generar nuevas comprensiones sobre el currículo y el contenido de las asignaturas y cómo pueden ser abordados en la práctica pedagógica observada por los docentes participantes, considerando los métodos más acordes a ese contenido.

En toda la conversación se observa una actitud del colegiado orientada más por un interés pedagógico sobre su labor, en cómo abordar los contenidos y atender a los alumnos particulares con un afán, y cómo entender y mejorar la clase, que hacer críticas personalizadas a colegas. Esta última cuestión fue uno de los mayores temores de los docentes, junto con la grabación de sus clases, para decidirse a participar en el proyecto.

Contribuciones del videoestudio a los docentes

El análisis de las respuestas del cuestionario en cuanto a qué les aportó el videoclub, se realizó mediante la clasificación en docentes videograbados y docentes no videograbados. Para unos y otros el videoclub significó la oportunidad de actualizarse, crítica positiva, reflexión sobre la práctica, autocrítica y autoevaluación de su labor, así como reconocer el valor de la planificación de las clases. Difieren tanto con respecto a la relevancia de la secuencia didáctica que se identificó en el análisis de las lecciones de clase como en la retroalimentación que esto les representó en la comprensión de la estructura de sus clases. Los docentes no videograbados marcaron la importancia de ver el trabajo real de las aulas y superar el temor a la crítica del colegiado.

En el siguiente cuadro se presentan los comentarios y respuestas a las preguntas sobre qué les ofreció la experiencia del videoestudio, tanto de participantes grabados como de aquellos no grabados.

Docentes videograbados	Docentes no videograbados
<p>“Interesante como parte de autoevaluación. Para observar una sesión y escuchar los comentarios de los compañeros y enriquecer más. (Araceli)</p> <p>“Una buena estrategia para analizar el cómo de la práctica docente y nuestras ‘ideas’ sobre la secuencia didáctica”. (Martha)</p>	<p>“Un espacio de construir alternativa al trabajo. Una forma de experimentar una autocrítica a través de trabajo de otros compañeros”. (Tita)</p> <p>“Excelente manera de confrontarse con sí mismo como docente, autocrítica y crítica beneficiosa”. (José)</p>

(continúa)

(continuación)

Docentes videograbados	Docentes no videograbados
<p>“Que la planeación es muy importante para el logro de los propósitos. El tener claro qué quiero y cómo lo voy hacer al dar la clase se observa en el aprovechamiento del grupo”. (Marga)</p> <p>“Autoevaluarme, tratar de incorporar más elementos en mi práctica, mayor reflexión respecto de las actividades que propongo”. (Adrián)</p>	<p>“Me parece interesante y enriquecedor, ya que permite analizar de manera más objetiva el trabajo en el aula”. (Rosalba)</p> <p>“Que es importante la planeación bien definida. La importancia de la evaluación. Propiciar la reflexión y el debate al retomar comentarios para enriquecer el tema”. (Rosy)</p>

Cuadro 2. Aportes del videoestudio a los participantes.

Como se aprecia en el cuadro 2, tanto para los docentes grabados como para los no grabados el videoclub propició la reflexión, la autoevaluación y la autocrítica sobre su labor. Destacan la consideración que hacen del papel de la planeación o preparación de la clase y la autoevaluación de su labor, aún para los que no se grabaron. No obstante, hay temas en los que difieren. Para los docentes grabados, que tuvieron un papel más protagónico, les permitió lograr retroalimentación, actualización y, sobre todo, comprender el sentido de la secuencia didáctica de las clases. Asimismo, les permitió aprender de su clase y de las clases de otros compañeros de forma autocrítica. A los docentes no grabados, les permitió generar compromiso con alumnos y con la clase, superar la crítica de un colegiado; ser autocríticos y comprender más sobre el trabajo real en las aulas. Tomaron ideas de clases observadas de sus compañeros grabados, y destacan que el videoestudio es un medio eficaz para ver su trabajo en el aula y para la reflexión personal.

Para una maestra que en principio se negaba a participar en el proyecto, esta experiencia modificó su actitud a tal grado que le gustó, porque favoreció su “creatividad” y el “manejo de algunas estrategias”. Y enfatizó que más que criticar a sus colegas, consideró mejor tomar lo bueno que ellos le mostraron en su clase. Tales cuestiones tienen un valor asociado a la reflexión sobre la práctica y con

la identidad profesional, como se analizará con este caso particular a continuación.

Caso de una docente. De la indisposición a la motivación y cambio

En entrevista, la docente informó que su formación académica es a nivel de licenciatura en educación primaria. Tiene 12 años de servicio y de experiencia docente. Ha trabajado durante ocho años en escuelas privadas y cinco años en escuela pública. Antes de empezar a laborar en esta escuela, donde lleva cinco años, había trabajado en otras dos escuelas públicas. Dice que un problema como docente es caer en la apatía. “Lo importante es hacer cosas nuevas, que los niños se diviertan, porque si no se les hace tediosa la escuela, más en una escuela como ésta de tiempo completo”.

Estos datos indican que es una maestra con bastante experiencia, preocupada por actualizarse y por hacer nuevas cosas. Muestra una trayectoria y experiencia como docente de 12 años. Lleva cinco años en la enseñanza pública. Mismos que tiene de antigüedad en la escuela. Le interesan los niños, le preocupa que pasen mucho tiempo en la escuela (ocho horas diarias) y que las clases sean tediosas, y que los docentes sean apáticos. Se siente satisfecha en esta escuela porque considera que se le escucha y existe actitud abierta por parte de las autoridades.

No obstante su experiencia, capacitación, disposición e interés por los niños, la docente participó inicialmente en el videoclub con cierto escepticismo, pensaba que podía crear rencillas entre sus compañeros. En el proceso logró integrarse y aceptó videograbarse, lo que le dio oportunidad de mostrar que no es apática. Expresó que está fuertemente motivada por lo que vivió en el videoclub.

Para esta docente lo importante del videoclub fue haber rescatado lo bueno, lo mejor que hacen sus compañeros, más que las críticas de si están mal o no. El análisis de la transcripción de sus comentarios sobre el videoclub evidencia su evolución y cambio personal, como veremos a continuación.

Yo era una de las personas que al principio [...] estaba muy en desacuerdo (con el videoclub), porque yo decía “se va preparar la clase, no es válido, qué finalidad tiene, a lo mejor va crear en el grupo de trabajo rencillas, a lo mejor malas críticas. Era una de las persona que decía que no”.

[...] yo creo que lo importante de esto es lo que nosotros podemos rescatar para trabajar (con) el grupo y no tanto criticar al maestro que no sabe, que no pudo.

No, sino lo que el compañero utilizó y también lo que no me agradó que usó el compañero, desecharlo [...]

En la docente se registra un cambio de posición respecto al videoclub, que va de la negativa a aceptar ser grabada a reconocer la utilidad de las videoclases y lo bueno del trabajo de los compañeros. En principio ella estaba en desacuerdo porque le parecía que no era válido, que iban a preparar superclases. Puede crear rencillas y mala crítica entre los compañeros. Decía no a la grabación de la clase, pero conforme va desarrollándose el videoclub, se animó a participar. Sus cambios los explica en términos de lo que algunas sesiones de videoclub le ofrecieron.

[...] cuando yo veía el video venía a mi mente qué fue lo que pasó cuando estaba en primero (1er grado), otras estrategias, [...] decir eso, nunca lo hice en primero y estuve allí y lo que está haciendo me agrada, pero hubiera hecho esto (otro).

Entonces, en mí generó mucho eso, la creatividad, decir tengo otra estrategia, puedo implementarla. Entonces a mí eso fue lo que me motivó.

Refiriéndose a otra clase comenta:

[...] la clase de Adán que manejó la enciclopedia, algunas estrategias que él estaba usando, las estoy implementado ahora con mi trabajo en enciclopedia y me ha dado más tiempo que como lo hacía antes.

Y sobre el docente de la clase en el primer ejercicio de videoclub describe y reflexiona:

El maestro todo el tiempo en su escritorio con su libro abierto y con los niños. Sí usó un material, una cartulina, pero el maestro se preparó para la clase. Entonces eso a mí también me animó porque te puedes preparar, pero no sabes que va a salir en el grupo, cómo vas a cambiar.

Tal evolución en la docente se sintetiza de la siguiente manera.

1. El videoclub le permitió experimentar *creatividad*. Al ver el video de la clase le llegaron a su mente formas alternativas de realizar la clase mediante otra estrategia de cómo hacerlo. Mentalmente va elaborando la alternativa, según comenta la docente.
2. *Manejar otras estrategias observadas* en el video. Le gustaron estrategias que se manejaron con enciclomedia y empezó a usarlas, y facilitaron su labor.
3. *La preparación de clase puede verse cambiada en el aula*. No sabe uno que va a salir en el grupo a pesar de preparar la clase cambia, no es tan lineal.

Finalmente comenta por qué participó y lo motivada que estaba después de esta experiencia.

A mí me está gustando este tipo de trabajo porque de verdad descarto cosas que no me agradan y retomo cosas que me alimentan en mi cotidiano trabajo. Sí me ha funcionado, sí me han agradado estos videos que hemos visto.

Sobre su clase expresa:

Me agradó verme en clase. Es diferente verte que tú estés dando clase. Me gustó, creo que esto va ser de crecimiento.

En la reflexión se recrean clases alternativas; se usan estrategias del trabajo en el aula de otros compañeros. Este caso es un ejemplo que muestra cómo se lograron nuevas comprensiones sobre la práctica. El aula y la enseñanza se resignifica como algo complejo. A pesar de la negativa inicial a participar, por el temor de que crearía rencillas y críticas negativas, en la docente se produjo un cambio en la comprensión de su práctica pedagógica, la enseñanza. Se originó una gran motivación e identidad profesional como resultado de su participación en el videoclub.

Vemos entonces cómo se pasa de una actitud poco interesada o contraria al trabajo colegiado a una posición interesada y motivada, lo cual demuestra una disposición favorablemente diferente al inicio del proceso seguido en el videoclub.

El contexto escolar en general fue favorable para el desarrollo del videoestudio y los cambios logrados en la comunidad. Evidentemente, la escuela colaboró para que los docentes se interesaran en el programa y participaran. Sin duda, la decisión de la dirección de la escuela fue determinante para impulsar el proceso, el trabajo colegiado e introducir en la agenda del Consejo el contenido pedagógico. Puso empeño en propiciar el trabajo colectivo al tomar la propuesta de videoestudio, que desde el principio se propuso a la escuela. Este empeño contribuyó para que la intervención constituyera una experiencia significativa en los docentes participantes, como se muestra en el caso de esta docente.

EXPERIENCIA EN LA ESCUELA JA: LECCIONES BÁSICAS DE CONTROL DE CLASE

En este caso participaron diez docentes de escuela primaria de la ciudad de México. Se llevaron a cabo cuatro videoclubes, de octubre de 2008 a junio de 2009 como parte de la agenda del Consejo Técnico Escolar, realizado el último viernes del mes.

Contexto escolar

La escuela está ubicada en una colonia popular en la Delegación Coyoacán, al sur de la ciudad de México. Es una escuela pequeña que atiende un grupo por grado, por lo que sólo tiene seis grupos. El 100% de los docentes (10) tiene licenciatura en educación básica. Ninguno cuenta con estudios de maestría. El 20% apenas cumplía su primer año como docente, el 30% tenía dos años de experiencia. Estos docentes (50%) aceptaron videogravar su clase y se transmitiera al colectivo. El otro 50% de docentes participantes tenía una experiencia promedio de 10 años. Estos últimos, con mayor experiencia, intervinieron en las sesiones de videoclub, pero se negaron a videogravarse y presentar su video en el colectivo. No obstante tuvieron una participación activa, haciendo observaciones, críticas y recomendaciones puntuales.

El director tuvo la iniciativa de proponer el videoclub como parte del programa de formación y trabajo anual de la escuela. Promovió y animó la participación del colectivo en tal sentido. A pesar de que durante el proceso hubo cambio de director, el sustituto aceptó continuar los trabajos de videoclub porque le pareció interesante e importante para los enseñantes. Sin embargo, por tercera ocasión llegó otro director, y por alguna circunstancia se fue 50% de la planta docente. Al nuevo director ya no le interesó continuar el videoestudio. Se negó a dar una entrevista y acordar la situación del programa.

De las conversaciones colectivas: Manejo conceptual, lecciones de control de clase y otros usos de las videoclases

En el cuadro 3, se describen los puntos centrales de la conversación del colectivo docente, los temas que surgieron y comentarios sobre las lecciones transcritas de cada videoclub.

Núm. de videoclub	Lección clase	Temas de conversación destacadas
<p>1er Videoclub Tema de la clase: Ciencias Naturales 4º grado</p>	<p>“Erosión y sedimentación”</p>	<p>Observación, práctica y manejo de conceptos en el aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> – Congruencia entre plan y clase y estrategias que favorecen la participación de los alumnos en ciencias de acuerdo con los experimentos guiados, conforme recomendaciones del libro de texto: modelar, guiar a todo el grupo, luego preguntar; – Diferenciar entre asignaturas e integrar transversalmente teniendo como eje el español. Importancia de diferenciar o no las asignaturas para no confundir a los alumnos en asignaturas y definir; – Manejar definiciones de conceptos de forma precisa según el grado y la experiencia de los alumnos para que queden claros, por ejemplo, qué es geografía o ciencias naturales, qué ciencia estudia los minerales, qué es erosión; – Los niños aprenden llevándolo a la práctica con el experimento, a través de lo que observan y manejan como conceptos; – Ver alternativas de trabajo en pequeños equipos pues en realidad hacer trabajo individual, es muy difícil; – Es correcto el trabajo que se lleva a cabo con los niños, se están uniendo, participando y hasta el que menos trabajaba, trabaja efectivamente; – Los padres al no llevarse bien complican que los alumnos se integren.
<p>2º Videoclub Tema de la clase: Inclusión 4º grado</p>	<p>“Integración niños. Necesidades Educativas Especiales” (NEE)</p>	<p>Las normas y reglas explícitas para integrar NEE</p> <ul style="list-style-type: none"> – Integrar niños NEE mediante trabajo de equipos, marcando límites y reconociéndoles. Difícil porque, se insistió, el trabajo de equipo no se hace; – Aprendizaje de normas difícil, lleva tiempo, hay que recordar las normas permanentemente; – Se reconoce relevancia de integrar en equipo a los niños indisciplinados. El video hizo pensar cómo hacerle y ser más metódicos; – Retomar estrategia de integración mediante equipos, mostrada en la lección. Trabajar más con padres aunque sea difícil, así como con los niños violentos; – Dejar de lamentarse y hacer esfuerzo por ayudar a niños con dificultades, como llegan, hay que hacer lo que nos corresponde. Establecer límites y reglas, usar más materiales y emplear los conceptos adecuados sobre NEE); – Hacer llamado a los padres para que ayuden a sus hijos, también de ellos depende que los niños sean mejores; – Usar método de “ruta de acción” que establece objetivos de lo que se hará y cómo en clase. Los docente tienen que ser buenos modelos para los niños.

(continúa)

(continuación)

Núm. de videoclub	Lección clase	Temas de conversación destacadas
<p>3er Videoclub Tema de la clase: Español 1er grado</p>	<p>“Separación de oraciones, sinónimos y antónimos”</p>	<p>El 1er grado enseñar con temas mínimos para lograr su atención</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se formularon dudas sobre si los niños son capaces de manejar términos como sinónimos y antónimos, no captan su significado y aun no separan oraciones; – Se saturó la lección de contenidos. No se indicó qué se iba hacer ni el objetivo. No se atendió a los niños que lo requirieron diferencialmente; – Hubo mucho desorden del grupo porque no quedaron claros los objetivos ni estrategias. No dar taches que desestiman a los niños. No dar tantos temas, los niños se inquietan y distraen y hacerlos participar involucrándolos en la actividad de pegar y recortar; – Los años dan experiencia para mejorar la atención de niños de primero. Mantener su atención es difícil. Se mostró una actividad para mantener la atención frente a pizarrón e indicó que requiere lo visual, kinestésico y auditivo; – Importancia de reconocer necesidades de los niños pequeños y buscar alternativas para no saturarlos de información. Involucrarlos pidiéndoles opinión, trabajar con enciclopedia que los relaje.
<p>4º Videoclub Tema de la clase: Español, escritura 4º grado</p>	<p>“Carta y producción de textos”</p>	<p>Proceso de producción de un texto escrito mediante elaboración de carta</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se trabajó la producción de textos de acuerdo al grado. En 4º, primero planeación, luego en otro día organización de ideas y siguiente día primer borrador y revisión para ver errores. Aquí se manejó en un solo día y es tardado hacerlo; – Importante desplazarse entre los niños y que ellos ayuden a escribir para involucrarlos más; – Fue un método muy expositivo. Se planteó la “ruta de acción”, sin embargo los niños se distraerón. Se aclaró que era un tema que se venía trabajando; – Se reconoce que los niños se distraerón pero aun así participaron, los recursos fueron atractivos. La revisión de los textos entre iguales es muy importante. El método de trabajo fue muy claro 1º centrarlos en el trabajo, 2º qué hacer y 3º cómo hacerlo; – El juego “sopa de letras” funcionó en la elaboración de la carta. Requiere de mucho tiempo para que luego se pase a otra clase como las matemáticas. El tiempo presiona por lo que a veces se va muy rápido y no se puede hacer a pesar de que funciona. Se ve que cuando se hace con juego los niños atienden y participan. A pesar de tener ya tiempo y experiencia pareció que fue el primer día de clases, comenta la docente.

Cuadro 3. Conversación colectiva sobre las clases observadas.

Significado de los contenidos de la conversación colectiva

Como se expresa en los registros del cuadro 3, las conversaciones muestran el intercambio y temas surgidos de la observación y comentarios con respecto a las lecciones videograbadas. En este caso, sobre los contenidos de las lecciones, la forma de enseñarlos, así como las consideraciones de las docentes en cuanto a las necesidades y nivel de desarrollo de los niños. Destaca la necesidad de diferenciar las asignaturas para no confundir a los alumnos e integrar transversalmente las materias a partir del español. Se insiste en la importancia de la experiencia práctica de los alumnos, porque da mejores posibilidades de aprendizaje. Buscar alternativas al trabajo en pequeños grupos para que efectivamente se logre, ya que en realidad los alumnos no lo realizan en grupo sino de manera individual. El trabajo sobre normas es otro tema de difícil trato. Se ponderó establecer normas y límites a los niños inquietos, trabajar sistemática y metódicamente para integrarlos, así como usar el método propuesto para ayudar a fijar metas y rutas de acción.

En la tercera sesión de videoestudio destacan las orientaciones ofrecidas sobre cómo dar y dosificar los contenidos, la atención de los niños y el control del grupo a una docente principiante en la clase “Separación de palabras...”. La docente fue criticada por desarrollar una lección muy cargada de contenidos, considerando que estaba trabajando con niños de primer grado. En la secuencia de la clase se observó y marcó cómo fue perdiendo el control de la clase. La lección duró más de una hora, por lo que le fue difícil mantener la atención de los niños. Como parte de las recomendaciones, una de las maestras con experiencia modeló frente al colectivo de docentes una técnica específica para captar y mantener la atención de los niños más pequeños, compartiendo de esa manera su conocimiento sobre la enseñanza. Por otra parte, que en la cuarta sesión destaca una interesante forma de enseñar a escribir a los niños mediante la planeación, elaboración y revisión de una carta. Y no obstante los comentarios críticos al método expositivo que se

usó, se reconoció una ruta de acción y plan previo de la clase. Todo esto evidencia el valor del videostudio como oportunidad para aprender de los colegas y repensar la labor docente a la luz de las observaciones y críticas.

En una de las sesiones de conversación, una de las maestras comentó los problemas que tenía con algunos de los padres, quienes, por falta de información o malas interpretaciones, creían que la docente no trataba bien a sus hijos. Como parte de sus tareas las docentes deben convocarlos a reuniones para hablarles e informarles de sus planes, cómo trabajan y avanzan los niños. En la exposición que la maestra realizó con ese fin, tuvo la iniciativa de presentarles a los padres el video de su clase para que vieran directamente su labor. Comentó que los padres salieron de la reunión completamente satisfechos de lo expuesto y visto. Así, a partir de este hecho, la docente superó las tensiones y problemas de comunicación con los padres de familia.

Este último evento reveló otro de los usos y beneficios que ofrecen los videos de clase como material de difusión de la labor docente ante los padres, como se aprecia en este hecho. Asimismo, los docentes expresaron que ese material también sirve para atender la demanda de autoridades que piden evidencias sobre su quehacer. Los videos de clase, entonces, podrían ser un material muypreciado en otros aspectos de evaluación de los docentes y de la propia escuela en general. Aunque es necesario aclarar que siempre y cuando se empleen como apoyo y no con fines de control o sanción contra los docentes.

Se esperaba que los puntos temáticos identificados en las conversaciones anteriores se integraran, junto con las experiencias adquiridas en los videoclubes siguientes, en una agenda para integrar un programa de actualización interno de la escuela. Esta agenda ya no se pudo realizar ni concretar un programa de actualización específico. Hubo cambio de director por tercera ocasión y más del 50% del personal docente cambió en el siguiente ciclo escolar. Al nuevo director no le interesó continuar el proyecto de videostudio por lo que se canceló. Esta situación expresa otro de los rasgos característicos de las escuelas de enseñanza

básica en la ciudad de México, la movilidad permanente de directivos y docentes. Y las dificultades para desarrollar procesos de mediano plazo como en estos casos se requieren en la formación permanente.

Contribuciones del videoestudio a los docentes

El análisis de las respuestas del cuestionario sobre qué les aportó el videoclub, se realizó clasificándolas en docentes videograbados y no videograbados. Para unos y otros el videoclub significó la oportunidad de intercambiar experiencia, recibir críticas y cambiar la forma de trabajo. En el cuadro siguiente se presentan las opiniones de los docentes respecto a qué les aportó el videoestudio. En este caso sólo se registra la respuesta de una docente no grabada, ya que las demás no entregaron el cuestionario.

Docentes videograbados	Docentes no videograbados
<p>“Ya cuando nos grabaron todavía existían problemas de conducta, problemas de atención, no utilizaba el cierre de clases, simplemente ‘síéntense’, ‘vamos a continuar con otra cosa’, y me hicieron esa observación para tener la atención de los niños, buscarles un modo, buscarles una forma diferente la clase y vamos a hacer otra cosa ¿no?” (Areli)</p> <p>“Finalmente hablamos el mismo lenguaje, hablamos de los contenidos y bueno en la cuestión de aplicación veo que sí vamos tomando de nosotras [...] y hay que irlo mejorando, modificando, variando y esto del video club ha permitido eso en mi persona y en mi trabajo.” (Rocío)</p>	<p>“Sí cambia uno la forma de trabajar. Eso de que te pasees entre los niños sí ayuda y que ellos te ayuden a escribir en el pizarrón. Yo no lo hacía, pero observé que funciona.” (Lupita)</p>

(continúa)

(continuación)

Docentes videograbados	Docentes no videograbados
<p>“Me sirvió mucho con los papás, les comentaba en sesiones anteriores que el video se les presentó a ellos, estuvo la supervisora presente. En mi cambio a lo mejor tardo más con ellos en algunas actividades, por ejemplo en mi planeación.” (Karina)</p> <p>“El detalle es que no puede permanecer igual a lo mejor me funciona un día el trabajar con juego y ese juego lo puedo trabajar durante una semana pero a la semana siguiente saben que la forma de trabajo es otra”. (Yanira)</p>	

Cuadro 4. Aportes del videostudio según los participantes.

Como se observa en el cuadro 4, las opiniones en torno a lo que les ofreció el videostudio, en el caso de las docentes videograbadas, muestran que les ayudó en el manejo del grupo y el cierre de las clases. De cómo se va creando y hablando un mismo lenguaje sobre los contenidos en el manejo más preciso de los conceptos, en la planeación, en cómo animar y atender a los alumnos, así como a interactuar con ellos en el salón de clase. En tal sentido destaca el uso del video de la clase que se mostró a los padres y que ayudó a la maestra a mejorar su relación y trato con algunos de ellos, pues pudieron ver el trabajo directo de la maestra en el aula y de su relación con los niños, según comentó la maestra posteriormente. De repensar sobre las clases basadas en juegos, de usarlo por un tiempo y cambiarlo en otro, pues no se puede mantener igual a los niños, porque se corre el riesgo de que distraigan o no les guste.

La docente no grabada reconoce que las modificaciones realizadas en los desplazamientos en el aula, “el que andes” entre los niños sí ayuda. Ayuda también que los niños pasen al pizarrón. Comenta que como resultado inmediato de la observación de la labor de sus colegas, sí modificó su forma de trabajar en el aula.

Caso docente principiante: aprendizaje del control de grupo como principio básico de la enseñanza

La maestra es principiante, este es su primer año que imparte clases. Las críticas del colectivo a su manera de enseñar fueron muy fuertes; debido a la cantidad tan amplia de contenidos que trabajó perdió el control del grupo. El colectivo reconoció el valor de la maestra por haber permitido ser videograbada. Le recomendaron identificar las necesidades de los niños, buscar nuevas alternativas, no saturar de información a los niños. Como colectivo se reconoció que la clase analizada “...es un buen espejo de lo que hacemos”. Por su parte, la maestra respondió:

[...] tampoco me justifico ni nada, apenas este es mi primer grupo porque anteriormente estuve trabajando, pero estuve de ATP, no tuve un grupo[...], ahorita tengo primero[...]. Es complicado, sí vi el video y vi algunas cositas, que por ejemplo estaba enfocada al pizarrón y que me faltaba voltear a ver algunos niños que se están parando, creo que las maestras se han dado cuenta que es incontrolable.

La maestra comentó los cambios que realizó y cómo le ayudó la experiencia de videoclub:

[...] para tener la atención de los niños, buscarles un modo, buscarles una forma diferente la clase y vamos a hacer otra cosa ¿no? Ahora implemento eso, o igual cuando ya están muy inquietos les pongo un juego o sentados, parados, aplaudir, eso yo no lo hacía, simplemente se sientan por favor y vamos a continuar el trabajo. Y ahora les digo “apúrense”, y empiezo a borrar el pizarrón cuando ya tengo un trabajo y empiezo a borrar por renglón.

Respecto al comportamiento del grupo:

[...]Y sí ya ha cambiado la conducta de los niños, creo que su forma de maduración, ya ellos hacen los trabajos solos, ya su escritura se ve más

amplia, su comportamiento, damos ciertas reglas y ya las respetan más, ya empiezan a madurar en el sentido de que hay reglas. Tengo pensado cambiar ciertas reglas para que ellos no vean que va a ser lo mismo.

Finalmente expresa:

[...] Siento que sí me ayudó mucho y es una ventana para ver tus errores y transformarlos, verle el lado positivo a esto, pero sí, ya que está un poco mejor mi grupo, me ayudó mucho el video.

En el caso de esta docente principiante, es evidente cómo se produce un efecto en la comprensión de su labor, de sus errores y cómo transformarlos. El reconocimiento y aceptación de las limitaciones mostradas en cuanto al manejo del grupo y los contenidos, así como la necesidad de recapitular o cerrar la lección al final de la clase. Cómo pararse frente al grupo y lograr la atención buscándoles la forma y manera de lograrlo. Al final reconoce que hay que establecer reglas y hacerlas respetar. Considera que la maduración de los niños puede ayudar a que las respeten y que se den cuenta de que hay reglas. El video le ayudó porque le mostró sus errores, y a mejorar su control del grupo.

Este caso muestra el significado particular que tuvo el videoclub, tanto para el colectivo como para la docente que aceptó exponerse a la crítica, como en este caso, a pesar de ser una principiante. Así como para aquellas, las más experimentadas, que se negaron a ser videograbadas, sin que ello influyera decididamente en su participación o al emitir sus observaciones y críticas sobre el desempeño de sus colegas en cada una de las sesiones.

En esta experiencia, una de las docentes experimentadas, después de exponer sus críticas, se levantó y expuso ante el grupo de docentes una sencilla técnica de control de grupo. La técnica de levantarse, sentarse, aplaudir y cantar para favorecer el control y atención del grupo. El colectivo siguió la técnica que modelaba la docente paso por paso y de principio a fin y luego entró en un debate sobre variantes de la técnica.

Fue así como pudo observar la docente principiante cómo se controla y maneja al grupo de niños de primer grado. Del mismo modo, el colectivo lo compartió, y mostró cómo se hace. No sólo para la principiante fue ilustrativo conocer la técnica, como lo expresa en sus comentarios y reflexión, sino para todo el colectivo que después debatió sobre las variantes.

EXPERIENCIA EN LA ESCUELA MG: IMPLANTACIÓN CRÍTICA DE LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (RIEB)

En este caso participaron 19 docentes de una escuela primaria de la ciudad de México. Se realizaron seis videoestudios, de noviembre de 2009 a junio de 2011. Las sesiones de videoestudio se llevaron a cabo como parte de la agenda del Consejo Técnico Escolar.

Contexto escolar

La escuela está ubicada en una unidad habitacional en la Delegación Coyoacán, de la ciudad de México. Es una escuela grande que atiende una población de 640 alumnos en 15 grupos. Según información de la directora, 70% de esta población vive en la unidad habitacional y 30% viene de colonias aledañas. Se calcula que 45% de los padres de los niños son obreros y 25% realizan actividades domésticas. Sólo 30% trabajan como profesionistas.

La escuela tiene salones de Enciclomedia suficientes para atender sus necesidades. Todas las aulas de clase cuentan con computadora pero sólo 10% de las docentes las usan cotidianamente. La directora informó que la escuela superó las expectativas en las calificaciones de la prueba ENLACE. Esta escuela forma parte del programa de escuelas piloto de la RIEB.

La planta docente está conformada por 21 docentes. El 52% de los docentes (11) tienen estudios de normal y 48% restante (10)

hizo la licenciatura. Ningún docente estudió maestría. Las normalistas contaban con más de 20 y hasta 32 años de experiencia docente (52%). La experiencia docente de los licenciados iba de 1 a 3 años (14%) y de 5 a 10 años (34%).

Para participar y llevar a cabo el videoclub, el colectivo acordó que todos los docentes fueran videograbados. Se lograron filmar 19 lecciones de clase de 19 docentes. La mayoría se negó a mostrar su clase en el colectivo. Sólo seis docentes aceptaron que el colectivo observara sus clases en las sesiones de videoclub. Los 19 docentes participaron regularmente en las sesiones haciendo observaciones puntuales sobre el desempeño de sus colegas y expresando su compromiso en la mejora de su labor en el aula.

De las seis docentes que expusieron su video, la maestra con mayor experiencia docente aceptó ser la primera en presentarse, a pesar del temor y conflicto personal que le produjo tomar la decisión, según comentó.

De las conversaciones colectivas: vinculación y transversalidad de las asignaturas en RIEB

Se realizaron seis sesiones de videoestudio. Previo a éstas se entrevistó a cada docente para que autoevaluaran su clase videograbada y opinaran sobre el beneficio formativo de la experiencia de videoestudio.

Las lecciones comentadas fueron las siguientes. Primera lección: “Indiscreción”. Aquí se trató de vincular las materias de español, música, matemáticas, ciencias y civismo. Se realizó con base en un cuento y uso del método de representación teatral que involucró a algunos de los niños. El segundo videoclub trató la lección “Decimales”, del área de matemáticas, mediante método expositivo y ejercicios en pequeños grupos de alumnos. El tercer videoclub trató “La Conquista de América”, de Historia. La profesora dejó de tarea la preparación de un tema por equipos, y los niños expusie-

ron en clase los diferentes subtemas sobre la Conquista. El cuarto videoclub abordó la lección de geografía. La lección se desarrolló con base en preguntas que la profesora formuló al grupo para que en equipos dieran respuesta y luego la expusieran al grupo. La profesora pretendió vincular historia, civismo y español y, al final, recapituló e hizo evidente a todo el grupo la vinculación entre las materias. El quinto videoclub trató la lección “Un miembro más en la familia” con la intención de vincular distintas asignaturas mediante un juego con un cubo en cuyos lados aparecía la imagen de animales. Organizó al grupo en equipos para que elaboraran un cuento por equipo, considerando el cuidado y responsabilidad de tener una mascota. Algunos niños expusieron su cuento. El sexto videoclub abordó la lección la “Línea del tiempo” como estrategia para que los niños ubicaran los eventos históricos y personales. El tema se abordó con base en preguntas y exposición de la profesora y un ejercicio de los niños.

El cuadro 5 describe las conversaciones desarrolladas a lo largo de los seis videoestudios del colectivo sobre las lecciones observadas, así como los comentarios surgidos en cada sesión.

Núm. de videoclub	Lección	Temas conversación destacados
1er Videoclub. Tema de la clase: Vinculación asignaturas español, civismo, música, ciencias naturales, valores	“Cuento Indiscreción”	<p>Vinculación de asignaturas expresa experiencia y desarrollo profesional</p> <ul style="list-style-type: none"> – Se destaca la forma en cómo se vincularon las materias durante la clase, así como el control del grupo, los alumnos siempre estuvieron interesados y participativos – Se muestra la experiencia de muchos años y la innovación que se realiza de forma exitosa. Se nota una preparación previa de la clase que responde a la demanda de la reforma de vincular las asignaturas, la experiencia no es suficiente. Si bien cuesta trabajo llevarlo a cabo, se está dando una preparación con ese propósito. – Con respecto al material, se muestra mucho trabajo de preparación previo. Hay que recuperar la experiencia de preparar y usar material para trabajar en clase, ayuda a hacer más dinámicas las clases

(continúa)

(continuación)

Núm. de videoclub	Lección	Temas conversación destacados
		<ul style="list-style-type: none"> – Lo que se logró en clase también es fruto de lo que se viene haciendo desde tiempo atrás. Se realizan muchas cosas para vincular, cuesta trabajo, dedicación y tiempo de planeación para pensar cómo vincular las materias. No es una práctica diaria, pero hay que hacerla. – Hay que aprender de maestros que ya tienen experiencia y muestran éxito en lo que hacen. Hace falta mucho que aprender, más cuando se tienen pocos años de servicio y es un reto grande. Falta compromiso del colegiado para compartir. – En la clase se muestra lo que es el desarrollo profesional, personal y crecimiento humano. Hay que reconocer que se innova en la labor mostrada.
<p>2° Videoclub Tema de la clase: Matemáticas Trabajo por materia</p> <p>5° grado externa</p>	<p>“Decimales”</p>	<p>Clase por materias antes de RIEB, planeación importante</p> <ul style="list-style-type: none"> – Expresaron que era una clase cotidiana, tradicional. No había mucha elaboración de material, no se veía planeada y, además, parecía que no se le había avisado a la maestra que iban a grabar su clase. – La conversación se centró en el material, el tiempo invertido en la elaboración, los costos, la creatividad, la planeación, etc., y derivó en el tema de Enciclopedia. Al respecto se cuestionaron, si era una herramienta explotada o no por parte de las profesoras en la escuela. – Es una clase más normal, parece que no le avisaron a la maestra. Se ve lo que hace más cotidianamente, así se debe grabar para hacerlo más creíble. Es una clase de 2007, aún no estaba la reforma curricular por eso no hay integración. De 2007 a 2010 son dos cosas diferentes. – Antes no se necesitaba emplear material, los alumnos eran más atentos, tenían más respeto. Hoy es difícil llamar la atención, hay niños que son incontrolables, hay hiperactivos. – La maestra se dio a entender y eso es lo importante, aunque el material haya sido pobre. Hay que rescatar lo positivo de la clase, se logró que los niños participaran y se integraran en equipo. En la realidad cotidiana se hacen las cosas en el momento, el material va surgiendo de acuerdo a la necesidad de los niños. – Faltó vincular la situación educativa con la realidad, que vean los niños que los decimales sirven en la resolución de problemas. Los cambios nos piden que vinculemos y eso no se mostró en la clase. – Aunque no se grabe la clase uno debe mostrar lo mejor de uno, tratar de hacerlo mejor. Por eso la planeación es importante. Somos capaces de improvisar, pero se tiene que planear. – Hay que aceptar el cambio, el compromiso es importante. Se tienen más de 10 o 15 años manejando igual las cosas. – Invito a los docentes a utilizar el material electrónico con el que cuentan para así lograr un mejor aprendizaje en los niños.

(continúa)

(continuación)

Núm. de videoclub	Lección	Temas conversación destacados
<p>3er Videoclub Tema de la clase: Vinculación historia, civismo, geografía</p> <p>5º grado</p>	<p>”Conquista de América”</p>	<p>Integrar asignaturas, difícil sin proyecto claro, el videoclub ayuda</p> <ul style="list-style-type: none"> – El alumno es central. Hay que apoyarse en ellos, preguntarles qué temas les interesan para relacionar las materias. En el desarrollo de clase eso les motiva. – La grabación de la clase favorece la reflexión personal, ayuda a mejorar a pesar de que inicialmente no se está de acuerdo. Permite observar participación de alumnos en clase, pensar por qué no leen, por qué no tienen el gusto por la lectura, darse cuenta que necesitan estrategias. – La percepción de uno como del grupo es diferente de lo que perciben compañeros docentes, por eso los comentarios son importantes para mejorar. Son autoevaluaciones que dejan reflexiones para la formación docente. – El apoyo en el aula para que desarrollen el gusto por la lectura es necesario. Proyecto de comprensión de lectura porque los niños no leen. Es un problema desde primero, en general no se lee. Necesario atender a los niños más necesitados. – Planeación de las clases como lo propone la RIEB integrando asignaturas. Para iniciar una clase el eje central es la materia de Cívica. De ahí se continúa con la transversalidad. Cada profesor tiene su forma de comenzar. Algunos empiezan por la materia de español. – Se está en un proceso de formación, de cambio, de aprender, de mejorar resultados. Por medio del videoclub existe un aprendizaje entre iguales. Todos se enriquecen con lo que se ve en el video. Se observó vinculación de materias, se notó el esfuerzo y el estilo. – Los asesores de RIEB no precisan qué es un proyecto, es un problema llevarlo a la práctica. Es necesario que los profesores que asisten a cursos comenten sobre este videoclub. Sería bueno ver una clase modelo ya que solo les dan información pero no lo ven en la práctica. Estas sesiones sí dejan mucho aprendizaje.
<p>4º Videoclub Tema de la clase: Vinculación civismo, español, geografía</p> <p>5º grado</p>	<p>”Historia de México” con Geografía</p>	<p>Vincular flexiblemente, es un reto la reforma</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fue un intento de no partir de la materia Cívica y Ética como les marca la nueva Reforma. Planeo idea original con Geografía, teniendo los recursos y si se planea si se puede comenzar con otra materia y no con la materia central Cívica y Ética como se observó en los resultados de la clase. – Si vinculó todas las asignaturas y que fue una clase bien dada, y aunque están en pilotaje, en proceso experimental, se logró lo que se planteó partiendo desde Geografía. – Se logró la transversalidad más que la vinculación, y que lo que se pretende con este proyecto es que el niño sea más activo y que se apoyen entre iguales.

(continúa)

(continuación)

Núm. de videoclub	Lección	Temas conversación destacados
		<ul style="list-style-type: none"> - Es bueno que el profesor tenga la libertad de hacer otra cosa, como en este caso empezar con otra materia y no como dice la Nueva Reforma. - Se notó que cumplió el objetivo de la clase, relacionar todas las materias. Contó mucho la participación de los niños. En los cursos de actualización se les piden que partan de una situación problemática, que se basen en conocimientos previos de los niños y crean otros nuevos, como en el ejemplo del Censo de población visto en la clase. - Es más fácil planear una clase cuando cuentan con enciclopedia ya que no tienen que elaborar tanto material como algunas de sus compañeras, es más práctico porque les ahorra tiempo y pueden ver mejor los contenidos. - Es necesario un cambio, va a costar trabajo. Es un proceso largo pero de alguna manera la experiencia, los cursos y seguirse actualizando cristaliza en el momento de dar clase con este tipo de proyectos. - Para los docentes este proyecto es un gran reto, por medio de las videograbaciones se tiene un crecimiento al ver el trabajo que desarrollan. - Se comentó que se vean todas las videograbaciones ya hechas, porque todas aprendemos de todas, se sacan cosas positivas y negativas. - No se ha perdido el objetivo de que todas hacen su mejor esfuerzo por vincular. Cada quien tiene fortaleza en alguna materia, es una opción empezar por ahí y no solamente como lo marca la Nueva Reforma. Que se tenga libertad de crear.
<p>5º Videoclub Tema de la clase: Vinculación, asignaturas español naturales, civismo, valores</p>	<p>“Cuidados y responsabilidad”, Dibufabula, “Miembro más en la familia”</p>	<p>Transversalidad y vinculación entre materias</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se comentó que los docentes observados han llegado a la vinculación pero tienen que continuar el proceso de formación para cumplir el objetivo que es llegar a la transversalidad, se ha avanzado mucho. - Fue una buena clase porque cumplió con el objetivo de la transversalidad. Se partió de historia, se llegó a la vinculación de varias materias, en realidad fue un cruce por todas las materias. No fue clase modelo, así se trabaja, no se prepara a los niños para ser grabados. - Docentes de nuevo ingreso a la Primaria, mencionan sus experiencias de trabajo en anteriores escuelas. Hacen comparativos, les parece interesante esta forma de trabajo en la escuela que, como en otras, se usa clase modelo o para evaluar al docente. - La importancia del docente como mediador para resolver dudas a los niños. Importancia del docente como mediador con preguntas y no dejarlos solos

(continúa)

(continuación)

Núm. de videoclub	Lección	Temas conversación destacados
		<ul style="list-style-type: none"> - Se trata de un proyecto que se lleva a cabo en más tiempo. Lo que se hizo fue trabajar en una hora lo de dos semanas, al cabo de lo cual se entrega un producto de los niños. - Los docentes observados promueven que sí se puede hacer, que se puede cambiar y adaptarse a las nuevas reformas pero necesitan ser flexibles también los programas. Los cambios llevan mucho tiempo. - Es un reto, que si ya lo hicieron una vez son capaces de avanzar más y llegar a lo que la reforma les exige que es la transversalidad. - Se ha llegado a la vinculación pero no a la transversalidad, se está avanzando y esa es la meta. Muestra que se puede hacer el aprendizaje significativo. Deja buscar nuevas estrategias para desarrollar el aprendizaje de los alumnos.
<p>6° Videoclub Tema de la clase: Historia</p>	<p>“Línea del tiempo” Diagramas de Veen, mapas mentales como organizadores</p>	<p>Estrategias como organizadores del trabajo de alumnos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Que enseñó la línea del tiempo porque en los libros de historia vienen muchas líneas del tiempo pero no las podía ver porque los niños no las conocen. - Empezar con la línea del tiempo y este sí se me hizo muy interesante de cómo lo fue vinculando con ciencias naturales, con historia, con geografía, pues sí, como dicen, siempre aprendemos, - Se compartieron las ideas, las técnicas como los mapas metales, los diagramas o la línea del tiempo vistos como organizadores que le facilitan a los niños el aprendizaje y recordar. - Se dio la vinculación y los niños cuando trabajan con organizadores les ayuda bastante y resulta, “la vinculación que existió, y este como desde pequeños ya están trabajando este tipo de organización”. - importante lo que se nos comparte porque esto es un proceso que implica continuidad en los grados. - Es importante usar todos los recursos desde los primeros grados para que cuando lleguen a sexto ya lo sepan. - La línea del tiempo no solo se puede trabajar con historia sino con ciencias como lo hizo la profesora. Se aprenden otras maneras de enseñar: “ - Fue una clase muy enriquecedora, sencilla que muestra que no se necesita mucho material didáctico para enseñar, ni de Internet. ... me pareció como una clase muy enriquecedora no necesito material didáctico. - Destaca la forma en que la profesora del video se da cuenta de qué aprendieron los niños, haciéndoles la pregunta directa. Así como que hay un acuerdo para trabajar con mapas, cuadros etc.se puede cambiar con ciertas estrategias.

Cuadro 5. Temas de Conversación colectiva en cada videoclub.

Significado de los contenidos de la conversación colectiva

En el análisis de los temas que se muestran en el cuadro 5, se observa como eje de la conversación en la mayoría de las sesiones, en primer lugar la vinculación y transversalidad entre las asignaturas. Aparecen asimismo cuestiones relativas a la planificación, la importancia de la elaboración y manejo de material didáctico con énfasis en la necesidad de hacerlo en los primeros grados. El reconocimiento de formas y métodos didácticos de trabajo docente diversos como rasgo de la pedagogía del colectivo y que no pretende imponer un único método de trabajo en el aula porque las características de la materia y los niños así lo piden. Hay un interés muy marcado por las necesidades de los niños y la importancia de que en función de ello se realice la enseñanza buscando vincular las materias, así como el uso de diversas estrategias para organizar la actividad de los alumnos. Finalmente la importancia del videoclub como medio de aprendizaje entre pares, tiene un valor mayor pues les permitió a los docentes observar modelos de cómo vincular las asignaturas en la práctica por parte de colegas, elementos que los cursos de actualización sobre la implantación de la reforma no les ofrecieron.

Se puede observar a lo largo del videoclub cómo evoluciona la discusión del colectivo que va adquiriendo mayor precisión en torno a las demandas y compromiso que el colectivo docente asumió con relación a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). Hay que señalar que esta escuela formaba parte de las escuelas donde se estaba pilotando la RIEB. La evolución que se muestra durante el desarrollo de los seis videoclubes expresa tal compromiso y reto que representó al colectivo la vinculación y transversalidad entre las asignaturas como orientación central de la reforma. Claramente se evidencia en la temática de la vinculación de las asignaturas como tema central que aparece desde el primer videoclub.

Es interesante no sólo observar el compromiso con la problemática de la transversalidad, sino cómo ésta va sufriendo la reinterpretación del colectivo y las adecuaciones que se van imponiendo, como

lo muestra el hecho de que se puede realizar de manera flexible. Tal reto se asume de manera crítica como el proceso de formación y actualización que al respecto reciben por carecer de un proyecto claro. Critican el proceso de actualización que experimentan en los cursos dadas las limitaciones que éstos muestran al no informarles y darles orientaciones más prácticas. Por consiguiente, el videoclub se convierte en el espacio que llena la brecha y los vacíos de la actualización con relación a la puesta en práctica de la RIEB. En el videoclub se destaca el trabajo de vinculación de compañeras, el esfuerzo y empeño en vincular las materias, aunque a su manera, de forma flexible y conforme a lo que la experiencia les va dictando.

Al final se muestra el valor de la conversación en el desarrollo de una comprensión de las demandas de la reforma, cómo enfrentarlas asumiendo un compromiso profesional por la enseñanza y aprendizaje de los niños.

Contribuciones del videoestudio a los docentes

En esta experiencia todos los docentes acordaron videograbarse. No obstante del total de videograbados cinco decidieron no presentar su clase al colectivo en videoclub.

En general los docentes que presentaron su clase a la crítica colectiva comentan que les ayudó a aprender y recibir aportes de los compañeros. Es una experiencia observar desde fuera cómo dan su clase y reconocer que hay diferentes formas de impartir la enseñanza. Por su parte, los docentes que no presentaron su clase al colectivo, comentan que el videoclub representó una oportunidad para aprender de los compañeros, mejorar la práctica y reconocer los distintos estilos de enseñar. Además les permitió ver cómo trabajan con los niños en clase y compartir experiencia sobre el trabajo docente. En el siguiente cuadro se muestran algunas de las respuestas y opiniones de los docentes acerca de la experiencia de los participantes en cuanto a qué les aportó el videoestudio.

Docentes que presentaron su clase al colectivo en el videoclub	Docentes que NO presentaron su clase al colectivo en el videoclub
<p>“Aportaciones que pueden proporcionar las compañeras[...] Ver los errores que en clase no percibo [...]” (Julia)</p>	<p>“[...] cómo trabajamos con los niños, si para saber cómo nos desempeñamos dentro del aula[...]” (Ricardo)</p>
<p>“Diferentes formas de impartir la enseñanza, adecuando las propias, [...] son diferentes las formas de trabajar, pero aportan actitudes positivas para ser mejores.” (Leti)</p>	<p>“Que estoy aprendiendo prácticamente de mis compañeras, porque se ha tratado de trabajar de acuerdo a la RIEB y a veces no es tan fácil aplicarlo nuevo.” (Lupita)</p>
<p>“Observar desde fuera cómo damos las clases[...] me ayuda a detectar las cosas que tengo que modificar.” (Alicia)</p>	<p>“El desarrollo de una clase y la reflexión personal[...] debo cambiar algunas estrategias en el desarrollo de las clases, en el proceso de enseñanza aprendizaje de mis alumnos.” (Martha)</p>
<p>“[...] sí nos permite darnos cuenta como profesores cómo son nuestras clases, qué nos hace falta, te hace ver en el salón de clase. No es lo mismo que ver detalles de lo que hiciste, te permite observar cómo actúas, cómo hablas, a lo mejor no cómo actúas porque la actuación ya frente a una cámara se me hace diferente, pero sí tu lenguaje, cómo preparan los temas los niños, sirve para analizarlo en lo grabado.” (Verónica)</p>	<p>“El poder conocer diferentes estilos y planteamientos de clase de los profesores[...] Sí, porque es enriquecedor observar, analizar y reflexionar sobre las clases por proyectos y los cambios de la reforma educativa.” (Gabi)</p>

Cuadro 6. Aportes del videostudio a los participantes.

En el cuadro 6 se observan las respuestas y opiniones de los participantes acerca de lo que el videostudio les dio como experiencia formativa. En estos ejemplos se muestra el acierto que representó para las docentes observar las clases y el intercambio de opiniones en las sesiones, como una manera de apoyarles, de aprender y de modificar su práctica. Les permitió darse cuenta de los errores que normalmente no se ven en cuanto al desempeño en clase. Y observar cómo dan sus clases, y lo que se aprendió de las compañeras al verlas trabajar, como demanda la RIEB. Analizar y reflexionar sobre la manera de trabajar las clases por proyectos de acuerdo con la reforma. Y la necesidad de cambiar algunas estrategias.

Destaca en todo ello el comentario en torno a las formas distintas de impartir las clases, lo cual rompe con la idea de prácticas homogéneas y la aceptación de la diversidad de métodos en el desarrollo de las clases en el aula, así como la dificultad de trabajar por proyectos y la vinculación entre asignatura y no obstante el esfuerzo por llevarlo a cabo.

Con respecto a los docentes que no presentaron su clase al colectivo en el videoclub, se ejemplifican algunos de los comentarios al respecto. Entre los comentarios destaca el reconocimiento del aporte y aprendizaje que brindó el haber visto las clases de compañeras, lo cual ayudó a entender cómo trabajar conforme a la reforma de la educación básica. Asimismo, centrar su atención en los niños y en cómo trabajar en relación a su desempeño en clase.

En una entrevista la directora del centro escolar valoró la experiencia del videoclub.

[...] este proyecto es una excelente estrategia para ver la formación del docente[...] porque le hace reflexionar de alguna manera sobre su práctica pedagógica. Nos cuesta mucho trabajo aceptar las críticas, que nos observen, pero creo que afortunadamente a los maestros no les ha importado eso, al contrario como que para ellos es mejor que les digan en qué están bien, en qué pueden mejorar y van a entender si están haciendo bien su trabajo o no. Fue una actividad que los maestros aceptaron y que fue funcional.

Con respecto a los beneficios que la estrategia ofreció a sus docentes respondió:

[...] en el cambio que ellos tienen en su planeación y en su nueva manera de cómo trabajar en este caso los de la reforma..., al ser escuela piloto los maestros ya tienen que estar más metidos en la integración, en esa vinculación, de ese desarrollo... y eso está permitiendo que al saber que van a ser grabados, que van a ser evaluados en una de sus clases, se tienen que preparar más. Como que hay el reto, la competencia de que quiero hacerlo bien y no quiero demostrar que no puedo.

Asimismo, destaca que lo más significativo

[...] fue dar el paso, aceptar y que los docentes están innovando, viendo otro tipo de panorama de cómo se puede dar una mejor educación. [...] Se ve en los resultados, en los ejercicios de ENLACE. En que los maestros de alguna manera al innovar se tienen que actualizar, lo que significa que están más comprometidos en cuanto que salgan cursos, en carrera magisterial, si quieren participar. Antes se daba pero no estaban tan convencidos, lo hacían por ganar un poquito más. Pero la situación de tener que conocer más, de tener que actualizarse, les interesa más para no rezagarnos. En las aulas se ve muy obvio en la vinculación y transversalidad..., lo practican en algo muy sencillo al no dividir las asignaturas, sino todo conjuntado. Y algo interesante, es que lo están haciendo por proyectos. Ya casi no lo manejan como español, historia [...]

Gracias a los videoclubes, a que ellos mismos observan las clases de sus propios compañeros, se dan cuenta que sí se puede lograr esa vinculación, esa transversalidad. Que lleva tiempo y es trabajo sí, pero ellos solitos empiezan a forjarse ese reto de lograrlo y se permiten hacerlo por proyectos.

De acuerdo con los comentarios de los docentes y de la directora de la escuela, se puede decir que el videoestudio ha sido provechoso. Para los docentes observados y criticados fue una experiencia autoevaludora que les permitió identificar errores y reconocer la diversidad de formas de trabajo en las aulas. Cada clase observada mostró estrategias diferentes y formas de tratar la vinculación entre las asignaturas.

Para los docentes que no fueron observados, lo que vieron de sus compañeros los llevó a reflexionar y a ver cómo se puede trabajar la vinculación de asignaturas. Para ellos también fue revelador el haberse encontrado con distintos métodos de trabajo en el aula.

La directora fue más allá al hablar de los beneficios y de lo que significó la experiencia de videoestudio. Les permitió a los docentes innovar en el sentido de que al hacerlo se comprometieron a actualizarse. Representó un mayor compromiso para tomar cursos de

actualización para no rezagarse, más allá de la conveniencia económica que provoca la carrera magisterial. La innovación se expresó en el aula al trabajar vinculando asignaturas y por proyectos, lo cual muestra en esta experiencia el potencial que tuvo la estrategia del videoestudio en la formación de los docentes.

Revalorización y autoestima profesional de una docente experimentada

La maestra tiene estudios de Normal básica y cuenta con 43 años en el servicio y 27 de antigüedad en la escuela. Ha trabajado en escuelas rurales, despobladas y en ranchos, donde los niños antes de llegar a la escuela, tenían que cumplir con actividades familiares del hogar. Desde 1972 trabaja en escuelas federales en el estado de Jalisco.

Ha participado en cursos de capacitación asociados con las reformas curriculares. Pone como ejemplo el actual proyecto en el que la escuela participa como escuela piloto. Expuso que tuvo tres capacitaciones en el Método Mijares. Ha impartido clases desde primero hasta cuarto grado, pero se ha dedicado más a los primeros años, con niños pequeños. Dice que sus resultados han sido buenos en el proyecto de lectura que se trabaja en la escuela, donde se está tomando lectura por minuto. Refiere que esto que ahora les piden, ya lo había realizado antes cuando inició como maestra, y por ello cree que se está tomando lo antiguo, las propuestas didácticas de tiempos pasados. En relación a la forma, en la cual les dicen que deben practicar la lectura, expresa que su porcentaje es bueno y, no obstante tiene niños que no leen bien, ya leen entre 80, 115 y 124 palabras por minuto. Destaca que en segundo año les piden que los niños lean 60 palabras. Finalmente explica cómo le hace para contar y para eso es el método MIJARES pues les enseña a no deletrear sino a ver todo el enunciado, es global. Da a entender que ya le cambiaron de nombre a ese método. Piensa que la lectura es muy importante para que los niños puedan razonar, para que se puedan desenvolver y ser prácticos.

En la sesión de presentación fue reconocida por la labor realizada, por desarrollar una lección muy bien organizada, orientada por la idea de la vinculación como se propone en la RIEB. Empleó muchos recursos que expresaban, según los comentarios del colectivo, un gran trabajo previo de planeación que, particularmente, ilustraba la intención de atender las demandas de la reforma curricular relativas a la integración y vinculación entre las materias.

Al hablar de su situación y evaluación de su clase la docente señala:

Yo me autoevalúo, ahorita traigo la autoestima alta. Mi clase lleva un orden, lleva mis estrategias que tomé como las iba a dar, modestamente que estuvo bien. Lo que me propuse lo realicé, tal vez tuve fallas pero esas ni en cuenta, porque motivé a los niños, les traje pues con lo que tienen que trabajar, con material. No sé que me faltaría para que estuviera excelente, pero pienso que estuvo bien, me volví a graduar de maestra.

Sobre sus preocupaciones expone:

Y a pesar de venir trabajando mi trayectoria desde ranchos, que no lo quería decir, hasta llegar a la ciudad. Quiere decir que traigo muchas experiencias porque no es lo mismo los niños de un rancho a la ciudad, a un pueblo o el mero Distrito Federal. No es igual, son muchos años de servicio que si me he comprometido con mi profesión, considero.

Con respecto a su clase observada, sus compañeras expusieron comentarios como el siguiente:

Bueno, quisiera felicitar a la maestra, porque, como dicen, eso de tener tantos años no es fundamental. Creo que a lo mejor habemos o hay personas que tienen muchos años laborando y no tienen innovación y no logran este éxito, [...] creo que si hay bastante éxito en tu clase, se nota que la preparaste. De hecho vemos ahí que tiene una preparación previa y aparte la que hizo para su clase. Pues si logró lo que en un momento dado

ahora pide la reforma, vincular las asignaturas. Creo que si fue una muy buena clase, la felicito maestra.

Otro comentario:

La clase excelente maestra MV. A mí lo que me [...], lo que tengo duda es ¿por qué teniendo tanta capacidad, no lo reflejas en el colegiado? Siempre eres muy retraída, como que te guardas las cosas y tienes el miedo a no hacer las cosas como los demás lo deseamos. Siento que tienes toda la capacidad para hacerlo, lo estás demostrando. Te haría una invitación a que fueras un poco más, que compartieras toda esa experiencia, todo ese desarrollo de habilidades, porque tienes muchas y desafortunadamente después de tantos años de conocerte hasta ahora la tengo que ver en una pantalla.

Tanto los comentarios de la maestra como de las compañeras muestran el reconocimiento a su labor, experiencia y compromiso docente. Incluso con críticas por no compartir su conocimiento que sólo ha sido posible conocer a través de las imágenes de su clase. No obstante la maestra responde a estos comentarios de la siguiente manera:

Yo no era así, pero, tuve unas experiencias muy feas que me fueron reprimiendo, me fueron haciendo así. En serio que ahora me da miedo hablar, hacer mis cosas. El maestro me anduvo rogando que pasara el video, y no maestro, no maestro. Pues sí me han servido las experiencias que he tenido. Tengo mucha habilidad para hacer las cosas porque eso lo pensé como en dos noches y empecé a preparar mi material. Cuando nos llamaron pues yo estaba así, porque a mí no me había tocado la rifa (*refiriéndose al sorteo de quienes se iban a grabar y cuándo*). Entonces a mí era a la que mandaban al ruedo. Pienso que lo justo debería haber sido a las que les tocaba la rifa van primero, pero dije al mal paso darle prisa, me voy aventar, voy hacer las cosas a ver qué. Entonces no es que no lo dé a demostrar, pero también soy medio honesta, no es que sea envidiosa, pero he tenido varias experiencias [...]

En esta respuesta a sus compañeras expone cómo la experiencia y trato con compañeras la han llevado a no compartir. Al respecto critica el hecho de que ya había quienes presentarían antes que ella y esto no se cumplió. No obstante muestra su decisión de participar en el videoclub y ser grabada a pesar de que no le correspondía. Por otra parte, entre irónica y subestimándose, describe de dónde viene su experiencia y cómo se percibe como docente.

[...] porque, le decía al maestro, que empecé a trabajar en el medio rural. Trabajé en colegios, trabajé en el estado, y ya me casé. Y me vine para acá, tengo muchas experiencias de niños que están peor que los niños que están aquí, pero lo que destaca en mí es que yo tengo mucha entrega. Me observo, creo que es lo que me ha servido. Soy media tenaz, que no me sale una cosa, medio torpe, ahorita en la computación tengo problemas, pero ahí voy, le doy hasta que me sale y hasta que quiero las cosas así. Lo que trabajo mucho así con los niños es la letra y bien hehecita y órale tú puedes, no te enseñé así. Soy medio exigente, me caigo medio mal, pero compañeros es lo único que les puedo..., porque ustedes están más preparados que yo y han ido a no sé qué tantas cosas[...]

Después de otros dos comentarios de docentes reconociéndole su capacidad y dedicación la maestra interviene:

Gracias porque[...] (aplausos, llora), también quiero pasar el video, si también quiero pasar, pero les agradezco sus palabras porque a veces sí lo necesita uno y gracias (Llora la maestra).

Después, intervienen otras docentes:

Honor a quien honor merece. Ya no voy a pasar oiga. Híjole muchos años después, pero lo estamos reconociendo.

En el análisis de este caso se observan los cambios que se van dando conforme avanzan las sesiones del videoclub en esta docente. No

obstante ser una de las experimentadas y con mayor antigüedad en la escuela, fue percibida por sus colegas como retraída y poco comunicativa. Ella, por su parte, tomó la iniciativa de ser la primera en pasar su clase ante el grupo. Para ello tuvo que ser animada por la directora, pues al final se estaba negando a hacerlo. La directora le comentó que vio su clase y que le había parecido excelente por lo que la invitaba a presentarla al colectivo. Que ayudaría mucho a sus compañeras el que la vieran dando su clase.

Desde su primera expresión al evaluar su clase, la docente expresó que tenía la estima muy alta. Respecto a la secuencia de su clase, valoró que llevó un orden, motivó a los niños, y llevó material adecuado, “modestamente que estuvo bien, me volví a graduar de maestra”, comentó.

Los pasajes del diálogo entre los docentes muestran el reconocimiento del colectivo a la colega que se subestimaba. El colectivo docente reconoce su valor y entrega a su labor de forma pública, aunque sea después de muchos años. “Más vale tarde que nunca”, expresó una ellas. La propia maestra manifiesta la necesidad de reconocimiento a su labor profesional. Después de esta sesión, las intervenciones posteriores de la docente fueron más protagónicas, activas y más seguras en los comentarios.

En el recuento sobre su labor docente, desde sus clases en los ranchos hasta que llega a la ciudad, exaltando su gran experiencia con diversos niños tanto en pueblos como en el DF, la maestra se reconoce a sí misma por su experiencia y compromiso con su profesión. Hay evidentemente una necesidad de afirmación y reconocimiento de su experiencia profesional que al final exaltaron sus colegas.

CAPÍTULO 5
COMUNIDADES DOCENTES REFLEXIVAS
Y COMPROMETIDAS CON LA REFORMA
DE LA ENSEÑANZA

CONVERSACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE TEMAS Y DEMANDAS
CENTRALES DE ENSEÑANZA

Varios fueron los temas surgidos del videoestudio, como la conversación y la reflexión sobre los videos en cada experiencia, la articulación entre los objetivos de las áreas y entre cada grado, así como las secuencias didácticas y medios que se requieren para lograrlo. El control y manejo del grupo, la atención a niños inquietos y cómo promover normas y trabajo de equipos entre los niños. Las demandas de la RIEB y cómo implantar la vinculación y transversalidad entre asignaturas con un sentido crítico

Es evidente que en los tres casos analizados el videoclub ofreció la oportunidad a los docentes participantes de interactuar, deliberar juntos, compartir objetivos y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, tal como lo hace una comunidad de práctica profesional interesada en mejorar su labor.

Conversaciones sobre temáticas que mostraron el compromiso colectivo asumido para comprender lo que hacen y cómo lo hacen. Un esfuerzo para entender lo que se propone con la reforma y empeñarse en mejorar su labor y el aprendizaje con los niños a partir de ese esfuerzo.

En los temas tratados como en el esfuerzo por comprenderlos colectivamente es donde radican los aportes de estas experiencias de formación docente a través de videoestudio. Se crearon así oportunidades para reunir a docentes a hablar de su quehacer como enseñantes, como si se tratara de una comunidad de práctica, tal como se viene proponiendo desde hace más de una década (Palincsar y Cols., 1998).

Los resultados y análisis de dicho videoestudio proveen evidencia de cómo los colectivos de docentes participantes, reunidos para ver sus propias clases, reflexionaron sobre su labor y lograron nuevas comprensiones de la práctica pedagógica e identidad como profesionales de la enseñanza. El videoestudio constituyó así un entorno de crítica, autocrítica y evaluación de su docencia que motivó la participación colegiada y el intercambio entre colegas. Como profesionales los colectivos asumieron posturas críticas de su trabajo y de compañeros orientándose por el propósito de mejorar su desempeño, articulándolo con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los niños. Como en otros estudios se pone de relieve que el ambiente del videoclub favorece el aprendizaje a partir de lo que se vio en salones de clase y alternativas de enseñanza (Shering y Han, 2004 y Gwin-Paquet, 2001). Del mismo modo que favorece la crítica entre colegas (Thomas *et al.*, 1998).

Los casos reportados dejan ver la importancia del diálogo colegiado y conversaciones profesionales entre los docentes participantes. Fueron ejemplo y oportunidad para tratar de entender su labor y demandas de la reforma de manera crítica y poner en tela de juicio la labor propia. Darse cuenta por ellos mismos “de lo que hacen y lo que no están haciendo bien”, según sus propias perspectivas. Como reporta Orland-Barak (2006), cuando los docentes conversan nuevas comprensiones

sobre la enseñanza y su identidad profesional se logran. En general, los docentes videograbados protagonistas han dado lecciones y han ayudado a ver cómo actuaron, qué y cómo lo hicieron. En tanto que a los colectivos se les pidió reflexionar en cómo harían la clase de otra manera para mejorarla. Algunos docentes han expresado que el hecho de verse les retroalimentó y les permitió ver sus errores. A pesar de creer que en general se desempeñan bien, al ver su actuación en el aula reconocen que no siempre fue así. Se ha dado un gran paso en cuanto a la forma de comprender su práctica, necesidades e identidad como profesionales de la enseñanza.

Entre 2007 y 2011, periodo en el que transcurrió este estudio, la RIEB propuso una reestructuración integral del sistema de educación básica desde inicial hasta secundaria. Esta reforma consiste en desarrollar competencias con base en la implantación de una metodología basada en proyectos. En este contexto, las tres escuelas participantes se van insertando en ese proceso, desde considerarlo tema marginado en el primer caso, pasando por comentarios meramente enunciativos y superficiales en el segundo, hasta ser tema central de conversaciones y reflexiones de una forma comprometida en el tercer caso. Una evolución que se expresa en el contenido de las conversaciones. La reforma estuvo al margen de la discusión en el caso de la escuela RV. Tal vez porque el programa educativo de gobierno se presentó hasta finales del 2007, por lo cual no fue tema de discusión. En el caso de la escuela JA hubo una referencia explícita donde apareció la demanda de integración de asignaturas, pero sin llegar a ser tema central. Donde el tema se asume como reto es en el caso de la escuela MG. El colectivo se compromete con los contenidos y métodos de vinculación y transversalidad, a trabajar lecciones basadas en proyectos como lo establece el desarrollo del currículo y según lo planteado en la RIEB. En este último caso, su compromiso con la RIEB en gran medida obedeció a que era una escuela que participaba en el programa piloto con el que se están probando materiales, contenidos nuevos y, consecuentemente, estuvieron participando en comisiones de equipos docentes y en

cursos de actualización orientados a informarse sobre la RIEB para poder implementarla.

La cuestión es que este proceso pudo mostrar, sin proponérselo, cómo la reforma se va traduciendo de distintas formas en las tareas de enseñanza de las escuelas. Y cómo los colectivos docentes las consideran o no en su labor cotidiana en las aulas escolares. Del mismo modo, cómo los procesos formativos y de actualización permanente son retomados en las escuelas por los docentes que al final de cuentas son los responsables de su implantación. Lo interesante en este sentido es ver cómo un colectivo docente asume el compromiso con la reforma, pero en este caso reforzado por el espacio de la discusión colectiva sobre el sentido de la demanda. En el caso de la MG, la labor de los docentes en el aula, según las imágenes mostradas, ilustran posibilidades de concretar a su modo la esencia de la reforma, es decir reinterpretándola y criticándola. Sobre todo, el trabajo del desarrollo curricular que establece vincular asignaturas y hacerlo por proyectos, en lo cual el colectivo docente MG se empeñó de forma crítica en comprender y aplicar.

La intervención mediante el videoclub fue en general favorable para conversar y reflexionar sobre la labor docente de enseñanza en colectivo. No obstante, el proceso y actividad conjunta no estuvo libre de conflictos. Entre los docentes grabados y no grabados se originaron diferencias por el nivel de participación e intervenciones en las sesiones. Los docentes grabados mantuvieron un perfil de participación alto, mientras que el de los no grabados fue bajo. Esto creó presión para los no grabados, pues en un momento se hizo explícita la presión cuando se les demandó mayor participación, como en el caso de la RV. Del mismo modo, en un principio fue evidente el temor a las grabaciones, lo cual influyó en el ánimo de los docentes y negarse a participar.

Como ya se señaló, el contexto cuenta en la conducción de los cambios (Clarke y Hollingsworth, 2002). Las escuelas participantes contaron en principio con condiciones y recursos que favorecieran

ron el desarrollo del trabajo colegiado en videoclub. En el primer caso, el interés de los docentes por pertenecer a una escuela como RV, de tiempo completo, comprometida con cubrir la extensión del tiempo de enseñanza en función de que a los niños no se les hiciera aburrida o tediosa. Su entusiasmo por usar y mostrar la utilidad de la enciclomedia en su enseñanza, de articular los objetivos de enseñanza –aprendizaje de todos los grados y con liderazgo e iniciativa de la dirección en la promoción del proceso.

En el segundo caso, JA, la condición de ser una escuela pequeña, con un grupo por cada grado y con dos directores interesados y entusiasmados en promover la reflexión sobre su labor en las aulas. No obstante la tensión que asimismo produjo el cambio de directores y con el segundo cambio de la mitad de la plantilla docente. Con el tercer cambio definitivamente resultó difícil continuar, ya que el nuevo director no le interesó participar. Mientras que el tercer caso, MG, fue un proceso interesante, promovido por la directora con la participación de todo el colectivo, a pesar de la tensión que asimismo provocó el hecho de que no todos las docentes videogradas aceptaran pasar su clase en las sesiones de videoclub. Y no obstante ello, el colectivo mostró interés en las imágenes del video en torno a cómo enseñar la vinculación y transversalidad de las asignaturas, aunque asumían una postura crítica sobre la RIEB.

CONCLUSIONES

Esta experiencia del videoestudio presenta elementos para que sea propuesto como una forma alternativa de formación continua a los colectivos docentes en su propio centro escolar. Tiene la ventaja de que los docentes pueden ver y pensar sobre su propio trabajo sin desplazarse fuera de la escuela en horarios laborales y reuniones establecidas para ello. Lo más interesante del videoestudio es que tuvo impacto inmediato como se expresó en los casos analizados, por ejemplo con la maestra principiante y el descontrol del grupo, la experimentada, con su autoestima alta, y la que logró entender la relación entre planes y realidad y quedó suficientemente motivada. Es decir, la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas favoreció nuevas comprensiones sobre la enseñanza, la reforma y en general su identidad como profesionales.

Los miembros de la comunidad docente participantes en los videoestudios tuvieron la oportunidad de intercambiar y compartir su experiencia y conocimiento pedagógico con una actitud crítica y de interés profesional por su labor. Los comentarios y críticas del colectivo más que enfatizar los errores marcaron aspectos positivos de la enseñanza y del aprendizaje logrado. Para los docentes el videoclub les retroalimentó, les permitió reconocer si lo están haciendo bien o no, ser profesionales y tomar lo bueno de los com-

pañeros más que criticarlos. A los docentes no grabados los motivó a la reflexión, fue formativo y les generó mayor compromiso con los alumnos y la conciencia de la labor en clase.

La madurez con que la comunidad se expuso a la crítica colectiva y la autocrítica refuerza su sentido e identidad como profesionales. Las videograbaciones de las clases han mostrado en ese sentido su valor como medio para pensar sobre la práctica docente generándose así nuevas comprensiones acerca de la enseñanza. Para los docentes fue un reto ser videograbados en sus clases como sustento del videoclub, ganando con ello tuvieron alternativas para transformar y mejorar su práctica como meta compartida por el colectivo y la comunidad de práctica.

Hay que subrayar la dificultad que implicó para los docentes decidir o aceptar grabar su actividad docente en el aula, el valor y sentido profesional para exponerla ante colegas, como fue el caso de los docentes principiantes, quienes mostraron disposición para mejorar, no obstante lo difícil que resulta exponerse a la crítica en una cultura escolar en la que esto no es muy común. Hacer notar el contraste con los docentes experimentados que se negaron a videograbar sus clases para no exponerse ante la crítica y comentarios de compañeras. Negativa que generó tensión por los comentarios en corrillos de la escuela y la molestia que produjo entre docentes que sí se grabaron y expusieron, pese a su poca experiencia.

No obstante estas dificultades y temores, como el nerviosismo que provocó la presencia de la videocámara en clase, sobresale el potencial de esta estrategia tanto como medio de formación y aprendizaje de la enseñanza entre colegas e instrumento de reflexión sobre la práctica docente, como un “espejo” de lo que hacen en el aula. Además de la revelación de otros usos de las videograbaciones de clase relacionados con la evaluación de su labor y la entrega de cuentas como profesionales que son ante padres de familia y autoridades.

Asimismo, oportunidad que representan las reuniones colectivas para que los docentes compartan sus problemas en torno a cómo

implementar las directrices de las reformas educativas. Cómo traducir el desarrollo curricular en enseñanza efectiva sobre la forma de trabajar con proyectos, articulando y vinculando contenidos de asignaturas. Y cómo comprometerse de manera crítica con la reforma, haciendo ajustes y adecuaciones en función de su experiencia y conocimiento práctico, aunque reconociendo la diversidad de formas o maneras didácticas en que este compromiso puede concretarse en las aulas por cada uno de los docentes. Se produce así una resignificación de la identidad, promoción, aprendizaje y reconocimiento profesional entre colegas.

Finalmente, basados en estas evidencias y resultados, se podría desarrollar un programa piloto de formación, buscando multiplicar la metodología y estrategia propuestas. La Universidad Pedagógica Nacional en convenio con la Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal serían las responsables de llevar a cabo un programa que busque beneficiar a las escuelas y a los colectivos docentes y por ende la mejora de la enseñanza de esas escuelas. A este programa se puede invitar a Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) para que éstos se conviertan en promotores e impulsores de esta alternativa metodológica de formación permanente de profesores en las escuelas de enseñanza básica. Se reconoce que este tipo de alternativas implican un proceso continuo de mediano plazo, a diferencia de las formas y cursos tradicionales de formación a docentes desarrollados en tiempos y periodos cortos.

REFERENCIAS

- Álvarez, P. (1995). Las actitudes de docentes referidas a los cambios introducidos en la currícula. Tesis de licenciatura en Psicología Educativa. México: UPN.
- Borko, H.; Jacobs, J.; Eiteljorg, E.; Pittman, M. E. (2008). Video as tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education* 24, 417-436.
- Castelán, A. (2003). El reto de la formación continua. *Revista Educación* 2001, 96 (15-19).
- Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of the teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education* 18, 947-967.
- Colomina, R. y Onrrubia, J. Interacción educativa y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y Marchesi (Compiladores) (2001). *Desarrollo psicológico y educación*, vol. II. Madrid, España: Alianza.
- Cordero, G. (2003). Formación docente. *Revista Educación* 2001, 96 (20-25).
- Ferres, J. (1996). *Video y educación*. Barcelona, España: Paidós.
- Gallen, E., M. Brandes, G., Mitchell, I., and Mitchell J. (2005). Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects. *Teacher and teaching education*, 21, (787-798).
- Loera, A., Hernández R., Rangel, A. y Sánchez, S. (2006). Análisis de la práctica pedagógica videograbada del PEC. México: UPN.
- Marx, R., Blumenfeld, P. y Krajcik, J. (1998). New technologies for teacher professional development. *Teacher and teaching education*, 14(1), 33-52.
- Mercer, E. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona, España: Paidós.
- OCDE (2007). *An analysis de of the Mexican school system of light of PISA 2006*.
- Orland-Barak, L. (2006). Convergent, divergent and parallel dialogues: knowledge construction in professional conversations. *Teacher and teaching: theory and practice*, 12(1), 13-31.

- Palincsar, A. S.; Magnusson, S. J.; Marano, N.; Ford, D. y Brown, N. (1998). Designing a community of practice: Principles and Practices of the GLsML Community. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 5-20.
- Perrusquía, M. (1996). Propuesta actual de español en educación primaria: aplicación y opinión de profesores. Tesis de licenciatura en Psicología Educativa. México: UPN.
- Roth, Druker, Gornier, Stigler, González, Okamoto (2006). Teaching science in five countries. Results from the TIMSS 1999 videostudy. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs2003/timssvideo/index.asp>
- Sánchez, H. S. y Ortega, S.M.C. (2009). Videoclub en escuela primaria de la Ciudad de México. En Sánchez, H.J. S. y Rangel, P. A (2009). *Maestros y comunidades de práctica*. México: UPN-Colegio de Posgraduados.
- Sánchez, H. S. y Ortega, S.M.C. (2009). Videoclub como medio de formación continua y reflexión sobre la práctica pedagógica en una escuela primaria. En Comité Regional Norte de Cooperación con UNESCO. Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa. REDIIEN 07. México: UNESCO.
- SEP. Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) 2006. México. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Evaluación de Políticas. México: SEP.
- SEP (1992). Programa de Modernización de la educación Básica. México: SEP.
- Sherin, M. G. y Han, S. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and teacher education*. 20, 163-183.
- Sherin, M. G. (2009). Selecting video clips to promote, mathematics teachers' discussion of student thinking. *Journal of teacher education*, 60(3), 213-230.
- Stigler, J. W. y Hiebert, J. (2002). La brecha en la enseñanza. *The Teaching gap: Best ideas from the world's teacher for improving education en classroom*. (De la Traducción capítulos 1-7. Estudios Públicos, 86, 2002.)
- Thomas, G.; Wineburg, S.; Grossman, P.; Myhre, O. y Woolworth, S. (1998). In the company of colleges: an interim reports on the development of a community of teacher learners. *Teaching and teacher education*, 14 (1), 21-32.
- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 165-187.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Wenger, E.; McDermott, R. y Snyder, W. (2003). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Estados Unidos: Harvard Business School Publishing.

Esta primera edición de Videoestudios de formación docente en la escuela. Cómo reflexionan los maestros sobre sus prácticas de enseñanza, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 20 de septiembre de 2012 en .

El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.